UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NA REALIDADE BRASILEIRA. UM ESTUDO DE CASO

Sheyla Maria Fontenele Macedo

Orientadora: Profa. Doutora Ana Paula Viana Caetano

Tese orientada especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade Formação de Professores

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NA REALIDADE BRASILEIRA. UM ESTUDO DE CASO

Sheyla Maria Fontenele Macedo

Orientadora: Profa. Doutora Ana Paula Viana Caetano

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade Formação de Professores

Júri:
Presidente: Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó, Professor Associado e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Vogais:

- Doutora Maria do Socorro Lucena de Lima, Professora Adjunta,Universidade Estadual do Ceará, Brasil;
- Doutora Isabel Maria de Carvalho Baptista, Professora Associada,Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire, Professora Associada Instituto de Educaçao da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2018

Dedico este trabalho aos meus alunos (as) de todos os tempos, por serem eles (as) a razão suprema desta trajetória; aos pedagogos (as) do Brasil e de Portugal, os quais desejo preencham seus espaços de trabalho da vontade de fazer o "bem pelo bem mesmo"; e as gerações futuras, que anseio de todo coração que avancem positivamente em prol de uma humanidade melhor.

"Conseguir que as gerações futuras sejam mais felizes que a nossa, será o prêmio mais grandioso a que se possa aspirar. Não haverá valor comparável ao cumprimento dessa grande missão, que consiste em preparar para a humanidade futura um mundo melhor". González Pecotche (Criador da Pedagogia Logosófica).

AGRADECIMENTOS

Ao “EU SOU”. Ao Deus que existe em mim e que se ilumina a cada dia de meu existir por meio deste altar, que é a minha consciência, e que reside em meu coração.

Aquele que é o meu mestre sem jamais tê-lo conhecido em vida, González Pecotche, a quem sinceramente agradeço por ter deixado uma obra tão bela como a Pedagogia Logosófica, em que fui me banhar das águas de seus conhecimentos para cultivar uma conduta ética de excelência em minha vida pessoal e profissional. E aos demais mestres que têm se revelado para mim.

A meu pai, *in memorian*, que partiu exatamente quando estava a concluir este trabalho, e que passou suas últimas semanas de vida em minha companhia e que me revelou: “quanto orgulho em ter uma filha já quase doutora e de caráter tão simples”. Obrigada pai, por me acordar cedinho todas as manhãs de minha infância e adolescência para ir à escola, hábito que me permitiu continuar nela até hoje.

A meu esposo, Júlio Alves, pela atitude de respeito às horas infindáveis de trabalho no computador, por seu afeto, compreensão e colaboração incansável nos momentos de minha ausência.

À Professora Maria Teresa Estrela, meu primeiro contato no Instituto de Educação, exemplo de ética profissional e cujos trabalhos me permitiram acender as luzes da ribalta no cenário da educação: É possível ensinar ética !!!

Aos professores do Instituto, verdadeiros formadores, deixando um registro especial à professora Isabel Freire, por sua alegria, e por ter me estimulado na escrita do nosso capítulo final, o da proposta de modelização para a formação ética profissional de professores.

À Professora Doutora Ana Paula Caetano, mais que uma professora, mais que uma orientadora, tornou-se uma amiga, pelo exemplo de prontidão, ajuda, colaboração, parceria e cumplicidade no decorrer do que realmente considero “nosso trabalho” de investigação, com a pretensão de virar um livro, que julgamos será um bálsamo neste momento em que o ser humano tanto carece de forjar valores para a vida.

À querida Dona Georgina, dos Serviços Acadêmicos, esta senhora bondosa, que SEMPRE esteve presente em meus apelos e que me ajudou em tudo, se fazendo de ponte, entre Brasil e Portugal, desde minha entrada no Instituto. Obrigada minha querida por tua competência e disposição.

A todos aqueles que abriram os caminhos para que eu culminasse este trabalho, minha amiga Isabel Caetano, meu apoio e ombro amigo, e exemplo de resiliência na vida.

Aos alunos e professores entrevistados, nossos coautores nessa pesquisa. Minha gratidão. E especialmente...

Ao meu espírito, pela disciplina e vontade empreendidas e pelo gosto em realizar esta pesquisa do meu coração.

E finalmente, a quem eu realmente homenageio neste trabalho, minha mãe, Salete Fontenele, uma verdadeira guerreira, mulher de "armas", a quem reconheço como "doutora" na vida e a mentora da vontade de me fazer avançar em estudos e que com seu exemplo me ensinou, dentre tantas coisas, a honestidade, o gosto pela a leitura, à cultura e a ÉTICA.

Resumo[1]

A pesquisa de tese intitulada "A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso" é um trabalho de cunho qualitativo, assente no paradigma interpretativo, cujo objetivo geral foi o de compreender o desenvolvimento da formação ética profissional no contexto da formação inicial do pedagogo a partir da realidade brasileira, com o propósito de desvelar que tipo de profissional quanto à dimensão ética se está forjando. Para esse fim, organizamos este material em três blocos das ordens: a) Teórica (revisão de literatura); b) Prática (a pesquisa empírica); c) Teórico-prática (proposição de um modelo de formação ética profissional). No primeiro bloco do enquadramento teórico ordenamos o percurso em três capítulos. De início fizemos um levantamento sobre a história da ética, revolvemos o conceito de ética profissional, fomos ao encontro dos fundamentos da ética e seu enlace com o campo da educação. O segundo capítulo foi marcado pelo enredo e imbricamento entre as relações epistemológicas sobre a profissionalização, em que abordamos vários conceitos: profissionalidade, profissionalismo e profissionismo. Adentramos os caminhos da formação ética profissional, e apresentamos alguns modelos formativos na perspectiva do reconhecimento de que rotas já percorridas podem ser tomadas como uma referência para novos arranjos epistêmicos. O capítulo três foi antes de tudo, um desafio. Nesse ponto da investigação realizamos o "estado da arte" da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia do Brasil, em que rebuscamos suas bases históricas, filosóficas, curriculares e legais, em que também foi descortinado o perfil do pedagogo na atualidade, o que nos permitiu realizar reflexões intrigantes a partir das discussões sobre o campo da Pedagogia Social. O segundo bloco foi marcado pela pesquisa empírica e organizado em dois capítulos (quatro e cinco). No capítulo quatro apresentamos o estudo de caso como estratégia metodológica, cujo *lócus* da investigação foi um curso de Pedagogia, situado no estado brasileiro do Rio Grande do Norte, no Brasil e que obteve na última avaliação institucional conceito máximo concedido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do país. A recolha de dados se deu por meio das técnicas de entrevista (individual e *focus group*) e da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso e das Fichas curriculares das disciplinas de Estágio Supervisionado. Destacaram-se como participantes da pesquisa: os (as) alunos (as) que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado; os (as)

[1] O presente trabalho é escrito a partir do novo acordo ortográfico. Algumas palavras, expressões e termos utilizados poderão não ser perceptíveis de imediato, apesar de termos buscado aproximação ao universo cultural português. O fato se processa em razão da nacionalidade da pesquisadora, que é brasileira.

professores (as) das disciplinas de Estágio Supervisionado; os (as) professores (as) do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que possuem como uma de suas funções o acompanhamento do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP). No capítulo cinco realizamos a análise e a interpretação dos dados coletados a partir da análise de conteúdo, cujos resultados revelaram, dentre vários "achados epistêmicos", o caminho metodológico da formação ética que se desenvolve no curso. O terceiro bloco da ordem teórico-prática reuniu os subsídios dos dois primeiros blocos trabalhados, em que no capítulo seis foi proposta uma modelização para a formação ética profissional nos cursos de Pedagogia, por compreendermos necessária à investida no caráter transdisciplinar da pesquisa. A originalidade desta investigação se assenta na discussão de que a ética profissional do pedagogo no Brasil é ainda "mata epistemológica virgem" a ser investigada e que, identificamos ser uma temática mais do que necessária, urgente, em que vislumbramos que seja este documento um marco para futuras pesquisas e práticas educativas no campo da formação do pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: Ética profissional. Formação inicial. Pedagogo. Brasil.

Abstract

The research thesis entitled "The professional ethical formation of the pedagogue in the Brazilian reality. A case study "is a qualitative study, based on the interpretative paradigm, whose general objective was to understand the development of professional ethics training in the context of the initial formation of the pedagogue from the Brazilian reality, with the purpose of unveiling what kind Ethical dimension is being forged. For this. we organized this material into three orderly blocks: a) Theoretical (literature review); B) Practice (empirical research); C) Theoretical-practical (proposition of a professional ethics training model). In the first block of the theoretical framework we ordered the course into three chapters. Firstly we did a survey about the history of ethics, we revolved the concept of professional ethics, we to meet the foundations of ethics and its link with the field of education. The second chapter was marked by the entanglement between the epistemological relations about professionalization, in which we approach several concepts: profissionalidade, profissionalismo e profissionismo professionality, professionalism, etc. We enter the path of professional ethics formation and present some formative models in the perspective of the recognition of routes already covered can be taken as a reference for new epistemic arrangements. Chapter three was first of all a challenge. At this point of the research, we carried out the "state of the art" of professional ethics training in Pedagogy courses in Brazil, where we searched its historical, philosophical, curricular and legal bases, in which the profile of the pedagogue was also revealed today. Allowed to make intriguing reflections from the discussions on the field of Social Pedagogy. The second block was marked by empirical research and organized into two chapters (four and five). In chapter four, we presented the case study as a methodological strategy, whose research background was a Pedagogy course, located in the Brazilian state of Rio Grande do Norte, Brazil, and which obtained the highest institutional evaluation granted by the State Council of Education EEC) of the country. The data collection was done through the techniques of interview (individual and focus group) and the documentary analysis of the Pedagogical Course Project and the Curricular Files of the Supervised Stage disciplines. The participants of the research were as follows: the students who attended the subjects of Supervised Internship; The teachers of the subjects of Supervised Internship; The teachers of the Structuring Teaching Nucleus (NDE) who have as one of their functions the accompaniment of the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPCP). In chapter five we performed the analysis and interpretation of the data collected from the content analysis, whose results revealed, among several "epistemic

findings", the methodological path of the ethical formation developed in the course. The third block of the theoretical-practical order brought together the subsidies of the first two blocks worked on, in which chapter six. a model was proposed, for the professional ethics formation in the courses of Pedagogy, because we understand it is necessary to invest in the transdisciplinary character of the research. The originality of this research is based on the discussion that the professional ethics of the pedagogue in Brazil is still a "virgin epistemological forest" to be investigated and that, we identify as a more than necessary, urgent theme, in which we envisage that this document is a framework for future research and educational practices in the field of teacher education.

KEYWORDS: Professional ethics. Initial formation. Pedagogue. Brazil.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS vii

Resumo ix

Abstract xi

Índice Geral xiii

Índice de Quadros xvi

Índice de Figuras xx

Lista de Anexos xxiv

INTRODUÇÃO E CENÁRIO DA PESQUISA 1

PARTE I: CENÁRIO TEÓRICO 13

CAPÍTULO 1 - ÉTICA, ÉTICA PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS 15

1.1. O "perambular" da ética ao longo da história 17

1.2. A aliança entre a ética, a ética profissional e a educação 46

1.3. Fundamentos da ética profissional na esfera da educação 70

CAPÍTULO 2 - TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS: TRAMAS E ENREDOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL 87

2.1. Revelando o jogo conceitual. Em foco: o desenvolvimento profissional, a profissionalização, a profissionalidade, o profissionismo e o profissionalismo 89

2.2. Formação profissional: concepções, redes e tramas no terreno da educação 108

2.3. A formação ética profissional: trajetórias, caminhos, descaminhos e atalhos no campo da educação 125

CAPÍTULO 3 - A PEDAGOGIA NO BRASIL E O "ESTADO DA ARTE" DA FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL 139

3.1. A jornada do curso de Pedagogia no Brasil e a história não "vivida" da formação ética profissional 140

3.2. A Pedagogia hoje e a formação ética profissional nos espaços de ação do pedagogo ... 174

3.3. Desafios para uma sólida formação ética profissional nos cursos de Pedagogia 196

PARTE II: PESQUISA EMPÍRICA - O ESTUDO DE CASO 216

CAPÍTULO 4 - DESVELANDO O "ACONTECER" DA FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTUDO DE CASO 219

4.1. A trajetória da pesquisa empírica 219

4.2 Por que um estudo de caso? Nossa fundamentação 222

4.3. A pesquisa empírica em cena - do lócus à metodologia (a seleção dos participantes e das técnicas, a recolha de dados, o sistema de análise e a comunicação dos resultados) 227

4.3.1. O *lócus* da pesquisa....228
4.3.2. A metodologia do estudo de caso (o desenho investigativo e suas etapas) 230
4.3.2.1. 1ª Etapa: Seleção dos participantes e das técnicas de recolha de dados 231
4.3.2.2. 2ª Etapa: O processo de recolha de dados: os guiões, o pré-teste, o percurso das técnicas de pesquisa e o tratamento ético 241
4.3.2.3. 3ª Etapa: A análise dos dados – os processos de categorização, enumeração e codificação 253
4.3.2.4. 4ª Etapa: Comunicação dos resultados 264
CAPÍTULO 5 - INTERPRETANDO E COMPREENDENDO OS RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS 269
5.1. O perfil dos participantes – motivações, experiências prévias e identificação com o curso 271
5.1.1. A opção e a identificação com o curso de Pedagogia....272
5.1.2. A experiência profissional dos entrevistados....282
5.2. As concepções, as percepções, os fundamentos - dimensões intervenientes da formação ética profissional no curso de Pedagogia 286
5.2.1 Concepções sobre o pedagogo: Ser pedagogo 287
5.2.2. Concepções sobre o "papel do pedagogo"....295
5.2.3. Concepções sobre ser um "Pedagogo ético"....317
5.2.4 Formação: conceito de formação....324
5.2.5. A percepção sobre a formação: a formação profissional....331
5.2.6 Concepções sobre ética e ética profissional....336
5.3. A formação ética profissional do pedagogo no curso: os planos curriculares, os processos, os dilemas, os desafios e dilemas da formação e da profissão 355
5.3.1. Um panorama sobre a formação inicial do curso: o que "dizem" os documentos 356
5.3.2 A formação ética profissional: um olhar sobre o seu "acontecer" no curso de Pedagogia 366
5.3.3. Desafios da e na formação e os desafios do exercício profissional 376
5.3.4. Valores e contra valores da formação ética profissional no curso 382
5.3.5. Principais áreas dilemáticas a nível ético da formação e da profissão 387
5.3.6. As principais tensões e problemas éticos evidenciados....395
5.4. Perspectivas de uma nova abordagem pedagógica formativa no campo da ética profissional....401
5.4.1. Proposta de formação ética profissional: Os caminhos sugeridos 401
5.4.2. O perfil do professor de Ética Profissional....409

5.5. Arremates finais – nossas construções e síntese conclusiva 414
PARTE III: PESQUISA TEÓRICO-PRÁTICA 424
CAPÍTULO 6 - PROPOSTA DE MODELIZAÇÃO PARA A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO BRASIL 427
6.1 As pistas para uma proposta de formação inicial em ética profissional do pedagogo 429
6.1.1. As dimensões do ensinar e do aprender a ética e a ética profissional 430
6.1.2. Ensinar e aprender ética: a dinâmica do "como fazer" 436
6.1.3. O perfil profissional do "formador" no campo da "Ética profissional" nos cursos de Pedagogia 456
6.2. Proposta de modelização para a formação ética profissional do pedagogo no Brasil 458
CONSIDERAÇÕES FINAIS 477
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 489

Índice de Quadros

Quadro 1- *Percurso metodológico da pesquisa "Formação ética profissional do pedagogo no Brasil. Um estudo de Caso"*.....7

Quadro 2 - *Fundamentos éticos e valores profissionais no campo da educação*.....84

Quadro 3 - *Etapas da socialização profissional (Bourdoncle, 1991, p.76, [tradução nossa])*.....*100*

Quadro 4 - *Paradigmas alternativos da formação inicial de professores (a partir de Zeichner, 1983)*.....118

Quadro 5 - *Modelos didáticos de formação: epistemologia do conhecimento e teoria da aprendizagem (a partir de Pórlan, Rivero e Pozo,1998)* 120

Quadro 6 - Estrutura e funcionamento da Educação no Brasil - Lei 4.024/61 (a partir da Lei nº 4.024, 1961) 160

Quadro 7 - *Formação de professores em caráter suplementar e a título precário (a partir do artigo 77º da Lei nº 5.692, 1971)* 170

Quadro 8 - *Formação de professores em caráter suplementar e precário – após a aplicação dos critérios estabelecidos (a partir do artigo 77º da Lei nº 5.692, 1971)* 170

Quadro 9 - *Estrutura e funcionamento da Educação no Brasil - Lei nº 5.692/71 (a partir da Lei 5.692, 1971)* 172

Quadro 10 - *Estrutura e funcionamento do Sistema de ensino no Brasil e sua correspondência frente à Formação de Professores (a partir de Educação no Brasil, 2014)*.....*179*

Quadro 11 - *Quadro comparativo das três leis de diretrizes e bases da Educação no Brasil (Saveli, 2010, p. 142)* *180*

Quadro 12 - *Legislação base para a construção das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e a dimensão ética profissional da formação (a partir das legislações citadas)*.....181

Quadro 13 - *Desafios da formação ética profissional do pedagogo e sua relação com os compromissos ético-pedagógicos*.....197

Quadro 14 - *Qualificação da profissão de pedagogo de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). (Ministério do Trabalho e Emprego, 2016)*..... 211

Quadro 15 - Participantes, *tipificação e técnicas de recolha de dados*..... 232

Quadro 16 - *Plano de tipificação dos inquiridos da pesquisa - Professores (as) - do curso de Pedagogia no Estado do Rio Grande do Norte (RN)/Brasil*.....239

Quadro 17 - *Plano de tipificação dos inquiridos da pesquisa - Alunos (as) - do curso de Pedagogia no Estado do Rio Grande do Norte (RN)/Brasil*.....*240*
Quadro 18 - *Fase preparatória da recolha de dados - atividades, detalhamento do processo, espaço, documentos/materiais e período de execução*.....*243*
Quadro 19 - *Plano de caracterização dos inquiridos da pesquisa - Pré-teste* *245*
Quadro 20 - *Técnicas de recolha de dados - atividades, processo, espaço, documentos*[2]*/ materiais e período de execução*.....*248*
Quadro 21- *Categorias e subcategorias das entrevistas e focus group (a partir da Grelha de análise Triangulação Geral (Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016).* *256*
Quadro 22 - *Validação dos procedimentos técnicos da pesquisa (a partir de Yin, 2015, p.48, Guba e Lincoln, 1985).* *262*
Quadro 23 - *Síntese dos principais fatores intervenientes na escolha do curso de Pedagogia, quando foi outra a opção inicial*[3] *(a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Alunos e Professores, 2016).* *275*
Quadro 24 - *Enunciação sobre a paixão pela profissão de pedagogo (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Professores Estágio e NDE, [grifos nossos], 2016)*..... *277*
Quadro 25 - *Enunciação dos alunos egressos sobre "ser pedagogo" (a partir do Protocolo de Entrevista focus group - Alunos Egressos [grifos nossos], 2016)* *289*
Quadro 26 - *Enunciação dos Alunos que frequentavam o curso/ Estágio sobre "ser pedagogo" (a partir do Protocolo de entrevista focus group - Alunos Estagiários [grifos nossos], 2016)*.....*291*
Quadro 27 - *Áreas de atuação do profissional da Pedagogia, de acordo com os indicadores da categoria o "Papel do Pedagogo" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016)*.....*298*
Quadro 28 - *Enunciação sobre "Formação crítica e reflexiva"(a partir do Protocolo de Entrevista focus group - Alunos Estágio e Alunos Egressos [grifos nossos], 2016)*.....*306*

[2] Encontram-se no anexo desta tese os guiões, os protocolos de entrevista, as grelhas de análise, assim como o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

[3] EST 2 e NDE 3 tiveram dois enunciados quanto à preferência de outros cursos. E o professor PES 2 registrou dois enunciados quanto as condições financeiras precárias (para cursar a Pedagogia e depois para fazer o mestrado).

Quadro 29 - *Enunciação sobre "Busca pelo conhecimento/aperfeiçoamento" (a partir do Protocolo de Entrevista focus group - Alunos Estágio e Alunos Egressos [grifos nossos], 2016)*.....325
Quadro 30 - *Enunciação sobre o indicador "Construção" (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Alunos e Professores, [grifos nossos], 2016)*.....326
Quadro 31 - *Enunciação sobre o indicador "Processo pessoal (autoformação)" (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Alunos e Professores, [grifos nossos], 2016)*.....328
Quadro 32 - *O enunciado "ética" e seus sentidos no PPCP (a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012)*.....337
Quadro 33 - *Abrangência e composição curricular do "Núcleo de Estudos" do curso de Pedagogia (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia , 2012, p.56)*.....358
Quadro 34 - *Componentes curriculares do curso de Pedagogia que permitiriam conteúdos sobre a ética profissional na transversalidade (a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, PPCP, 2012)* 359
Quadro 35 - *Distribuição das atividades de estágio por horas/aulas no curso de Pedagogia (Fichas curriculares das disciplinas e Estágio I, II e III, 2016)*.....364
Quadro 36 - *Indicadores e registros sobre a subcategoria "Formação Inicial - desenvolvida no curso" (a partir das Fichas curriculares de Estágio I, II e III, 2016)* 364
Quadro 37 - *Enunciação sobre o indicador "Diversidade" - enquanto desafio da e na formação (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa (Alunos e Professores, [grifos nossos], 2016)* 378
Quadro 38 - *Valores e contra valores da formação ética profissional (a partir dos protocolos de Alunos e professores nos protocolos da pesquisa, 2016)* 383
Quadro 39 - *Enunciação sobre o indicador "Currículo" (a partir dos Protocolos de entrevistas, Professor NDE, 2016, [grifos nossos])*.....396
Quadro 40 - *Enunciação sobre o indicador "Interdisciplinar e Transversal" (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Professores Estágio e NDE, [grifos nossos],2016)*.....404
Quadro 41 - *Enunciação sobre o indicador "Disciplinar: recondução de outras disciplinas" (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Professores Estágio e Alunos Estágio, [grifos nossos], 2016)* 405
Quadro 42 - *Objetivos geral e específicos para uma formação ética profissional nos cursos de Pedagogia*.....460

Quadro 43 - *Unidades de Trabalho e conteúdos programáticos para uma disciplina de Ética Profissional*.....*465*
Quadro 44 - *Proposta de atividade teórico-prática sobre ética profissional*.....*466*
Quadro 45 - *Unidades de Trabalho e conteúdos programáticos para as disciplinas de Estágio Supervisionado*.....*467*
Quadro 46 - *Concepção sobre Ética Humanista*.....*478*

Índice de Figuras

Figura 1 - Síntese das ideias sobre profissão, profissionalismo e profissionalização (retirado de Veiga, Araújo e Kapuzianick, 2008, p.36).....124
Figura 2 - Ética profissional do professorado (retirado de Escudero, 2011, p.96, [tradução nossa]).....128
Figura 3 - Para uma modelização da formação ético-deontológica de professores (retirado de Caetano, 2010, p.169).....134
Figura 4 - Modelização para uma formação ética profissional de professores (retirado de Feio, 2015, p.446). 136
Figura 5-Planos de estudos "Nóbrega" e "*Ratio Studiorum*" (retirado de Ribeiro, 2007, p.23).....146
Figura 6 - Estrutura e funcionamento da Educação no Brasil segundo Leis Orgânicas de 1942 a 1946 (retirado de Saveli, 2010, p.136). 158
Figura 7 - Setorização entre a educação informal, não formal e formal (retirado de Libâneo, 2007, p.94) 189
Figura 8 - Campos da didática ética / estética.....206
Figura 9 - Metodologia da pesquisa empírica – o desenho investigativo do estudo de caso.....231
Figura 10 - Exemplo do protocolo de entrevistas *focus group*, Estagiário 1 (a partir do Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários, 2016) 254
Figura 11 - Siglas criadas para os grupos de entrevistados, por conjuntos de participantes.....254
Figura 12 - Exemplo de parte de uma grelha de análises de entrevistas do *focus group* – alunos (as) Egressos (as) - visão geral (a partir da Grelha de análise dos Alunos Egressos, 2016).....257
Figura 13 - Trecho extraído do protocolo de entrevista dos alunos (as) que frequentavam o curso, Estagiário EST 5 (a partir do Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários, 2016).....259
Figura 14 - Processo de Comunicação dos resultados da pesquisa empírica.....265
Figura 15 - Principais indicadores que incidiram sobre a opção em cursar Pedagogia (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial- Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016) 272
Figura 16 - Principais indicadores da subcategoria "Identificação com o curso" (a partir da

grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016).....276
Figura 17 - Outros indicadores da subcategoria "Identificação com o curso" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016). 278
Figura 18 - Principal indicador da subcategoria "Continuidade na profissão de pedagogo" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)..... 281
Figura 19 - Experiência profissional -Anterior e após o curso de Pedagogia (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016).....283
Figura 20 - Ser pedagogo - visão dos Alunos Egressos e Alunos Estagiários (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio + Alunos Egressos, 2016).....288
Figura 21 - Ser pedagogo - Visão dos professores de Estágio e do NDE (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Professores Estágio +Professores NDE, 2016).....292
Figura 22 - Gestão do conhecimento - teórico e prático (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016.....299
Figura 23 - Gestão do Desenvolvimento Humano (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares - 2016) 305
Figura 24 - Gestão para a vida em sociedade (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016) 312
Figura 25. Principais indicadores da subcategoria "Pedagogo ético" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016).....318
Figura 26 - Principais indicadores da subcategoria "Conceito de Formação" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016) 324
Figura 27 - Principais indicadores da subcategoria "Formação Profissional" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral, Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016) 331

Figura 28 - Sentidos sobre o conceito de ética no PPCP (a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012) 338
Figura 29 - Subcategoria "Ética" (concepções) e principais indicadores (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016).....341
Figura 30 - Indicador "Justiça" enquanto conceito de ética (a partir dos protocolos de Entrevistas da pesquisa - Professores Estágio e NDE, Alunos Egressos, [grifos nossos], 2016). 346
Figura 31 - Principais indicadores da Subcategoria "Ética Profissional" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016).....351
Figura 32 - Principais indicadores da Subcategoria "Formação Ética Profissional no curso" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP, 2016) 367
Figura 33 - Subcategoria "Formação ética profissional" no curso: professores e alunos (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores –Alunos – EST/ EG + PES/ NDE, 2016) 375
Figura 34 - Percurso metodológico da dimensão ética formativa no curso de Pedagogia (a partir dos enunciados de Alunos e professores nos protocolos da pesquisa, 2016).....376
Figura 35 - Principais indicadores da Subcategoria "Desafios da e na formação" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP, 2016) 377
Figura 36 - Principais indicadores da Subcategoria "Desafios do exercício profissional" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016) 380
Figura 37 - Principais indicadores da subcategoria "Áreas dilemáticas a nível ético" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016) 388
Figura 38 - Principais indicadores da subcategoria "Tensões e problemas éticos" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP, 2016) 395
Figura 39 - Indicadores da subcategoria "Caminhos sugeridos" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016).....402

Figura 40 - Proposição dos professores e alunos para uma nova abordagem metodológica para uma formação ética profissional no curso (a partir dos enunciados de Alunos e professores nos protocolos da pesquisa, 2016) 409
Figura 41 - Indicadores da subcategoria "Perfil formativo dos professores para uma disciplina de Ética Profissional" no curso de Pedagogia (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016).....410
Figura 42- Perfil formativo do professor de Ética Profissional (a partir dos enunciados de Alunos e professores nos protocolos da pesquisa, 2016).....413
Figura 43 - Processo ético-reflexivo.....444
Figura 44 - Pirâmide formativa da modelização para uma formação ética profissional nos cursos de Pedagogia.....461
Figura 45 - Planificação da Área de Ensino.....464
Figura 46 - Planificação da Área de Pesquisa.....471
Figura 47 - Planificação da Área de Extensão.....473
Figura 48 - Planificação longitudinal da modelização da formação ética profissional no curso de Pedagogia.....474

Lista de Anexos

Anexos A – Guiões de entrevistas

Anexo A1 – Guião Professor de Estágio

Anexo A2 – Guião Professor NDE

Anexo A3 – Guião Aluno Estágio

Anexo A4 – Guião Aluno Egresso

Anexos B – Termo de Consentimento e livre esclarecido (TCLE)

Anexo B1 – Termo de Consentimento e livre esclarecido (TCLE) – Prof. Estágio

Anexo B2 – Termo de Consentimento e livre esclarecido (TCLE) – Prof. NDE

Anexo B3 – Termo de Consentimento e livre esclarecido (TCLE) – Aluno Estágio

Anexo B4 – Termo de Consentimento e livre esclarecido (TCLE) – Aluno Egresso

Anexos C – Protocolos

Anexo C1 – Professor de Estágio 1

Anexo C2 – Professor de Estágio 2

Anexo C3 – Professor de Estágio 3

Anexo C4 – Professor de NDE 1

Anexo C5 – Professor de NDE 2

Anexo C6 – Professor de NDE 3

Anexo C7 – Alunos de Estágio

Anexo C8 – Alunos Egressos

Anexos D – Grelhas de Análise

Anexo D1 – Professor de Estágio 1

Anexo D2 – Professor de Estágio 2

Anexo D3 – Professor de Estágio 3

Anexo D4 – Professor NDE 1

Anexo D5 – Professor NDE 2

Anexo D6 – Professor NDE 3

Anexo D7 – Alunos de Estágio (*focus group*)

Anexo D8 – Alunos Egressos (*focus group*)

Anexo D9 – PPCP

Anexo D10 – Fichas curriculares

Anexos E – Grelhas de Análise - Triangulações

Anexo E1 – Triangulação Geral – Entrevistados + Documentos

Anexo E2 – Triangulação Parcial – Alunos + Professores

Anexo E3 – Triangulação Professores de Estágio

Anexo E4 – Triangulação Professores NDE

Anexo E5 – Triangulação Parcial – Professores de Estágio + NDE

Anexo E6 – Triangulação Parcial – Alunos de Estágio + Alunos Egressos

Anexo E7 – Triangulação Parcial – PPCP + Fichas curriculares

INTRODUÇÃO E CENÁRIO DA PESQUISA

A ética é uma dimensão que faz parte de nosso cotidiano desde que nascemos. Inclusive, e comumente, escutamos o jargão "educação vem do berço", relacionando essa mesma educação a um conjunto de virtudes, a um comportamento ético de excelência. O fato é que, a ética é *práxis* social que se constrói atrelada ao processo educativo, e que se faz presente desde o início de nossas vidas. Neste ínterim, nos deparamos com inúmeras situações que nos remetem à necessidade dessa formação, quer seja no campo pessoal, familiar, mas especialmente, no que se relaciona à ética profissional, mote proposto para esta investigação.

Há muitas questões da ordem conceitual que se interpõem por detrás de uma formação ética profissional, tais como a de que para ser ético profissionalmente é preciso adotar comportamentos estereotipados, possuir boas maneiras, ser gentil, educado, etc. A ética profissional é também por vezes associada ao atendimento de normas ou de convenções comportamentais, ou seja, agir bem nesta ou naquela situação, ajudar o próximo, possuir valores morais, ter um código de ética, etc. Essa pesquisa visa mais do que a clarificação desses pontos. Nela procuramos percorrer esta grande área temática, em que nos introduzimos em ambientes epistêmicos nos permitindo desembaraçar os fios de diversas "teias" tecidas. Em outras instâncias pousamos no solo de algumas situações éticas peculiares do cotidiano do pedagogo, visando desatar alguns dos "nós" que envolvem a trama da prática. A finalidade de nossa empreitada foi mesmo a de desvelar, "desocultar", trazer à vista esse tema para o universo dos cursos de Pedagogia. Este foi um voo que alçamos inicialmente através das discussões sobre a ética, a ética profissional, a formação, mas que possui como matéria central articular a *interface* da ética no curso de formação de pedagogos, ou seja, o curso de Pedagogia a partir da realidade brasileira. Nossa intenção foi de ao chegar fim dessa viagem propiciar a compreensão sobre como vem acontecendo à formação ética profissional do pedagogo a partir de uma realidade específica, e desvelar qual é mesmo o seu lugar. Entretanto, não paramos por aí. Avançamos um pouco mais, e através do rastreamento e da revelação dos dados coletados, indicamos as pistas e firmamos uma rota que nos permitiu pensar novos arranjos sobre a ética profissional nos cursos de Pedagogia, ou seja, uma modelização. São essas as credenciais de nossa pesquisa intitulada de "A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso". Mas quando, como e onde a tomada de decisão por essa viagem iniciou?

O nosso interesse pela temática da ética profissional no curso de formação pedagogos no Brasil se iniciou com a história da própria pesquisadora, que como membro do Comitê de Ética da universidade em que trabalha, entre os anos de 2011 a 2013, passou realmente a questionar sobre a necessidade de uma formação ética virada para o campo da Pedagogia. Nesse sentido, tomou conhecimento das pesquisas sobre ética profissional de professores empreendidas em Portugal, no ano de 2009 pelas professoras Estrela e Caetano, em que fora recebida pelas mesmas entre o período de 2011 a 2012, e que indicaram vasta literatura nesse campo teórico. Assim, em 2011/2012 se materializou no Brasil a pesquisa de iniciação científica "O 'acontecer' da ética nos cursos de Pedagogia: tessituras e possibilidades de novos arranjos entre o ensinar e o aprender".

A tentativa de compreensão sobre o desenrolar do ensino da ética na formação inicial de pedagogo passou a se traduzir na busca da dimensão ética em sua vertente "profissional". Expressão essa que fez forte diferença nas investigações iniciadas e que faltara nos passos iniciais dados por esta pesquisadora. Desta forma, a ética associada à profissão foi o alicerce que moveu nossa vontade em dar prosseguimento em direção a uma investigação mais aprofundada. Passamos, portanto, a rastrear os caminhos para novas tomadas de posição teórica. Um dos aspectos que corroboraram na direção daquela que seria a questão problematizadora dessa pesquisa foi a tentativa em descobrir de que maneira a ética se liga ao exercício profissional, sobre esse: "O exercício profissional implica em relações sociais delineadas por expectativas recíprocas entre quem presta o serviço e quem é usuário dele. O exercício profissional é uma prática social intrinsecamente relacional". (Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2008, p.65).

Logo, passamos a compreender que a ética seria a dimensão mediadora entre o profissional e o serviço a ser desenvolvido na relação com a pessoa que o recebe. A ética profissional, portanto, subsidia o exercício profissional, e a ele está ligado de forma necessária, e porque não dizer, inevitável, já que toda prática social somente se corporifica quando o bem servir consiste na meta a ser conquistada. Entendendo que esse bem servir se traduz numa atitude que se estende do individual para o social, e que tem como focos a ética e o ser humano, esse último como o principal agente de sua ação. Desta maneira, a ética profissional não poderia se desvincular do contexto de humanização.

Outro ponto que nos impulsionou, foi o enfrentamento da seguinte questão: Mas se o exercício profissional necessita da ética para resultar em serviços plenos à sociedade, qual o significado que os cursos de Pedagogia têm dado a essa relação estrutural? Essa foi a

indagação que nos remeteu à ligação entre os cursos de Pedagogia espalhados no Brasil e a sociedade em que esses estão inseridos. A questão posta nos fez ainda pensar no imbricamento entre os cursos de Pedagogia e as "mutações no mundo do trabalho, as reconfigurações a ele vinculadas, as dinâmicas de globalização, do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como da permanente qualificação do profissional". (Veiga; Araújo & Kapuziniak, 2008, p.125). Desta forma, o significado dado à ética profissional – quer seja pela sociedade ou pelos próprios cursos de Pedagogia – estaria vinculado a esses fatores e ainda, a forma como a sociedade brasileira compreende o papel do pedagogo, como esse profissional também percebe a sua função, as narrativas que envolvem a construção da história da Pedagogia, e especialmente, de que maneira a ética profissional se encontra ancorada, quer seja no corpo social ou no âmago dos cursos de Pedagogia.

Do exposto, esse arcabouço motivador e argumentativo revelou a seguinte questão problema de nossa pesquisa:

"Que formação ética profissional se desenvolve no contexto da formação inicial do pedagogo a partir de um estudo de caso da realidade brasileira? ".

A problemática passou ainda a tomar vulto quando esta pesquisadora assumindo-se como professora formadora de profissionais da Pedagogia, sendo ex-aluna de curso de Pedagogia, e a partir do "chão que pisa", constatou um "vazio" – especialmente no desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica que citamos – dessa temática na formação de pedagogos no Brasil, identificando que boa parte dos estudos nessa área está voltada para o professor, ou seja, para a docência. Nesse sentido, concordamos que:

> Parece-nos que esta discussão está fora do campo das universidades formadoras de pedagogos. A ética poderia ser considerada o "patinho feio" no corpo do currículo da formação inicial de professores das séries iniciais da educação básica. Entendemos que o saber ético deve ser reinventado na escola, nos cursos de Pedagogia e na sociedade como um todo. Enquanto a escola se descuida da discussão ética, ela se faz, mais do que nunca necessária e presente. Logo, promover nos cursos de Pedagogia uma discussão ética sobre o "fazer docente" é gerar condições para que estes educadores possam se apetrechar de ferramentas para que em sua prática forjem as bases para a criação de uma sociedade justa. A criança, o jovem e o adulto precisam desenvolver valores que inclusive contestem o posto, o estabelecido. (Macedo, 2012, p.9).

É preciso realmente inaugurar outros espaços da formação profissional do pedagogo, nesse caso, tomamos a ética como a protagonista nesse cenário. Foi a partir desse firme propósito que a questão problema se sustentou até o final de nosso trabalho, firmando-se nas seguintes estruturas fundantes, ou seja, as nossas justificativas:

1. O pedagogo no Brasil é um profissional pluridisciplinar, isto porque, sua atuação está voltada para uma gama de práticas laborais assentes no espaço escolar e no campo da Pedagogia Social – esfera essa que estaremos a discutir no capítulo três de nossa pesquisa. Em todos os campos de trabalho destinados a esse profissional, a dimensão ética se encontra presente, quer seja nos princípios de conduta adotados nas diferentes práticas pedagógicas, quer seja na inter-relação entre os direitos e deveres da profissão, nas relações profissionais mantidas com sua categoria e entre as demais, etc. Neste sentido, entendemos que a ética na esfera da profissão do pedagogo, poderia ser comparada a um "diapasão", a ritmar o movimento da sociabilidade profissional (Veiga; Araújo & Kapuziniak, 2008), que se fará presente: "nas relações do profissional com o usuário, nas suas relações intraprofissionais e inter profissionais, bem como nas relações do profissional com variadas instituições e com a sociedade a quem serve". (p. 107);
2. É parte inerente à sua profissão a responsabilidade pela formação humana, quer seja no que se refere à herança humana dos conhecimentos científico, cultural, social, mas principalmente pelo seu papel na construção de valores, de virtudes, isto porque, apesar de seu trabalho se estender por uma faixa etária abrangente, boa parte de seu público alvo são as crianças de dois a onze anos, logo, é um profissional que estará na base da formação humana;
3. O exercício profissional do pedagogo exige uma consciência ético-moral, dado ainda que o foco de seu trabalho reside na edificação de seres humanos sensíveis e pensantes, forjando-se mais do que pessoas "formadoras de opiniões", mas seres conscientes de sua atuação e promotores de inovações na sociedade;
4. São inúmeras as situações da prática que envolvem um "que fazer ético" e que assim sendo, nos questionamos se os pedagogos estão prontos para atuar nessas circunstâncias, principalmente em campos relativos à avaliação educacional, ao currículo, ao planejamento, à didática, enfim, a todos os âmbitos que se vinculam diretamente ao campo do ensino;
5. Refletimos ainda sobre o universo profissional dos formadores nos cursos de Pedagogia, e sobre qual a importância que estes têm dado a esta formação específica, e como de fato ela tem acontecido e principalmente, qual o "lugar" que tem sido a ela reservado;
6. Questionamos ainda sobre quais têm sido as discussões descortinadas acerca da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia no Brasil, o que nos remeteu a buscar o estudo de caso para tentar compreender este fenômeno.

A formação ética profissional é temática que se torna iminente no hoje, pela vastidão do tema, pelas lacunas de pesquisa na área no Brasil, pela timidez com que a discussão tem sido

conduzida até aqui. É, portanto, essa pesquisa relevante, inclusive, urgente, por investir gnosiologicamente na formação inicial do pedagogo e no campo ético de sua profissionalização nos cursos de Pedagogia.

O problema apresentado nesse trabalho foi promotor de uma séria investigação sobre ética profissional no que tange ao "discurso-contexto-prática" no campo da formação do pedagogo no Brasil, e por se converter ainda em objeto de luta epistemológica, pois a pesquisadora sentiu-se "tentada" a romper os discursos tradicionais vigentes no ensino superior, os quais estivemos a dialogar, e que tanto obstaculizam a incorporação efetiva da referida temática nos cursos de Pedagogia.

Do exposto, propomos uma investigação de abordagem qualitativa em razão de que essa:

> é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais. Contrapõe-se à abordagem quantitativa, uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, numa visão holística dos fenômenos. (Gressler, 2007, p.43).

A expressão "holística" adjetiva consideravelmente o trajeto que selecionamos, isto porque buscamos que o fenômeno investigado se interligasse, como num caleidoscópio, as diferentes matizes epistêmicas, que se revelaram no início de nosso enquadramento teórico até, e de modo especial, na pesquisa empírica, e desde o levantamento de nossas categorias de análise. Dessa forma, as vozes, os acontecimentos, as ações se revelaram, permitindo que imagens coloridas se desprendessem, evidenciando a relação entre o curso, à formação ética e as pessoas envolvidas.

Na sequência, apresentamos os objetivos geral e específicos decorrentes da questão problema e os fios condutores de nossa pesquisa:

Objetivo geral da pesquisa

- Compreender o desenvolvimento da formação ética profissional no contexto da formação inicial do pedagogo a partir da realidade brasileira, para desvelar que tipo de profissional quanto à dimensão ética se está forjando.

Objetivos Específicos

- Da pesquisa teórica

a) Situar a história da ética, sua relação e seus fundamentos com o campo da educação;

b) Revelar as ligações epistêmicas existentes entre a ética, a profissão e os contextos vinculados à formação e a profissionalização;
c) Analisar o "estado da arte" (as bases históricas, filosóficas, sociológicas, curriculares e legais) e o 'lugar' da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia no Brasil;
d) Identificar quais os compromissos ético-profissionais inerentes à profissão do pedagogo.

- Da pesquisa empírica

e) Identificar a partir dos documentos visitados (do curso de Pedagogia da instituição selecionada) sobre como se revelam as temáticas ética, formação, formação profissional, ser pedagogo, seu papel, etc., na relação com a formação ética profissional desenvolvida no curso.
f) Perceber quais as concepções e percepções dos professores (as) formadores, dos (as) alunos (as) em curso, dos (as) alunos (as) egressos (as) sobre as temáticas ética, formação, formação profissional, ser pedagogo, seu papel, etc., e que se inter-relacionam à formação ética profissional.
g) Compreender a partir dos documentos e dos entrevistados na pesquisa, como se tem desenvolvido a formação ética profissional do pedagogo no curso da instituição selecionada para o estudo de caso, o seu "acontecer" (o processo, as questões metodológicas, os dilemas, os desafios, os problemas, as tensões), e quais os contributos desta formação (ou não formação) para o exercício ético da profissão.
h) Evidenciar qual o entendimento dos professores (as) formadores, dos (as) alunos (as) em curso e egressos (as) do curso de Pedagogia, sobre a necessidade de uma nova abordagem pedagógica formativa para o campo da ética profissional (e em caso positivo, o que sugerem).

- Da pesquisa teórico-empírica

i) Propor uma modelização para a formação ética profissional do pedagogo no Brasil.

Conforme se pode observar, acolhemos três domínios investigativos que foram gerados a partir dos objetivos (geral e específicos), sendo o primeiro de caráter eminentemente teórico, o segundo da ordem empírica e o terceiro em que ao tomarmos os elementos recolhidos tanto do âmbito teórico quanto do prático para construir a proposta de um modelo de formação ética profissional para os cursos de Pedagogia, sem ter a pretensão, naturalmente, de que essa seja uma modelização "fechada" ou "ensimesmada", mas na intenção, isto sim, de provocar

discussões, debates, reflexões, práticas, de maneira que o modelo proposto consista num ponto de partida para novas inferências epistêmicas.

A partir dessas reflexões, os objetivos geraram o seguinte processo metodológico (Quadro 1):

Quadro 1.
Percurso metodológico da pesquisa "Formação ética profissional do pedagogo no Brasil. Um estudo de Caso"

QUESTÃO ORIENTADORA GERAL		
"Que formação ética profissional se desenvolve no contexto da formação inicial do pedagogo a partir de um estudo de caso da realidade brasileira?".		
BLOCOS DA PESQUISA		
PARTE 1: CENÁRIO TEÓRICO	**PARTE 2: PESQUISA EMPÍRICA - Estudo de caso**	**PARTE 3: PESQUISA TEÓRICO-PRÁTICA- Modelização**
QUESTÕES ORIENTADORAS ESPECÍFICAS		
• Quais os caminhos percorridos pela ética através dos tempos, os seus enlaces e os seus fundamentos com a educação? • De que forma a ética se vincula ao campo profissional e aos contextos inerentes à formação e à profissionalização? • Qual o "estado da arte" (as bases históricas, filosóficas, sociológicas, curriculares e legais) e o 'lugar' da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia no Brasil? • Quais os compromissos ético-profissionais inerentes à profissão do pedagogo?	• Quais as concepções e percepções dos professores (as) formadores, dos (as) alunos (as) em curso, dos (as) alunos (as) egressos (as) sobre as temáticas que se inter-relacionam à formação ética profissional? (Tais como o que é ética, formação ética, formação profissional, ser pedagogo, seu papel, etc.) • O que nos revelam os documentos visitados (do curso de Pedagogia da instituição selecionada) sobre as temáticas que se inter-relacionam à formação ética profissional? (Tais como o que é ética, formação ética, formação profissional, ser pedagogo, seu papel, etc.) • Como tem se desenvolvido a formação ética profissional do pedagogo no curso, o seu "acontecer" (o processo, as questões metodológicas, os dilemas, os desafios, os problemas, as tensões), e quais os contributos desta formação (ou não formação) para o exercício ético da profissão de acordo com os	• Qual modelização se propõe para uma formação ética profissional do pedagogo no Brasil?

			documentos e os sujeitos da pesquisa? • Há na visão dos professores (as) formadores, dos (as) alunos (as) em curso e egressos (as) do curso de Pedagogia o entendimento sobre a necessidade de uma nova abordagem pedagógica formativa no campo da ética profissional? Qual?		
CAPÍTULO 1	**CAPÍTULO 2**	**CAPÍTULO 3**	**CAPÍTULO 4**	**CAPÍTULO 5**	**CAPÍTULO 6**
• Ética, ética profissional e educação: histórico, concepções e fundamentos	• Tessituras epistemológicas e metodológicas: tramas e enredos sobre a profissionaliza-ção e os caminhos da formação ética profissional	• A Pedagogia no Brasil e o "estado da arte" da formação ética profissional	• Desvelando o "acontecer" da formação ética profissional no curso de Pedagogia: o estudo de caso	• Interpretando e compreendendo os resultados da análise	• Proposta de modelização para a formação ética profissional do pedagogo do Brasil

De acordo com esses postulados pode-se identificar que o nosso objeto de estudo é a "formação ética profissional", e em nosso caso particular, a do pedagogo no Brasil.

Antes de apresentaremos a organização geral de nossa tese, se faz necessário declarar que se procurou nesse trabalho utilizar uma linguagem acessível, direta, intermeada de metáforas, exemplos práticos e por vezes, palavras e expressões incomuns. Sobre essas últimas, é preciso informar que algumas foram criadas e outras nem sempre são termos corriqueiros ao universo identitário do leitor em Portugal. É preciso considerar três aspectos, primeiro a cultura de imersão da pesquisadora, que viveu em várias localidades desse imenso Brasil – afinal, são muitos 'brasis', dentro de um grande Brasil. Segundo, a intencionalidade em se fazer compreender (a transposição didática por meio dos conhecimentos), e num terceiro momento, o estilo literário dessa que convosco dialoga, por vezes coloquial, outras vezes com tom bem-humorado e em outras ocasiões, crítico. Afinal, podemos ser "acadêmicos", manter o rigor na pesquisa, sem sermos "academicistas".

Importante também assinalar que, optamos em apresentar o referencial teórico de cada capítulo no prefácio desses. Chamamos atenção para esse ponto, isto por duas razões, a primeira para não nos estendermos nessa parte introdutória da tese e em segundo lugar, a fim de não nos tornarmos repetitivos, retóricos. Feito esses parênteses, passemos à exposição do desenvolvimento de cada um dos domínios investigativos que nos propusemos e da síntese de seus respectivos capítulos.

O bloco reservado ao campo teórico foi construído a partir de três primeiros capítulos. No primeiro apresentamos a história da ética. Julgamos essa inserção necessária, primeiro por compreendermos que há um grande conflito epistêmico quando se fala de "ética". Ética é por vezes qualificada como "relativa", e em não poucas ocasiões, conceituada como moral. Logo, a seção histórica também se justifica a partir das intenções de clarificar e balizar conceitos relativos à construção desse campo de estudos, ao mesmo tempo em que se constitui na estrutura fundante das razões em que estão assentes a escolha do conceito de ética que adotamos, ou seja, na edificação de nosso caminho com base nas premissas de uma ética humanista.

Ainda no capítulo primeiro, também reunimos as discussões sobre o enlace entre a ética e a educação, delimitamos as fronteiras e as interseções entre a ética e a ética profissional, levantamos os fundamentos éticos que dão sustentação à prática profissional no campo da educação e realizamos uma última amarra, o firmamento de quatro compromissos ético-pedagógicos a serem assumidos e levados à prática pelo profissional da educação.

Conforme nossa escrita se desenvolveu, o leitor também perceberá que optamos pela metodologia de "afunilamento" na abordagem das temáticas centrais da pesquisa. Assim é que, se no capítulo primeiro tratamos da ética sob uma ótica geral, sua interface com a educação, seus fundamentos e os compromissos profissionais a serem estabelecidos na esfera da educação. Já no capítulo dois adentramos no campo da profissão propriamente dita, e nesse sentido, estivemos a "escarafunchar", "volver", "remexer" os conceitos de desenvolvimento profissional, profissionalização, profissionalismo, profissionismo, e arrematamos com o debate sobre a formação, na intencionalidade de ligarmos estas categorias à ética enquanto competência macro no bojo desta formação e finalmente, na apresentação de alguns modelos e ensaios realizados no âmbito da formação ética profissional.

Finalizando o bloco teórico, no capítulo três estreitamos mais ainda o nosso debate, isso porque ele consiste no capítulo teórico "chave", que se faz de elo entre a pesquisa teórica e a prática. Foi um capítulo que exigiu esforços maiores em sua construção, dada à dificuldade para encontrar e agrupar os dados teóricos, provavelmente em circunstância das lacunas que evidenciamos no campo dessa formação. Este foi, de fato, um capítulo que nos surpreendeu pelos nossos achados e conclusões. Desta forma, nesse capítulo sobre quem é esse profissional, o pedagogo promovemos reflexões sobre a sua história nas diferentes esferas, do

legal, do curricular, em que também desvendamos o "estado da arte" sobre o acontecer da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia. Completamos esse trabalho propondo nesse capítulo, de início, doze empreitadas desafiadoras para a formação ética profissional nos cursos de Pedagogia, desafios instigantes a serem superados.

Entramos agora na apresentação de nosso segundo domínio, o da pesquisa empírica. Seu delineamento foi demarcado pelo estudo de caso "único", que expomos minuciosamente no capítulo quatro, e que se evidenciou como a bússola no desenho metodológico, considerado esse como: "uma pesquisa profunda (vertical) que abarca a totalidade dos ciclos de vida da unidade (visão holística)". (Gressler, 2007, p. 55). Em nosso caso específico, a perspectiva holística se consolidou, especialmente, porque o princípio da "integração" se estabeleceu desde a escolha dos entrevistados, que possuíam uma relação interativa entre si, à seleção de quais seriam os documentos que melhor representariam a realidade acerca da formação ética profissional no curso.

Desta forma, reunimos na pesquisa empírica dois capítulos estruturados, os de número quatro e cinco.

No capítulo quatro optamos pela adoção da perspectiva do paradigma fenomenológico interpretativo, por reconhecermos que esse:

> Preocupa-se com a descrição direta da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. (Teixeira; Zaamberlan & Rasia, 2009, p.26).

De fato, em nosso trabalho de campo tivemos o cuidado em buscar recriar o cenário de nosso objeto de estudo a partir de como ele se manifestava na visão dos documentos investigados e dos participantes da pesquisa. Razão pela qual o referido paradigma se enquadrou na perspectiva de desvelar o enredo da formação ética profissional no curso eleito. Fizemos ainda essa opção, pois de acordo Collis e Hussey (2005) o paradigma fenomenológico interpretativo: utiliza amostras pequenas; tem interesse em gerar teorias; os dados têm característica subjetiva, porém são ricos em significados; a localização da análise é perpassa por um *lócus* natural e proximal aos participantes da pesquisa; a replicação é baixa em contraste com a validade, que é alta em razão da apreensão dos contextos; e há possibilidade de generalização de um cenário para outro.

No capítulo cinco comunicamos o resultado da pesquisa empírica, em que organizamos os dados levantados a partir das questões específicas da pesquisa, já apresentadas no quadro 1 dessa introdução. Fizemos essa opção por questões de objetividade, e ainda no sentido de

evitar dar voltas e mais voltas no entorno dos conteúdos, e tornar repetitivas as análises.

A pesquisa teórico-empírica e que se configura em nosso terceiro domínio é o resultado dos aspectos teóricos revelados nos três capítulos iniciais e dos constructos epistemológicos achados a partir da pesquisa empírica, nos capítulos quatro e cinco. Os mesmos possibilitaram a construção de uma modelização direcionada à formação ética profissional do pedagogo no Brasil, e que culminou no capítulo seis.

A perspectiva de avançar com a questão problema no capítulo seis se construiu a partir das observações assinaladas na fase de avaliação do projeto de pesquisa desta tese. Esta motivação se sustentou no interesse de ordem sensível da pesquisadora (paixão pelo tema) e ainda em razão de que é necessário que a temática acerca da formação ética ganhe corpo e alma, especialmente em terras brasileiras.

Entendemos que as discussões aqui apresentadas são originais, dado que a formação ética profissional tem sido direcionada, em geral, ao campo da formação de professores. Não nos isentamos de realizar análises nesse contexto. Afinal, a docência se constitui também na base identitária do ofício do pedagogo. Entretanto, é importante recordar, conforme evidencia Franco (2011), que a raiz da Pedagogia se funda no pressuposto de que: "É a ciência que deverá organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade". (p.125). Logo, a essência da profissão do pedagogo será sempre a de se aproximar dos domínios da "pedagogização" nos diferentes campos sociais em que o fenômeno "educação" se faça presente e necessário.

Consideramos ainda que a originalidade da pesquisa se assenta no fato de que a ética profissional nos cursos de Pedagogia no Brasil é ainda "mata epistemológica virgem" a ser investigada, e pensamos que também se constituirá num contributo para outras realidades educacionais, especialmente em Portugal, a segunda pátria desta pesquisadora, por ter nos abraçado neste intento de forma tão acolhedora. Dessa forma, esse trabalho, além de possuir três alvos em potencial, o curso de Pedagogia, os professores formadores e os pedagogos, estão previstos, ainda que a médio e longo prazo, vários resultados, dentre eles: Promover a criação de redes laborais com professores (as) de outras instituições, especialmente, no Brasil e em Portugal, ampliando os estudos sobre a formação ética profissional de pedagogos; Provocar o surgimento de linhas de pesquisa sobre a ética profissional no âmbito dos cursos de Pedagogia no Brasil; Ampliar pesquisas e projetos de extensão no campo (Brasil e Portugal); Ampliar a base literária nessa área de estudos, especialmente pela lacuna constatada nesse trabalho sobre o território da ética profissional no âmbito da ciência da

educação no Brasil; Converter-se a tese num livro, a ser divulgado em terras portuguesas e brasileiras.

As linhas que seguem são repletas de “sensíveis razões” que desvelam esse campo do conhecimento como área de ensino possível. E a seriedade com que construímos o nosso trabalho, o passo a passo adotado, a forma como nos vinculamos afetivamente e nos comprometemos com essa pesquisa, nos permite, após uma extensa leitura, a assumir a postura de que essa obra se apresenta no sentido de tornar mais rico o espaço epistemológico de debates sobre a formação ética do pedagogo, quer seja no Brasil, em Portugal, ou em outros terrenos em que esse trabalho ganhe “asas”.

PARTE I: CENÁRIO TEÓRICO

Em nossa empreitada teórica a construção de cada um dos três capítulos foi conduzida a partir das seguintes questões norteadoras, apresentadas no quadro 1 de nossa introdução:

- ✓ Capítulo 1: Quais os caminhos percorridos pela ética através dos tempos, os seus enlaces e os seus fundamentos com a educação?
- ✓ Capítulo 2: De que forma a ética se vincula ao campo profissional e aos contextos inerentes à formação e à profissionalização?
- ✓ Capítulo 3: Qual o "estado da arte" (as bases históricas, filosóficas, sociológicas, curriculares e legais) e o 'lugar' da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia no Brasil? Quais os compromissos ético-profissionais inerentes à profissão do pedagogo?

Para responder à questão primeira, estivemos a desenrolar o conceito de ética e a desvelar os caminhos que adotamos nesta rota, o da ética humanista. Também adentramos sobre as concepções de ética profissional e os enlaces dessa com a educação, em que assumimos alguns fundamentos e valores éticos necessários ao profissional que desenvolve seu trabalho nessa área, assim como propomos quatro grupos de compromissos éticos inerentes ao profissional da educação: a) O da aprendizagem; b) O da "ensinagem"[4], termo que admitimos neste trabalho a partir da obra de Anastasiou (1998); c) O compromisso ético-político; d) O compromisso diante da vida.

A segunda questão originou o capítulo segundo e nos remeteu à revelação do conceito de desenvolvimento profissional, em que descortinamos as teorias das profissões no campo da Sociologia, e que influenciaram na compreensão das noções de profissionalização, profissionalidade, profissionalismo e profissionismo. O pressuposto da formação é também apresentado com base em um breve histórico, quando nos apropriamos de que esse discurso não é assim tão recente. Na atualidade, a formação é uma área complexa de estudos, em que se pode aferir o desenvolvimento de diferentes modelos formativos, especialmente no que se refere à esfera da formação de professores, e que se estenderam, inclusive, para o âmbito do ensino da ética profissional. Nesse sentido, chamamos atenção para alguns modelos formativos, especialmente aquele advindo das pesquisas realizadas em Portugal que tiveram início no ano de 2004, por meio de um projeto de investigação-formação sobre a temática

[4] O termo "ensinagem" foi inaugurado na obra de Anastasiou (1998) e se refere à capacidade de gerar aprendizagem a partir de uma situação estratégica de ensino que se gesta no contexto da relação professor-aluno. A ensinagem tem como objetivo resultar em efetiva aprendizagem. Processo este imprescindível de ser ensinado nas licenciaturas a fim de capacitar o docente nas esferas do conhecimento.

“Pensamento e Formação Ético Deontológicos de Professores”, tendo o Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa como instituição promotora.

Foi o terceiro capítulo que nos aproximou do ponto central de nossa pesquisa, por meio da apresentação do “estado da arte” da ética na formação do pedagogo no Brasil, em que um “vazio” nessa área foi constatado, ao mesmo tempo em que percebemos um “cheio” quanto ao manejo dos campos da moral e da ética no que se relaciona à construção de comportamentos virados para uma conduta de resignação diante de preceitos das ordens social e econômica vigentes em dados períodos da história brasileira.

Os rumos da Pedagogia na atualidade também foram discutidos por meio dos levantamentos dos cenários histórico e legal, em que a nova identidade do curso foi situada, e em que a Pedagogia Social passou a se constituir como um novo espaço laboral do pedagogo. Ainda nesse capítulo foram apontados os desafios a serem enfrentados na formação ética nos cursos de Pedagogia por meio da retomada dos quatro grupos de compromissos ético-pedagógicos abordados no capítulo primeiro.

Recordamos que, conforme o explanado em nossa Introdução, estaremos a evidenciar nosso referencial teórico no prefácio de nossos capítulos.

Passemos ao desenvolvimento de cada um desses.

CAPÍTULO 1 - ÉTICA, ÉTICA PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

A primeira seção deste capítulo inicia-se com o verbo "perambular", de teor cultural brasileiro, que é expressão tomada do sentido de "passear, vaguear, andar" e por fim "borboletear", saltar de "flor em flor", o que denota nossa intenção preliminar, que é a de realizar uma súmula sobre a história da ética, apresentando suas principais passagens. Claro que não pretendemos realizar um tratado histórico sobre a ética, visto que a intenção deste trabalho é outra. Entretanto, consideramos o exercício de "perambulação" como uma oportunidade para realizar encontros com alguns dos principais protagonistas da ética e algumas de suas notórias obras. Justificamos que adentramos nessa narrativa histórica com uma intenção precisa: a de situar o conceito que iríamos admitir como ética nesse trabalho. Razão pela qual, repassar o vivido se fez uma necessidade.

Assim sendo, foram nossos convidados neste colóquio histórico: Chauí (1995), Edgar Morin (2000, 2005, 2005b, 2005c), Emmanuel Lévinas (1988), Hume (2009), Oliveira (2011), Pegoraro (2006), e filósofos clássicos, tais como, Agostinho, Aristóteles, Beauvoir, Nietzsche, Kant, Platão, Sartre, Spinoza, Sócrates.

Portanto, o texto construído se materializa numa síntese histórica, em que cada passagem permite descobrir que nossa construção enquanto humanos não faz sentido longe da ética, dimensão que nos humaniza, e que nos permite realizar as melhores escolhas para uma vida plena em sociedade.

Na segunda seção desenvolvemos quatro temáticas: O que é a ética e qual o conceito adotado nesse trabalho; Ética profissional; A aliança entre a ética profissional e a educação; e fechamos as discussões a partir dos fundamentos da ética profissional na esfera educacional.

A ética é um campo epistemológico de vasta complexidade, essa visão vem sendo quase que consensual, inclusive pelos inúmeros conceitos que a envolvem no decorrer de sua história. Por essa razão, tomamos uma breve análise da categoria ética na intenção de situar o cenário conceitual que conduziu nossas reflexões. Desta forma, dialogamos com Estrela e Silva (2010), Freire (1996), Ricoeur (2011), Rios (2001), Severino (2010), Vásquez (2000), dentre outros, entretanto, estivemos fundamentalmente a buscar construções nossas acerca das compreensões que tecemos hoje sobre ética.

O bloco teórico sobre ética profissional foi desenvolvido a partir das interpretações conceituais sobre as expressões "profissão e profissional", na intenção de permitir a

percepção acerca da ligação intrínseca entre a ética e a profissão. Nenhuma atividade profissional se desenvolve as margens da ética, que também se vincula ao campo dos deveres e dos direitos de uma profissão. Considerar a ética no trabalho é valorizar o espaço laboral, não só nos níveis técnico, científico e organizacional, mas principalmente, humano. Para movimentar esse enredo, destacamos as seguintes fontes teóricas: Abbott (1988), Dubar (2005), Freidson (1998), Giddens (2008), Monteiro (2015) e Wilensky (1970).

A ética profissional é um campo da formação que se instaura a partir de um processo evolutivo da consciência ética no mundo do trabalho. Não envolve somente a figura do "profissional", mas toda a rede laboral de uma instituição. Assumir a ética como forma de "estar" na profissão significa ter compreendido a função social do trabalho que se empreende, independente do campo em que este se desenvolva. Entretanto, ao se tratar do profissional da educação, essa dimensão ganha um novo atributo, o da responsabilidade frente ao sucesso escolar do educando. Discussão que buscamos também elucidar. Desta forma, tomamos os contributos teóricos em Alonso (2006), Veiga, Araújo e Kapuziniak (2008), Carapeto e Fonseca (2012), Estrela e Silva (2010), a fim de realizar contrapontos sobre a discussão mencionada.

Ética e educação são fenômenos interdependentes, entretanto, e apesar de já constatada essa premissa, é notório que se instaure a necessidade do estabelecimento desse elo na prática, visto que os espaços tidos como educativos são privilegiados no sentido de favorecer as manifestações decorrentes dessa integração. Nesse sentido, propomos mais do que uma aproximação entre as duas áreas, mas o firmamento de quatro compromissos ético-pedagógicos a serem levados ao campo da prática educativa: o compromisso com a aprendizagem; com a "ensinagem"; o compromisso sócio-político e o compromisso perante a vida (ou compromisso biográfico). A ideia de firmar esses compromissos de forma vivencial visa forjar um engajamento não fictício com a ética, e que só poderá resultar a partir da consciência em ação.

Na última seção abordamos sobre os fundamentos éticos que dão sustentação a prática dos profissionais da educação. A formação ética nesse campo assume a intenção de definir um ideal de serviço humanístico, com vistas a que o trabalho educacional contribua para estruturar uma nova cultura. Diante disso, e sem a intenção de prescrição, descrevemos treze fundamentos éticos, que possibilitam ao profissional da educação exercer o ato de educar por meio de princípios que gerem valores. Convidamos para interagir nesta conversação os teóricos Adele Cortina (2000), Gilligan (2013), Habermans (1989), Jonas (2006), Lévinas

(1988), Paulo Freire (1979, 1987, 2003), Paul Ricoeur (2011), Rawls (2000), Rothbard (2010), Tavares (2014).

O capítulo reuniu as bases teóricas necessárias para o prosseguimento de nossas discussões, visto que nele se destacaram conhecimentos, princípios, compromissos e fundamentos sobre a ética, em suas facetas conceitual, histórica e profissional.

A ética é a ponte para que os profissionais da educação desenvolvam aptidões, respondam às finalidades de seus ofícios e assumam seus papeis, a partir de compromissos firmados com a responsabilidade, a formação de valores, e principalmente, com o exemplo de eticidade.

1.1. O "perambular" da ética ao longo da história

As questões relativas aos campos da ética e da moral mantém estreita relação com a vida, e se constituem em temáticas que datam períodos remotos, entrelaçando-se à história geral, e particularmente, a trajetória da Filosofia, cuja referência concerne à Antiguidade por intermédio das figuras dos primeiros filósofos. O enlace da ética com a Filosofia se estabeleceu quase que de forma natural, isto porque é inegável que a ética além de tomar como objeto de estudo os aspectos filológicos e ontológicos do ser humano, interage também com outros terrenos de interesse particular da Filosofia, a lógica, a metafísica, a epistemologia, a linguagem, dentre outras.

Vejamos como a ética se imbricou a partir da Filosofia e ao longo da história humana.

A ética na Antiguidade: os primeiros filósofos.

Uma das razões para que as discussões sobre ética tenham dado seus primeiros passos no ocidente, mais especificamente no período histórico da Antiguidade Clássica, especialmente na Grécia, em que se distinguiram alguns dos principais filósofos de nossa história, se deve a que:

> É sabido que civilizações orientais como a egípcia, a chinesa e a hindu, não menos importantes e influentes culturalmente, fizeram incursões no campo da especulação filosófica, capacitando-se, portanto, à criação dessa nova mentalidade. Contudo, a argumentação corrente é a de que teriam desenvolvido noções filosóficas a partir de questões como a natureza da divindade, a alma humana e a vida após a morte, por exemplo, conferindo-lhes um caráter religioso. (Chalita, 2002, p.10).

Isenta a ética ocidental do contexto religioso em seus primeiros passos, sua expressão surge, portanto, com o filósofo grego Aristóteles, que cunhou o termo a fim de denominar a ciência ética, alicerçada no *ethos*, de dupla significação. A primeira indicando as propriedades de caráter, ou o "modo de ser", com virtudes e vícios, a segunda, "hábito ou costume". Encontramos também a ética advinda do latim, com Cícero, que ao traduzir as obras do "grego" dá um significado ao vocábulo correspondente ao aristotélico, desta forma surge o termo, *morales*, proveniente de *mores*, também hábito ou costume, originando a palavra, "moral" na língua portuguesa. (Oliveira, 2011). Talvez esta seja a razão pela qual, até os dias de hoje, as expressões sejam tomadas como sinônimas. Entretanto, e conforme verificaremos ao longo deste trabalho, apesar da ética e da moral possuírem estreito vínculo, são em nossa compreensão campos epistemológicos diferenciados, com estudos e interesses próprios, sem perderem o elo que as entrelaçam.

Justificado o marco da história da ética a partir da Grécia Antiga, e apesar de tomarmos Aristóteles como referência nas discussões sobre ética nesse período, os debates se promoveram desde Sócrates, e encontraram arraigadas argumentações ainda em Platão e com os sofistas, tidos como os primeiros filósofos do período socrático[5].

Sócrates inaugurou a ética como espaço de debates no campo da filosofia ocidental a partir da intenção de restaurar um novo arquétipo do homem que se voltasse para seu interior, para a busca do "conhece-te a ti mesmo". Essa seria a base para se forjar o bom cidadão – recordando que nessa época nem as mulheres, as crianças, os velhos, os escravos e os estrangeiros faziam parte deste grupo – para uma *pólis* justa. (Pegoraro, 2006). Compreendemos que esse intento de Sócrates de levar o homem ao caminho do autoconhecimento pelas vias da racionalidade, era diretamente provocador do desenvolvimento da capacidade de se conhecer ou de se chegar à verdade, visto que o filósofo em questão acreditava que lograr a definição de um conceito, chegar a sua essência, permitiria ao ser adentrar na origem do próprio pensamento, ou do que se pensa "sobre e a respeito de". E mais ainda, em seu entendimento saber o que significa a virtude poderia vir a

[5] Chauí (1995, p.34) classifica quatro grandes períodos da Filosofia grega: 1. Período pré-socrático ou cosmológico, do final do século VII ao século V a.C..A Filosofia se preocupa com a origem do mundo, das causas das transformações na Natureza, aqui nascem os sofistas; 2. Período socrático ou antropológico, do final do século V e todo o século IV a.C., focado nas questões humanas, razão pela qual o período recebeu o nome de antropológico; 3. Período sistemático, do final do século IV ao século III a.C.. Sistematizou a cosmologia e a antropologia, interessando-se em mostrar que tudo pode ser objeto do conhecimento filosófico;4. Período helenístico ou greco-romano, do final do século III a.C. até o século VI d.C., alcançando Roma e as idéias da Igreja, da ética, do conhecimento e das relações entre o homem e a Natureza.

tornar o ser virtuoso. Razão pela qual Sócrates não era filósofo de "pontos de vista", mas de fundamentos: o que é a verdade – perguntava – e não o que se "acha" sobre a verdade. Logo, a noção de ética estaria diretamente atrelada à perspectiva do autoconhecer-se, por meio do incremento da capacidade da autorreflexão.

Por outro lado, essa época foi marcada pelo questionamento sofista da universalidade, imutabilidade e atemporalidade dos conceitos defendidos por Sócrates. O sofismo validou como processos naturais as opiniões, as percepções sensoriais, compreendendo-as como fonte de argumentos de persuasão. Já Sócrates e mesmo Platão consideraram esses recursos, assim como as imagens tidas das e sobre as coisas, como princípio de erro, falsidade, entendendo-as como formas imperfeitas do conhecimento, impeditivos para se ascender à verdade. (Chauí, 1995). A ética da transitoriedade foi assim "fundada" com os sofistas, mestres da arte da argumentação e da retórica.

A máxima da ética é marcada nesse período com o próprio Sócrates que ao ser condenado à morte por envenenamento, pelos influentes homens de Atenas, mediante as principais acusações de desrespeitar os deuses gregos e de corromper a juventude, recusou-se a dar seguimento à defesa própria, terminando por desembocar na morte. Justificou essa atitude perante seus discípulos: "Mas, nem mesmo agora, na hora deste grande perigo, eu faria nada de inconveniente, nem mesmo agora me arrependo de me ter defendido como o fiz; antes prefiro mesmo morrer, tendo-me defendido deste modo, a viver daquele outro". (Platão, 2003, p 27). É, portanto, o "exemplo" a maior evidência da ética socrática, que se fez "carne" na história da humanidade por meio da vida desse filósofo.

A sistematização da temática ética iniciou-se em Platão, que ainda concebeu que a plutocracia como a "marca" da sociedade grega, e buscou resgatar os preceitos de uma sociedade mais justa, por meio da vida simples. A ética platônica associou-se diretamente a *pólis* e por sua vez, à política. Entretanto, apesar de reconhecer as relações intrínsecas e interdependentes entre o Estado e o homem, Platão legitimou e hierarquizou a interação entre o corpo e a alma, assim como atestou a primazia do mundo das ideias, e por sua vez, de tudo aquilo que considerava pertinente ao espírito. Elementos que se fizeram presentes em toda a sua obra.

Para Platão a convivência dos homens em sociedade dependia da relação mantida frente ao controle das paixões. O descontrole sobre os prazeres físicos tendia a que o ser humano se tornasse um tirano, atitude essa que não tomava em conta o outro, sendo promotora da infelicidade coletiva. (Platão, 2001). Logo, para a vida plena na *pólis*, a administração dos

desejos, dos sentimentos é basilar. É também neste sentido que o mundo físico para Platão se subordinava ao plano das ideias, já que o descontrole nesse campo primeiro poderia vir a desviar o ser humano da trilha do bem.

Sobre a noção de bem, Platão é explícito ao afirmar sua hierarquia: "A ideia do bem é a mais elevada das ciências, e que para ela é que a justiça e as outras virtudes se tornam úteis e valiosas . . . ou julgas que vale de muito possuir qualquer coisa que seja, se ela não for boa? " (Platão, 2001, p.301). Entretanto, a definição do bem platônico não é cartesiana, ou seja, o "bem" não pode ser encapsulado na mera concepção de oposição ao mal. Isto seria minimizar as ideias de Platão. Na verdade, há um embasamento metafísico para o entendimento desse conceito, e que se pode encontrar por intermédio de algumas de suas alegorias, a da linha, do Mito da Caverna, de "Er", e especialmente, a do sol, argumentada em diálogos estabelecidos pela figura de Sócrates na obra platônica "República". Aclaremos.

No diálogo narrado por Platão, seu mestre, Sócrates, explicitava que para que nossos olhos pudessem ver, seria necessário que tivéssemos a visão em funcionamento. E para que enxerguemos, a visão deveria ser iluminada pela luz. Entretanto, é a luz proveniente de onde? De uma fonte, o sol. O sol não é a luz, porém a luz dele provém. É pela luz que as imagens podem ser captadas de forma clara. Sua ausência seriam as trevas, que não permitiriam que essas mesmas imagens fossem nítidas. Pelo contrário, o que se teria delas seriam as sombras, os vultos, as aparências. Desta forma, Platão arrematou suas ideias, dentre elas sobre o bem. Inicialmente, há um mundo visível, palpável, perceptível aos sentidos humanos e outro das ideias, das essências, não acessível aos olhos físicos. O primeiro denominou de "mundo sensível" e ao segundo "inteligível". (Platão, 2001).

A noção de bem platônico se associou diretamente e ainda à verdade, à justiça, ao pensamento estético e por último, à própria inteligência. Segundo Platão (2001) o bem não se desenvolve a mercê do acaso, mas por um processo de educação. Retomando a metáfora do sol, a educação nessa conjuntura seria "por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de fazê-lo obter a visão, pois já a tem, mas uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso". (Platão, 2001, p.321).

Ressaltamos que os problemas dos desvios do homem estariam na visão de Platão prontos a ser resolvidos a partir da construção da "cidade ideal". Cidade essa que se forjaria por meio do que considerava o seu ideal pedagógico, o da formação consciente do cidadão bom e virtuoso.

Percebemos que cada filósofo se baseou numa premissa teórica para desenvolver seus preceitos. E com Aristóteles não foi diferente, principalmente pelas posições controversas a seu mestre Platão, advindas das reações às ideias de bem forjadas a partir do cerne eminentemente transcendental.

Aristóteles rechaçava as premissas teóricas platônicas sobre a linha divisória entre o mundo sensível e o inteligível, sua defesa assentava-se na ideia da existência de um só mundo. É nesse sentido que desenvolveria as teorias sobre a "substância", ou seja, a materialização de tudo o que existe, e que se organiza em "ato" – o que já está pronto – ou "potência" – o que pode vir a ser. (Aristóteles, 2002).

Aristóteles pôs ainda em causa a validade universal da ética, pois em seu entendimento essa pode mudar, inclusive, dependendo dos espaços geográficos. Também a considerava como um saber de ordem prática, e a partir do desenvolvimento do bem. (Aristóteles, 2010).

O sentido de bem aristotélico aproximava-se das ideias platônicas, e situava-se no conceito de felicidade, tida como um bem supremo, pois "o homem feliz vive bem e age bem, visto que definimos a felicidade como uma espécie de boa vida e boa ação". (Aristóteles, 2010, p.25).

Entendia Aristóteles que nem todo homem nascia bom, pois muitos procuravam o caminho profano, não só porque podiam estar a passar por necessidades, mas para satisfazer os seus impulsos. Como tornar-se bom, face ao problema do apetite dos desejos e das paixões? No sentido de resolver a questão platônica, Aristóteles propôs o desenvolvimento da virtude moral a partir do exercício de encontrar o meio termo:

> Assim, explicamos suficientemente que a virtude moral é um meio-termo, e em que sentido devemos entender esta expressão, e que é um meio-termo entre dois vícios, um dos quais envolve excesso e o outro falta, e isso porque a natureza da virtude é visar à mediania nas paixões e nos atos. Por conseguinte, não é fácil ser bom, pois em todas as coisas é difícil encontrar o meio. (Aristóteles, 2010, p.50).

Com efeito, a expressão "meio-termo" se associa à atitude de mediania, que por sua vez, forjaria as virtudes da sensatez, da justiça, o que se chegaria através da racionalidade. Logo, a ética platônica permeava-se pelo sentido de justiça. Mas será que este caminho do bem supremo, da justiça, da felicidade seria exequível para todos? Nesse processo interferia para Aristóteles a educação, visto que o bem deveria ser praticado e ensinado, a fim de que pudesse se manifestar com integridade na *pólis*, na vida política, e especialmente na ação com o outro:

"O homem ético aristotélico não é produto de ações isoladas, mas de uma razão que supõe a existência de um *ethos* comunitário cuja construção se dá no processo de interação e comunicação entre os sujeitos". (Oliveira, 2011, p.46).

O percurso ético de Aristóteles encontra um campo comum entre as visões de Sócrates e de Platão, de que a ética se sustenta na e para a existência da unidade democrática, a *pólis*.

A ética no período medieval.

A Grécia passa no ano de 146 a.C. a ser uma província romana, fato histórico que se deu após a morte do imperador Alexandre Magno, ex-aluno de Aristóteles. A unidade do mundo grego foi mantida pela consanguinidade, em decorrência de que o helenismo passou a incorporar a cultura de povos estrangeiros, tais como iranianos, egípcios, semitas. (Marrou, 1990). É a partir deste espírito greco-romano que a Igreja cristã se torna paulatinamente na religião oficial do império romano. Razão que justifica o fato da ética da Idade Média – apesar das influências platônicas e aristotélicas – ter tomado novos desenhos, em que as virtudes teológicas ganharam espaço, especialmente a partir das ideias dos filósofos da patrística[6]. A ética é, portanto, matéria de fé, tendo sido desta forma a ela introduzidos novos conceitos:

> a ideia de criação do mundo, de pecado original, de Deus como trindade una, de encarnação e morte de Deus, de juízo final ou de fim dos tempos e ressurreição dos mortos, etc. Precisou também explicar como o mal pode existir no mundo, já que tudo foi criado por Deus, que é pura perfeição e bondade. (Chauí, 1995, p. 44).

As singulares concepções provocaram a adição de mais um componente teórico: o preparo do ser humano na terra para ascender na vida pós a morte para ter o direito à cidade celestial. Entre essa e a construção da cidade ideal na terra, fé e virtude são o fim e o meio. Nessa linha de discussão, destacaremos as obras de Santo Agostinho e Tomás de Aquino.

Na visão de Santo Agostinho o homem foi dotado de livre arbítrio, portanto, essa condição de escolha entre o bem e o mal o torna responsável por seus atos. O pecado é também, neste sentido, obra do homem, e o mal um produto de suas más escolhas. Daí a necessidade da integração entre Deus e a razão humana.

[6] A patrística iniciou-se através das Epístolas de São Paulo e o Evangelho de São João e findou no século VIII, com o início da Filosofia medieval. Foi o resultado dos esforços dos apóstolos de Jesus, Paulo e Pedro, os primeiros padres da Igreja cristã. Ligou-se ao objetivo religioso da evangelização e da defesa da religião cristã. Dividia-se em patrística grega (ligada à Igreja de Bizâncio) e patrística latina (ligada à Igreja de Roma). Nesta última assinalamos dentre muitos nomes, o de Santo Agostinho. (Chauí, 1995, p.44).

Para Agostinho (2007) o bem e a felicidade só se concretizam a partir da caminhada em direção a Deus: "Nossa conversa chegou à conclusão que nenhum prazer dos sentidos carnais, por maior que seja, e por mais brilhante e maior que seja a luz material que o cerca, não parece digno de ser comparado à felicidade daquela vida em ti". (p.88). Logo, é a ética mediada pela relação homem-Deus, em que a fé se sustenta como um princípio ético básico. Entretanto, essa mesma fé deveria se fiar na razão e essa na primeira. Numa primeira instância, questionamos, mas fé e razão não são elementos antagônicos? Agostinho justifica o papel da razão através reflexão que segue. No questionamento sobre "Deus", narra que teria sido ele o criador do universo. E que a criação não poderia por si perceber essa realidade, a do criador, mas que o ser humano realizaria esse feito por meio da razão, justificando: "porque não receberam a razão que, como juiz, interprete as mensagens dos sentidos. Os homens, porém, podem interrogá-la, para que as perfeições invisíveis de Deus se manifestem pelas suas obras". (Agostinho, 2007, p. 96). Desta forma, Agostinho conceitua Deus como o supremo criador, cuja obra seria perfeita, incorruptível e perceptível à razão humana. A ética estaria subordinada à vida "reta", em que a alma, parte humana superior da constituição humana, seria a responsável para realizar o encontro com a verdade, em que por via da razão, superaria o pecado, até que pudesse consubstanciar-se e atingir a meta suprema: a integração homem-Deus.

Tomás de Aquino retomou o ideal aristotélico sobre muitos aspectos, mas especialmente no que se referia à meta de se alcançar a felicidade, que residiria em se conseguir bens, virtudes interiores. Sua concepção era, todavia, mediada pela ideia de que Deus seria o ponto de partida e chegada para se atingir esse fim, a fonte máster desta mesma felicidade por meio do cultivo de virtudes, que consistiriam no vínculo indesatável entre o homem e Deus; entre a cidade terrestre e a celestial. A maior das virtudes seria a da justiça, e é nesse sentido que desenvolveu um conceito similar aos dos magistrados, o da justiça como prática do direito. Assim, essa virtude estaria relacionada ao intento de se alcançar o caminho justo e em prol da verdade, mas que, entretanto, deveria transitar tanto pela razão como pela fé:

> Diferentemente de Santo Agostinho, para quem o pecado tornara o homem perverso e violento, injusto e fundador da Cidade dos Homens, injusta como ele, para são Tomás, os humanos perderam a inocência original, mas não perderam a natureza original que lhes fora dada por Deus. Por esse motivo, neles permaneceu o senso de justiça, entendida como o dever de dar a cada um o que lhe é devido, e com ela fundaram a comunidade política. (Chauí, 1995, p.392).

No sentido apresentado, temos também o conceito de justiça aproximado ao senso de prudência, abordagem também tida na obra tomista e cujo papel seria o de moderar,

equilibrar os impulsos, os desejos, as paixões. A prudência levaria o ser humano a agir virtuosamente e de acordo com sua natural inclinação, o bem, para seguir em direção ao fim último da vida, o próprio Deus.

As ideias de Aquino (2001) sobre o significado de justiça estavam equilibradas em seus argumentos acerca da questão do direito, e que por sua vez se sustentava a partir das leis que regeriam a conduta humana e que se conformavam em três categorias: a) Natural; b) Humana; c) Eterna.

A lei natural estaria direcionada ao sentido de que o homem possuía "naturalmente" o conhecimento de que deve colocar o bem acima do mal. O conceito apresentava-se de certa forma complexo, visto que continha um intenso ambiente de reflexões, dentre eles sobre como e de onde surgiria esse poder de distinção natural entre o bem e o mal no ser humano. Seria, portanto, inato? O próprio Aquino na intenção de superar essa questão definiu a lei natural como "a participação da Lei eterna na criatura racional". (2001, p.700). Ou seja, o acatamento à lei natural se traduziria na ação da faculdade da razão em conformidade com a natureza do homem. Seria ainda uma extensão da lei eterna, do próprio Deus, em detrimento de suas bases estarem fundadas no preceito de bem.

No que se relaciona à lei humana sua criação teria surgido da necessidade de preservar o bem coletivo em sociedade, e seria inerente a condição humana, advindo da imprescindibilidade em se viver socialmente. Logo, a justificativa para a existência dessas duas leis residiria para Aquino (2001) no fato de que se o ser humano seguisse os dispositivos da lei natural, não cometeria erros, e logo, as leis humanas se fariam dispensáveis, seriam inescusáveis para a contenção do mal e logo, funcionariam como uma barreira, uma proteção da própria vida.

A lei eterna emanaria do próprio Deus e não tão somente para a espécie humana, mas regeria todo o universo. Esse último preceito reunia para Aquino (2001) uma interferência direta de Deus na direção do caminho do bem, uma vez que "com essa legislação revelada, Deus ajuda a razão humana em âmbito de umas verdades que, ainda que acessíveis à luz da razão, lhe resultam com frequência difíceis de enunciar". (p.713).

A ética tomista é, portanto, uma referência no período medieval, não só pela retomada das enunciações aristotélicas, mas por ter como característica marcante o princípio de "vinculação" de "homem a homem" e de "homem a Deus", em que a ética particular deveria conjugar-se, integrar-se, harmonizar-se à coletividade, sendo mediada pelo divino – fonte da

felicidade – cujo fim último seria a cidade celestial, alcançável por intermédio de obras em prol do bem.

A ética Renascentista.

O Renascentismo europeu que avançou a partir do século XIV, representou mais do que o fechamento do ciclo da temporalidade feudal para o modelo sócio econômico capitalista, foi mesmo o tempo da (re) consideração dos valores da Antiguidade Clássica, o que justificaria o (re) avivamento das obras de Platão e Aristóteles.

De acordo com Chauí (1995) três grandes linhas de pensamento influenciaram essa época: 1. O neoplatonismo emergente, que redescobriu as ideias do homem como parte da natureza, como um microcosmo dessa, ao qual foi facultado interagir sobre essa através dos conhecimentos da alquimia, astrologia e até magia natural. O homem foi, portanto, tido como criador; 2. A valorização da vida ativa na política, tomando-se a Itália como precursora do Renascimento. Foi a partir de Florença que surgiu o pensamento de que os grandes ideais republicanos se erigiram contra o domínio e poderio dos imperadores e da Igreja Romana. Aflorou então o renascimento das ideias de liberdade; 3. O homem como "artífice de seu próprio destino" (Chauí, 1995, p.46), quer fosse por intermédio dos conhecimentos, da política, das técnicas da medicina, arquitetura, navegação, etc., ou das artes.

Do exposto, podemos inferir que o paradigma ético fora perpassado por várias fases, tomou inicialmente como referência o modelo ético da Antiguidade centrado no arquétipo do homem racional, virtuoso, em que as questões da política e da cidadania na *pólis* interagiam com o ideal de felicidade. Esse padrão foi transposto pelo o modelo medieval, baseado na crença de criar o "céu" no aqui e no agora, para garantir o "mais além", "capturou" Deus e a religião para serem os mediadores do comportamento humano. Já a ética renascentista se fez de ponte para a entrada na ética moderna, e forjou o desenho do homem posto ao centro do cenário de sua história. É o antropocentrismo em *vogue*. Dessa forma, o ideal judaico-cristão sofreu rupturas, inclusive, pela abertura das portas para a Reforma Protestante e para os fundamentos do pensamento ateu, que pressupunha uma ética da "boa obra", sem a precisão de Deus. A entrada para a ética moderna foi nessa narrativa se consolidando, a passos firmes, no "vaivém" entre o teocentrismo e o antropocentrismo. O ser humano sentiu-se confortável ao "navegar" no universo da razão, desenvolvendo o valor da autonomia. Outros movimentos filosóficos, sociais, culturais, etc., assim como o Iluminismo, foram eminentes propagadores dessa ética da "atenção" focada no homem. Um processo de aceleração da razão humana se

engendrou por meio do desenvolvimento do pensamento científico, que acrescentou a ética a nuance do "sujeito cognoscente", materializando o interesse humano não só pela busca da verdade, mas acerca da forma como essa seria aferida, demonstrada. Com efeito, os avanços no período moderno foram notáveis e se constataram a partir da passagem do modo de produção feudal para o capitalista, e que adveio com o crescimento das cidades e da promoção de alguns fenômenos: a) O avanço comercial (mediante a descoberta das novas rotas comerciais rumo ao "mundo oriental"); b) O aumento populacional nas cidades; c) O surgimento da burguesia como classe social emergente, em decorrência da vitalização do comércio; d) Declínio do poder da igreja; e) O absolutismo (que corroborou na formação dos Estados modernos da Europa ocidental). Todos esses processos fizeram surgir um novo protótipo de homem, o "burguês", cuja mais valia ética centrava-se no "lucro", considerado um pecado para o *modus vivendi* e pensante da igreja. Desta forma, o cenário ético na história humana foi se modelando e se revezando. Um protagonismo ético fora exercido na Antiguidade pelo "filósofo", que passara ao "homem santo" na Idade Medieval, e desse para o "racional" renascentista e até chegarmos à ética da modernidade, em que nos deparamos com a ética do "banqueiro". Cada um interpretando e encarnando a ética de seu tempo.

A ética na Idade Moderna.

A época da Idade Moderna se evidenciou entre os séculos XV e XVII, cujo marco inicial se deu quando da tomada da cidade de Constantinopla pelos turcos Otomanos, e término com o início do evento da Revolução Francesa. Esse período se destacou por ter como referência grandes pensadores no campo da ética, os quais salientamos neste trabalho: Benedictus de Spinoza, David Hume e Immanuel Kant.

A complexidade da obra de Spinoza já se iniciava pela variação de como seu nome é denominado nas mais diferentes obras espalhadas pelo mundo. Optamos, entretanto, pela grafia "Spinoza", por se tratar da forma usual registrada pelo próprio filósofo de acordo com Abreu (1993).

Spinoza se detém em escrever um tratado especial sobre ética, que só fora divulgado após seu falecimento. Nessa obra encontramos uma epistemologia própria, que reconfigurou vários conceitos interligados à temática da ética, os quais destacamos os de liberdade, Deus, corpo, bem/mal, o acaso, gêneros de conhecimentos e finalmente o "*conatus*".

Toda a sua ética perpassou pelo sentido de desconstruir o preceito moral da servilidade enraizado na Idade Média, o que afetou principalmente os fundamentos vigentes acerca da

categoria “Deus”, sendo essa uma das razões pelas quais foi perseguido em sua trajetória, chegando inclusive a ser excomungado pela Igreja Católica.

Para Spinoza (2009) Deus não era uma realidade transcendente, na verdade seu corpo estrutural era o mundo material. Para ele a incompreensão acerca desse mundo, foi a causa criadora de explicações desnecessárias acerca do tema, e geradora de medos e mentiras, tais como, por exemplo, a ideia dos anjos e hierarquias celestiais, que compreendia como alucinações. Portanto, considerava o mundo material e Deus um só. Deus seria a substância suprema, e nós, para Spinoza, seríamos “modos” dessa substância:

> Por substância compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formulado. . . . Por Deus compreendo um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita. (Spinoza, 2009, p.13).

Deus como natureza possuiria infinitos atributos, entretanto, nós seres humanos só conseguiríamos perceber dois: o de extensão e o de pensamento. A ideia de extensão se resumia no mundo material propriamente dito, ou o que dele vemos. O conceito de pensamento referia-se ao mundo não material, o não visto (Spinoza, 2009).

Sua compreensão sobre o homem também gerou conflitos religiosos, em especial a ideia de “livre arbítrio”, que para ele era uma ilusão. Considerava que nós, seres humanos, não gozávamos do atributo da liberdade. Deus “sim” seria livre, dada sua natureza, ou seja, a causa ativa de si próprio. E por que o ser humano não poderia ser livre? Neste sentido, outro conceito foi apresentado, a ideia de “corpo”: “por corpo compreendemos toda quantidade que tenha comprimento, largura e profundidade, e que seja delimitada por alguma figura definida, nada poderia ser mais absurdo do que dizer isso a respeito de Deus”. (p.22). Logo, nós somos corpos, e as nossas experiências de vida resultariam do encontro, do “afetamento” com os outros corpos. Quando um corpo encontra com outro, a experiência de ambos os corpos é imediatamente afetada. Portanto, não somos “donos de nossos destinos”, pois não teríamos o atributo da escolha, ou seja, o livre arbítrio.

Outro ponto tido por Spinoza, é que o encontro entre corpos se dão a partir do “acaso”, então como realizar planejamentos sobre a própria vida? Por conseguinte, não se podem prever os “afetos” que se possa vir a ter. O que de certa forma, significaria que seríamos “prisioneiros” das experiências geradas por nossos afetos. Fato que levou a Spinoza a desvincular-se de instituições religiosas políticas para buscar certa “liberdade”, admitindo ainda que esta seria uma pseudoliberdade, dado o seu controle pela experiência de outros

corpos. Esse estado de não liberdade conformava-se na característica do "determinismo" presente na ética de Spinoza. Nossas vidas seriam, portanto, determinadas pelos encontros, sendo que os encontros "apaixonados" seriam aqueles que nos afetariam sensivelmente. Logo, e paradoxalmente, o acaso em Spinoza não existiria.

É nesta linha reflexiva que as instâncias sobre o bem e o mal foram também redimensionadas. Não há o bom, nem o mal para Spinoza. O que há é o "afetamento", pois algo que pode ser bom para mim, poderá não sê-lo, e não afetar outro corpo. (Spinoza, 2009).

Para Spinoza (2009) os seres humanos só podem atingir três gêneros de conhecimentos, o que não significaria que todos os humanos atingiriam esses patamares. O conhecimento mais imediato é a "consciência", ou consciência rasa. Essa se resumiria nas percepções imediatas dos encontros entre corpos, e desses com o mundo. Ou seja, seria uma atitude de "apropriar-se" do que acontece conosco, quer seja "bom", "mal", "ruim", "perigoso", etc. Essas percepções deixariam marcas sensíveis que ao serem registradas pela sensibilidade, se configurariam na consciência.

O segundo gênero do conhecimento seria a razão. A razão se resumiria na tentativa de conhecer o que se passa numa experiência com outro (s) corpo (s) de forma racional. Aqui, identificaríamos a presença do pensamento científico, filosófico, religioso, etc.

O terceiro gênero de conhecimento daria um passo significativo em relação aos dois primeiros. Seria a ciência intuitiva ou do conhecimento intuitivo, que se traduziria na possibilidade humana de invenção. (Spinoza, 2009). O que seria essa invenção? O inventar o novo na vida, uma tentativa de "fuga" parcial ao determinismo. O de assumir certo controle sobre a vida.

Um último conceito em Spinoza se refere ao "*conatus*", que significaria o sentido de autopreservação e perseveração da própria existência. Este instinto de permanecer vivo, empurraria o ser humano para continuar na atividade permanente. Já a perda do *conatus* implicaria em deixar de querer existir. Um *conatus* elevado seria mantido pelos encontros "bons" entre os corpos.

Do exposto, reconhecemos que a obra de Spinoza foi significativa para o campo da ética, temática que se pode compreender a partir dos conceitos fundamentais aqui abordados, dentre outros não menos relevantes. O ponto fulcral de sua tese, entretanto, situava-se no afastamento da ética cristã, pois essa na medida em que para ele gestava a servilidade, viria a desenvolver a fraqueza humana e, portanto, a "roubar" valores. Por outro lado, em nosso

entendimento, Spinoza abriu espaço para uma ética relativista, em que o bom e o mal seriam realmente frutos da avaliação das experiências vividas por cada corpo.

David Hume diferentemente de Spinoza, segue em outras direções, apesar de dar hierarquia às experiências de vida (ou entre os "corpos" de Spinoza). Fora um jovem filósofo escocês do período iluminista que se destacou no campo da ciência e da ética. Destacamos alguns pontos que frisou em sua obra: as percepções como geradoras das ideias e impressões; o empirismo como meio para se atingir o conhecimento; a hierarquia dos sentimentos em detrimento da razão; a força do costume. (Hume, 2009).

De acordo com Hume (2009) as percepções da mente se organizam em dois gêneros, o qual denominou de "impressões" e "ideias":

> As percepções que entram com mais força e violência podem ser chamadas de *impressões*; sob esse termo incluo todas as nossas sensações, paixões e emoções, em sua primeira aparição à alma. Denomino *ideias* as pálidas imagens dessas impressões no pensamento e no raciocínio, como, por exemplo, todas as percepções despertadas pelo presente discurso, excetuando-se apenas as que derivam da visão e do tato, e excetuando-se igualmente o prazer ou desprazer imediatos que esses mesmo discurso possa vir a ocasionar. (p. 25, [grifos do autor]).

Do exposto, compreendemos que as impressões seriam aquilo que captamos do mundo externo, e as ideias, advindas da (s) atividade (s) de nossa própria mente, isto porque, "nada" se concentraria na mente sem antes ter passado pelo crivo das impressões de acordo com Hume (2009). As impressões seriam, portanto, como "matrizes" das ideias mantidas na mente. Assim, quando se tem uma experiência sobre um bom livro que se lê, o registro desse livro ficaria na mente em formato de ideia. Entretanto, quanto mais nítida a impressão, mais precisa seria também a ideia. A ideia estaria sempre subjugada à impressão.

Dessa forma, consolidou seu posicionamento teórico empirista, principalmente ao enunciar ser esse o caminho natural para a aquisição dos conhecimentos. Logo, no campo da ética a experimentação ganharia um espaço diferenciado daquele traçado pelos filósofos tradicionais. Ela seria a trajetória para a emissão de juízos de razão, em outras palavras, a formação de ideias sobre o que é o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto. Ou seja, a moral e a ética estariam condicionadas à prática. Desta forma, Hume "virou do avesso" tanto a lógica científica forjada na racionalidade vigente em seu tempo, quanto a da formação de valores, quer sejam morais ou éticos e que estariam centrados na experiência propriamente dita.

Hume (2009) inaugurou ainda a supremacia do campo sensorial, dos sentimentos, em detrimento da razão:

> O bem e o mal morais certamente se distinguem por nossos *sentimentos*, não pela *razão*; mas esses sentimentos podem surgir, seja do simples aspecto e aparência de um caráter ou paixão, seja da reflexão sobre sua tendência a trazer o bem da humanidade e dos indivíduos. Minha opinião é que essas duas causas se entrelaçam em nossos juízos morais, do mesmo modo como se entrelaçam em nossas decisões acerca de quase todos os tipos de beleza exterior. Mas também sou da opinião de que a reflexão sobre as tendências das ações tem de longe a maior influência e determina as grandes linhas de nosso dever. (Hume, 2009, p. 629, [grifos do autor]).

Por outro lado, apesar de compreender que não seria a razão a que dita os valores ou o caminho moral a seguir, nessa mesma citação, Hume (2009) cede ao entendimento de que a razão e a sensibilidade trabalhariam de forma uníssona. O que denota que Hume não nega a razão, simplesmente a posicionaria em outro patamar, argumentando sobre suas fragilidades, limitações e integrando-a à sensibilidade. Fato que lança o seu empirismo, a um empirismo assente na lógica.

Dois conceitos em Hume (2009) que afetam diretamente o campo da ética se relacionam ao costume e à força do hábito. O costume enquanto comportamento rotineiro e repetitivo geraria os hábitos, consistindo-se ainda esse no elemento fundamental para reforçar aqueles que se encontram na ativa. Entretanto, novos costumes poderiam causar reações e inclinar o ser humano à intransigência e a resistência em se adotar novos hábitos. Neste sentido, Hume (2009) critica o hábito, pois compreende que sob essa ótica ele poderia prostrar o ser humano na inércia, já que negaria à possibilidade da vivência de novas experiências, descartando-as. Logo, o hábito aprisionaria os comportamentos a um "manual" seguro a ser seguido e não contestado.

Hume promoveu uma ruptura nas bases das principais premissas teóricas filosóficas. Seus fundamentos geraram um "reboliço" na ordem vigente, o que frutificou em críticas a seu trabalho, encontrando pela frente alguns teóricos de "peso", assim como Immanuel Kant.

Kant em sua obra "Crítica da Razão Pura" buscou "desfazer o avesso humeano". Demonstrou que o mundo se descortinava aos nossos olhos por meio daquilo que pensamos acerca dele, ou seja, os conceitos são construídos a *priori*, quer dizer, prévios à experiência concreta, o que nos permitiria por sua vez, compreender não só esse mesmo mundo, mas a própria experiência em si. (Kant, 2001). Logo, a razão ao ser capaz de explicar a experiência, estaria situada num ponto privilegiado do *ranking* de debates sobre os motores que influenciam o comportamento ético. Um ponto importante, é que essa mesma razão deveria ser "pura" (Kant, 2001), livre das inclinações do homem que o levariam ao impulso dos desejos, da carne, ou de outros caminhos que não o da honradez. Esses e outros fundamentos

reverberaram sobre as premissas da supremacia da experimentação humeana, reinaugurando o espaço do "eu racional".

Kant não busca saber o que é Deus, tampouco nega o acesso à busca de sua existência. Para ele o que não se pode provar está restrito ao campo do hipotético, e o que é improvável se configura como razão teórica e especulativa. A atitude especulativa é sempre uma "fuga" da razão pura. Sob a ótica kantiana, alguma coisa existe por ser absolutamente necessária e nesse sentido, não poderia ser refutada. Qual seria então a "necessariedade" da existência de Deus? Tomando por base que os fenômenos existentes no mundo não são "coisas em si", é óbvio que existe algo que as condiciona. (Kant, 2001). E o que seria esse algo? Há dois argumentos que julgamos importantes, o primeiro de que Deus seria o ser supremo e que como "Ser Supremo" seria o "fundamento originário de todas as coisas, existe de modo absolutamente necessário". (Kant, 2001, p.509). E o segundo, a necessidade de ascensão humana a esse supremo bem: "Consideramos então absolutamente necessária esta causa suprema, porque nos afigura absolutamente necessário ascender até ela e não temos nenhuma razão para nos elevarmos ainda acima dela". (p.511). Dessa forma, Kant encontra um caminho para fundar o seu pensamento, a razão prática, por meio da atitude moral. Cabe ao ser humano o ser bom. Ao concluir que o ser humano busca o "sumo bem" e a integração entre a virtude e a felicidade, essa última deveria ser um dever para o ser humano (Kant, 2007), e residiria nesse ponto a prova deste existir. Pois o que seria Deus, senão esse bem supremo?

A ética kantiana não fora somente marcada pelas críticas a Hume, mas pela singularidade de suas assertivas sobre a relação entre a razão e a moral. Neste sentido, a moral seria mais do que mediada pela razão, constituir-se-ia na razão em ação, ou em outras palavras a uma razão prática (Kant, 2007), integrando-se ainda como uma faculdade que exerceria e produziria considerável influência sobre a vontade, em outras palavras, seria o alicerce, as bases dessa. A vontade, por conseguinte, estaria associada ao sentido de bem, visto que deveria ser também pura, ou seja, boa em si. Nesta linha reflexiva, Kant (2007) fez alusão a dois conceitos relativos à vontade, e que envolveriam particularmente a concepção de bem. Desta forma, aludiu aos conceitos de "imperativo hipotético", em que a vontade de fazer o bem seria o meio para se chegar a algum lugar, atingir algum fim. E o "imperativo categórico", quando se tratasse de uma vontade limpa, pura, boa em si mesma. (Kant, 2007).

Tomemos um exemplo nesse sentido.

Digamos que vemos na rua um "pedinte" e resolvemos fazer uma ação caritativa. Movidos pelo imperativo hipotético, poderíamos dar uma esmola para nos fazermos de "bons" perante a um público alvo, de particular interesse. Igualmente, pelo imperativo categórico, essa variável não interferiria, mas a vontade de ser bom pelo bem mesmo. O bem teria a particularidade de ser irrestrito, visto que estaria ensimesmado. Essa seria talvez, a maior dificuldade ética apontada por Kant, a "ética do dever". É mister, entretanto, compreender o sentido de dever kantiano:

> O conceito do *Dever* que contém em si o de boa vontade, posto que sob certas limitações e obstáculos subjectivos, limitações e obstáculos esses que, muito longe de ocultarem e tornarem irreconhecível a boa vontade, a fazem antes ressaltar por contraste e brilhar com luz mais clara. (Kant, 2007, p.26, [grifo do autor]).

O que nos remete à conclusão de que o dever não deveria ser tomado com um fardo "pesaroso", mas como uma inclinação natural ao bem, a um princípio de honra. Logo, o respeito às leis se faria como vontade e ação puras. Essa visão kantiana explicaria a razão pela qual pelo o dever poderíamos conter nossos instintos de cunho destrutivo, ou seja, nossas más inclinações.

Outra questão no campo da ética kantiana, diz respeito a duas concepções, a de máxima e a de lei. (Kant, 2007). Compreendemos que as "máximas" são como princípios morais que vamos, ao longo de nossas vidas, adotando. Assim sendo, digamos que alguém que viva em situação de pobreza conclua que "dinheiro não traz felicidade". Essa pessoa poderia ao adotar esse preceito como máxima, não realizar esforços no decorrer de toda a sua vida para alcançar maior conforto. O fato é que, nossa trajetória moral está assentada por intermédio das incontáveis "máximas" que legitimamos, mas que, entretanto, na perspectiva de Kant (2007) seriam "contrárias aos princípios objectivos duma razão prática" (p. 50) e, portanto, não validadas universalmente. Esse seria em nosso entendimento um grande problema da ética, inclusive nos dias de hoje, a julgar que os indivíduos, por vezes, almejam que suas máximas pessoais sejam comungadas, adotadas por e para todos. E como ficaria a lei sob esse ponto de vista? Neste sentido, Kant (2007, p.72) é categórico: "são rejeitadas todas as máximas que não possam subsistir juntamente com a própria legislação universal da vontade". Logo, e mais uma vez, dá-se a hierarquia à vontade e à razão pura, em que a ética parte de um ponto comum, a universalidade.

Agir sob os auspícios dos conceitos forjados sobre a moral e a ética é, para Kant, a condição para que nos tornemos seres racionais. Não bastaria, portanto, ter nascido numa sociedade em que para ser parte da raça humana, seria necessário agir com humanidade, ou

nas palavras do próprio Kant (2007): "age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio". (p. 69). Esse processo se qualificava como mais do que uma construção para Kant, caracterizava-se como um "dever ser", que se constituiria no ato de imbricar-se no empenho de humanizar-se. É nesse sentido que a ética kantiana abriu espaço para a discussão da ética normativa, propriamente dita.

A ética na Contemporaneidade.

O início da Idade Contemporânea teve como marco a Revolução Francesa, que começou no ano de 1789 d.C. Esse período se prolongou até os dias de hoje, de acordo com os historiadores clássicos que periodizaram a trajetória humana. Entretanto, é comum identificar quando nos dirigimos a essa etapa da história, o registro de várias expressões que se aproximam, tomadas como sinônimas, tais como: pós-moderno, pós-modernidade, pós-industrialismo e contemporaneidade. Assinalamos que encontramos algumas indefinições em relação, especialmente, ao termo pós-modernidade. Há, inclusive, quem defenda a existência de uma "pós-pós-modernidade", apoiada na conjectura do fim do pós-moderno (Eagleton, 2005), e ainda outros como Lipovetsky e Charles (2004) que adotam a expressão "hipermodernidade" (p.26), para se referirem aos valores éticos e morais criados a partir de uma cultura virada para o "excesso", assente no prefixo "hiper", que se caracteriza pelo hiperconsumo, o hipernarcicismo e a hiperindividualismo.

Importante sublinhar que percebemos na leitura de vários textos a intenção de demarcar a pós-modernidade como um período além da Idade Contemporânea. Entretanto, e enquanto os especialistas da área não se pronunciam categoricamente a respeito – até porque é difícil chegar alguma conclusão ou fazer pronunciamentos quando se é parte do fenômeno em andamento – manifestamos nosso pensamento sobre o conceito de acordo com a seguinte assertiva:

> A pós-modernidade é um conceito multifacetado que chama a nossa atenção para um conjunto de mudanças sociais e culturais profundas que estão acontecendo neste final de século XX em muitas sociedades "avançadas". Tudo está englobado: uma mudança tecnológica acelerada, envolvendo as telecomunicações e o poder da informática, alterações nas relações políticas, e o surgimento de movimentos sociais, especialmente os relacionados a aspectos étnicos e raciais, ecológicos e de competição entre os sexos. (Lyon, 1998, p.7).

Logo, compreendemos que a Idade Contemporânea registra dois volumes históricos singulares, interdependentes e marcantes. O primeiro denota a continuidade do pensamento

moderno, em que também se consolidou como o tempo de grandes intempéries e flagelos, registrado pelos eventos da primeira e segunda guerras mundiais, mas que também se caracterizou pelo (a): A ascensão do capitalismo como modelo sócio econômico; A disputa por melhores comércios (imperialismo e neocolonialismo econômicos); O incremento da industrialização; O surgimento de novos regimes políticos democráticos; A ciência como solução para boa parte dos problemas humanos; A globalização da economia do século XX; e finalmente o expressivo desenvolvimento tecnológico.

Já o segundo momento, particularmente o determinado por Lyon (1998), a partir da década de 80 – apesar de outros estudiosos registrarem que o auge do pós-modernismo decolou nos anos 60 ou 70 (Eagleton, 1998) ou até 1985 (Lipovetsky & Charles, 2004) – denotou-se certo esvaziamento da extensão do moderno, principalmente pelo desmantelamento do paradigma científico cartesiano, assente na metáfora da "árvore do conhecimento" de Descartes e que nos remetia à planificação, horizontalização e hierarquização do conhecimento. Esse fora transpassado pela metáfora pós-moderna da "rede", em que cada ponto, cada tessitura, permitiria o estabelecimento de entrelaces, que representariam a possibilidade de acessar e construir novos conhecimentos. É o tempo da sedimentação do pensamento da complexidade (Morin, 2005a), tomado por um espírito de "ciberespaço", da adesão da cultura das novas tecnologias da informação e comunicação que corroborou na fragmentação dos "folclores e tradições locais", globalizando-os e destituindo as "instituições" dos seus significados tradicionais. Afinal, o que é mesmo a família, o trabalho, a vida no espaço público, as instituições, etc.? Tudo isso serve mesmo para quê? É ainda o tempo da dúvida, da incerteza como o "caminho certo", da compatibilidade com o consumo desmedido, e do "empurrão" de boa parte da humanidade para os contextos da "sociedade da informação" e do "conhecimento".

Analisaremos nos primórdios da contemporaneidade os contributos sobre a ética de Friedrich Nietzsche e Karl Heinrich Marx. No que se refere ao período que marcou a pós-modernidade, tomaremos os referenciais teóricos em Jean Paul Sartre, Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur e Edgar Morin.

A ética da primeira fase da contemporaneidade foi protagonizada pela crítica ao pensamento kantiano. Hegel criticou a objetividade da lei moral em Kant, posto que o ser humano seria para ele marcado pela subjetividade do indivíduo, e que, portanto, o dever como norma universal negaria a condição individual de cada um. (Hegel, 1997). Entretanto,

foi a crítica de Nietzsche (2002) a mais provocadora em relação à ética do dever, tomada como repressora, racionalista, e que podava o livre desenvolvimento do valor da liberdade.

A desconstrução das ideias de Kant se apoiou na súmula de que a verdade não pode ser alcançada, não é possível que o seja, esse argumento simplesmente corrompeu as bases da verdade enunciada da "ética do dever". Pois se a verdade não existe, a ética baseada no bem supremo não seria possível de ser concretizada.

O que é o bom? Não seria tudo aquilo senão o que não é bom? Essa atitude reflexiva de Nietzsche da inversão dos valores "desacomoda" o ordenamento moral e ético do século XIX e por sua vez, põe por terra os princípios da racionalidade. Em sua obra "A natureza da Tragédia" (Nietzsche, 1992) ele vai demonstrar que o espírito humano está dividido em dois impulsos ou partes. E para culminar suas ideias, vai buscar as representações de dois deuses da tragédia grega, mais especificamente as figuras de Apolo e Dionísio (Nietzsche, 1992). O primeiro tido como uma divindade da luz, do sol, e que se ligava a todos os processos que envolviam diretamente a racionalidade, de caráter harmonioso, tranquilo e sereno. Por outro lado, esse estado de perfeição traria em si o traço da ilusão, visto que esta condição não retrataria a realidade em si. Já Dionísio, filho de Zeus se envolveria com uma mortal, e fora acossado por Hera, sua esposa traída. Mas mesmo assim, buscava viver os prazeres da vida, apesar dessa perseguição. Esse não possuía um viver retilíneo ou tão pouco simétrico como o de Apolo. Dionísio enfrentava os contextos da vida em si, da dor, da orgia, do teatro, do vinho, do lazer, do prazer, da embriaguez, do caótico, da música como expressão do êxtase, da euforia – equidistante da racionalidade. (Nietzsche, 1992).

Dionísio seria o fiel representante da integração do homem com as forças de pulsão da natureza pela a vida. Entretanto, Nietzsche (1992) revelara que existia um enorme abismo entre estes impulsos, e que o modelo "Apolíneo" teria sido privilegiado nas sociedades passada e na vigente em detrimento do padrão "Dionisíaco". O homem simplesmente teria abolido Dionísio de sua natureza. Perda essa que o prostrou num mar de fraqueza, do excesso de racionalidade, ou seja, para fora da vida.

Para Nietzsche (1992) apesar da oposição comportamental sustentada por essas figuras mitológicas, esses dois impulsos não deveriam ser entendidos como elementos adversos, mas integrados, ou seja, com vistas a alcançar um "equilíbrio dos antagônicos". É nesta rota que sua crítica ao cristianismo é voraz, pois não comunga com os referidos preceitos, visto que para ele tais "verdades" forjariam um homem covarde perante a vida, em razão de ter

desenvolvido uma moral do "rebanho", que se esconderia por detrás do grupo, sendo levado por dogmas, crenças, ritos, etc. Não há, portanto, uma moral, e sim:

> A moral antinatural, isto é, toda moral ensinada, venerada e predicada até agora, se dirige, ao contrário, contra os instintos vitais e é uma condenação já secreta já ruidosa e descarada desses instintos. Quando se diz: "Deus vê dentro dos corações" diz-se não às aspirações internas e superiores da vida e se considera Deus como inimigo da vida. O santo que agrada a Deus é o castrado ideal. A vida finda ali onde inicia o reino de Deus. (2001, p.31)

Nietzsche (2002) selou suas premissas teóricas "chocando" a sociedade do século XIX ao afirmar categoricamente que Deus estaria morto e que nós, seres humanos, o havíamos matado.

A genealogia da moral em Nietzsche desconsiderava o cartesianismo de Descartes, e se apoiava na revisão de todo o postulado moral humano construído. Na verdade, o seu filosofar, o seu "falar com o martelo" (Nietzsche, 2001, p.44) fez desmoronar as ideias dos filósofos idolatrados do passado, e nesse sentido, admitamos, seu martelo ainda dá "fortes pancadas". Nessa tarefa, ele provou que o espírito humano precisaria reintegrar Dionísio, visto que a razão teria sido inventada pelo homem, e que a moral que se adotou não seria a verdadeira – o que existia era uma antimoral. Nesta mesma linha reflexiva, a ética pareceria "sumir" do vocabulário nietzschiano e fora substituída por um "estado de transvalorização", em que cada conceito adotado e praticado deveria passar pelo exame (ou reexame) da vida.

Karl Marx contemporâneo de Nietzsche teria alguns pontos em comum com a gênese do pensamento desse, mais especialmente a concordância frente ao inacabamento do ser humano, à crítica quanto à alienação de si – de que o homem não seria livre, mas determinado, especialmente pelas condições materiais de existência, que influenciariam, inclusive, as ideologias. Enquanto Nietzsche avançou em suas apreciações no campo individual, Marx as direcionou para o social, promovendo ambos, rupturas significativas no *modus vivendi* da sociedade, influenciando as visões de homem, de cultura, de moral, de ética, dentre outras.

Entendemos que a grande diferença entre Marx e os outros filósofos residia no fato de que, enquanto esses tentaram compreender o mundo, os fenômenos, as leis e o próprio homem, Marx abriu as portas para inaugurar o verbete "transformação". Afinal, de que adiantariam premissas sem ação? E por onde passaria essa transformação, qual sua ligação com a discussão ética?

É no texto do Manifesto Comunista, publicado em fevereiro de 1848, que juntamente com seu amigo Friedrich Engels, que Marx publicizou o contexto de historicidade do

materialismo, denunciando que a história das sociedades se atrela à história das lutas de classes. E revela que o capitalismo deveria ser superado, em virtude de sua radical irracionalidade. Neste ínterim, a dialética marxista se traduziria na permanente interação entre os campos das relações econômicas e sociais, de forma a pensar uma nova realidade que viesse a transformar as bases materiais e concretas da sociedade do capital. Logo, seria uma dialética ativa, diferente da passiva dos filósofos que o antecederam, visto que não se baseava tão somente na arte ou técnica do dialogar, mas na ação propriamente dita. Dessa forma, o materialismo histórico dialético em Marx se contrapôs a todas as teorias filosóficas sobre ética: a existencialista, a kantiana, e mesmo nietzschiana. O fato é que, para ele o mundo burguês estabilizou-se no discurso da ética dos direitos e deveres, proclamando a massa para clamar pelos valores da cidadania, que seriam de fato, os valores defendidos pelo dono da propriedade privada. (Lessa, 2002). Tese que se desarticula quando entra em jogo os interesses particulares do "indivíduo proprietário privado" (Lessa, 2002, p. 106), ou o "senhor do capital". A ética, portanto, se configuraria num conglomerado de preceitos, princípios e valores adotados para atender aos interesses convencionados por aqueles que detinham o capital, ou seja, por uma determinada classe social. A ética nesse contexto seria, portanto, um mecanismo de controle:

> Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o *poder espiritual dominante*. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (Marx & Engels, 2001, p. 48, [grifos nossos]).

Logo, a máxima retórica marxista de que o homem é um ser social, nos permite pensar na essência do que significa "ser social", e que na teoria marxista incluiria a relação com a própria existência, aos modos de produção dos bens materiais, fato que remeteria a ética a uma condição também material de existência e histórica.

Compreendemos que para Marx a ética seria regulada e influenciada pelo contexto histórico das sociedades. Existiria para Marx uma "luz no final do túnel"? Sim, pois do mesmo modo que as sociedades capitalistas moldaram uma "ética mercadológica", seria a partir do desfecho do "fetichismo" do capital que as "sociedades cambiariam", e por sua vez, a ética e a moral se metamorfosearam. Entretanto, sabia Karl Marx que uma ruptura dessa magnitude e que apontasse para o envergamento do tronco econômico e social, não se faria

da “noite para o dia”. Seria na coletivização da propriedade privada que residiria a súmula do caminho marxista para a libertação.

Outras leituras da ética se fizeram a partir da rota pós-moderna.

Iniciamos com Jean-Paul Sartre, filósofo e crítico parisiense, uma das figuras de maior expressão da pós-modernidade, e que inova o campo da ética por sua orientação existencialista. A existência situar-se-ia para ele antes da essência, em outras palavras, primeiro existimos para logo nos moldarmos, projetarmos.

É preciso entender o termo “existencialismo”, que de acordo com Abbagno (2007) passou a ser indicado desde 1930 aproximadamente, como um conjunto de correntes filosóficas cuja marca estaria registrada na análise da existência. A palavra *existência* significaria:

> ser próprio do homem enquanto é um modo de ser no mundo, em determinada *situação*, analisável em termos de *possibilidade*. A análise existencial é, portanto, a análise das situações mais comuns ou fundamentais em que o homem vem a encontrar-se. (Abbagno, 2007, p.402, [grifos do autor]).

Desta forma, a ética existencialista em Sarte se nutria em muitos argumentos, entretanto, sustentava-se no axioma de Dostoievski: “Se Deus não existisse, tudo seria permitido”. (Sartre, 1970, p.7). Ou seja, Deus seria a barreira de contenção da barbárie humana, e que, sem ele, as sociedades e os seus valores morais e éticos universais não sobreviveriam. Para Sartre, só o homem poderia “salvar” a si próprio, isto independente da crença da existência de Deus. Esse era um dos pontos fundamentais da ética humanista sartreana, que também se fundava na concepção de liberdade:

> Queremos a liberdade pela liberdade e através de cada circunstância particular. E, ao querermos a liberdade descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Sem dúvida, a liberdade como definição do homem não depende de outrem, mas, uma vez que existe a ligação de um compromisso, sou obrigado a querer ao mesmo tempo a minha liberdade e a liberdade dos outros; só posso tomar a minha liberdade como um fim. (Sartre, 1970, p.16).

Ou seja, o homem deveria projetar-se e ser aquilo que desejaria ser. Nesse sentido, cunhou uma “carta de alforria” aos princípios de alteridade baseados, especialmente, no sentido ético-religioso. A preocupação com o outro não fazia parte das premissas éticas de Sartre, entretanto, reconhecia a necessária “ligação de compromisso” da própria liberdade com a de outrem. Seria para ele, portanto, a liberdade do homem o valor maior a ser conquistado. Ao contrário do que poderia aparentar, a liberdade sartreana não se tornaria literalmente um anarquismo ou um *laissez faire* a todo custo. De fato, o valor de um homem estaria

exatamente na utilidade delegada à liberdade conquistada, e não nas normas ou padrões éticos e morais da sociedade, contrariando a máxima kantiana. Quanto mais livre, mais ético.

Nesse contexto, a também existencialista Simone de Beauvouir, mais do que uma contemporânea de Sartre, sua companheira e parceira de jornada, reconhece que criar a liberdade ansiada promoveria um estado de angústia, e que só a criança escaparia dela:

> é por isso que nenhuma questão moral se coloca para a criança, enquanto ela é incapaz de se reconhecer no passado, de se prever no futuro; é somente quando os momentos de sua vida começam a organizar-se em conduta que ela pode decidir e escolher. (Beauvoir, 1947, p.20).

A angústia do ser humano frente as decisões que devem ser tomadas nas infindáveis experiências de vida impõe resoluções por vezes ambíguas. Neste sentido reside o teor da moral "da ambiguidade" (Beauvoir, 1970), avessa ao linearismo da moral tradicional que impõe caminhos antagônicos, do bem x o mal, do ruim x o bom, do certo x o errado. A moral da ambiguidade se projetaria para além dos valores universais. Mantinha-se, portanto, na salvaguarda da construção da moral e da ética baseadas na liberdade – preceito esse em conforme com Sartre – o que se torna ambíguo, visto que esta mesma liberdade impõe responsabilidades perante as escolhas.

Em paralelo ao conceito existencialista, teríamos uma nova "face da moeda" no campo da ética por intermédio do filósofo francês Emmanuel Lévinas. O foco de suas premissas residiria na alegação de que o ser humano só o é, no encontro inevitável com o "outro". (Lévinas, 1988). Enunciação essa que se apresentou como uma bússola na "noite" de poucas estrelas das tradições ontológicas da Filosofia. A ética do "outro", e põe em evidência o princípio anti-individualista. Assim Lévinas (1988) disseminou o encontro com a singularidade do outro, que se traduz numa ética da alteridade e da responsabilidade, sem suprimir o âmbito pessoal do ser humano, mas redimensionando-o a partir da coletividade. O conceito de "totalidade" desponta do ponto de partida de que o meu "eu", o "eu" por inteiro, só se manifesta a partir e frente ao outro. É dessa premissa que a própria noção de direito resplandece, visto que o "meu" direito deve ser analisado sobre a ótica do direito do "outro". Ou, seja, o próprio "eu" coexiste, coabita o universo do outro. É sob esse olhar que Lévinas (1988) desenvolve a metáfora "do rosto", em que revela a necessidade da escuta do outro:

> O rosto tem um sentido, não pelas suas relações, mas sim a partir dele mesmo, e isto é a expressão. O rosto é a apresentação do ente, como ente, sua apresentação real. O rosto não desvela o ente, nem o vela. Para além do desvelamento e da dissimulação que caracteriza as formas, o rosto é expressão. (Lévinas, 2001, p.79).

Seria na tessitura dessa interação e no encontro com o outro que se forjaria a verdadeira humanidade: "No acolhimento do rosto, a vontade abre-se à razão". (Lévinas, 1988, p. 196).

A ética de Lévinas contrasta com os preceitos da ética pós-moderna, visto que as sociedades estão imersas no "mar" do individualismo, de tal forma que não há tempo para o outro, só para o si. Este "cruel egoísmo" condena o ser humano à violência de si e do outro e por sua vez, da sociedade:

> O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A colectividade em que eu digo "tu" ou "nós" não é um plural de "eu". Eu, Tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade do número, nem a unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro – o Estrangeiro; o Estrangeiro que perturba "em sua casa". Mas o estrangeiro quer dizer também o livre. Sobre ele não posso *poder*, porquanto escapa o meu domínio num aspecto essencial. (Lévinas, 1988, p.26, [grifo do autor]).

Lévinas propõe exatamente que nos afastemos da "xenofobia" do outro. Pois seria no outro que nos construiríamos, nos afirmaríamos e forjaríamos a nós mesmos. O outro não é só "outro", mas o nosso espelho. E sem ele, não existiríamos. Logo, seria o "rosto" um componente humanizador e de autoconhecimento. E não só. Possuiria uma terceira dimensão, o da infinitude. É nesse sentido que Lévinas (1988) inaugura o conceito de "infinito". E o que seria o infinito? As infinitas possibilidades que a experiência com o rosto nos proporciona. Onde o infinito se materializa? Na exterioridade. É na exteriorização que se apoiaria o processo de interiorização, do conhecimento de si, o fundamento do sentido de tudo para o homem. Logo, o conceito de infinito redimensionaria o de totalidade, visto que não haveria, portanto, uma perspectiva de um "eu total" a se desenvolver. A totalidade fora posta por terra, já que a infinitude na relação com o outro seria a meta perseguida pelo homem. É nessa linha reflexiva que a ideia de Deus ganha materialidade em prol da construção do sentido de si e da própria superação do ser humano, que se forjaria neste encontro: do incomensurável com a infinitude do outro. Logo, a ética da alteridade estaria assentada no caráter transcendente do ilimitado. Concepção essa que em tempos de pós-modernidade, pode chegar a ser considerada utópica.

Na mesma rota da ética da alteridade de Lévinas, a obra de Paul Ricoeur sustenta-se em trazer para o primeiro plano o "outro" como o cerne da questão ética e filosófica, entretanto, visando-se chegar à compreensão do si mesmo. Nesse sentido, duas portas se abrem, a da identidade pessoal e a da narrativa, que se situa na dimensão da interpretação temporal deste si mesmo. O si mesmo não se conhecerá senão pelas narrativas que a pessoa:

> compreendida como personagem de narrativa, não é uma entidade distinta de suas 'experiências'. Bem ao contrário: ela divide o regime da própria identidade dinâmica com a história relatada. A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada. É a identidade da história que faz a identidade da personagem. (Ricoeur, 1991, p. 176).

O que denota que as narrativas de si estão impregnadas de autobiografias ensimesmadas, ou seja, não isentas de juízos de valor.

Destacamos ainda na obra de Ricoeur três conceitos essenciais que compreendemos fundamentar sua ética: o da ipseidade, o da alteridade e o da justiça.

A ipseidade ou a "estima de si" está centrada na perspectiva aristotélica do que é bom para si, o que seria uma vida boa (Aristóteles, 2010) e o que é que deveria ser hierarquizado em prol desse fim, desta vida boa: "o que deve ser nomeado primeiro porque é o próprio objeto da perspectiva ética". (Ricoeur, 1991, p.203).

O fundamento da alteridade se desenvolve no espaço do "com e para os outros", o que significaria um "auto encontro". O outro faz, portanto, que o "si" tome consciência do seu próprio "si", na relação com o "tu". O que me faz compreender não só "a mim", mas o outro. Em síntese, é na dimensão do "si" que me encontro, e que encontro o "outro". (Ricoeur, 1991). Neste sentido, a ideia da alteridade em Ricoeur (1991) se aproxima da metáfora do "rosto" em Lévinas (1988), cujo princípio ético se sustentaria a partir da necessidade da descoberta da face do outro e do aprendizado de sua escuta.

A ética da justiça em Ricoeur se refere ao cenário das "instituições justas". (Ricoeur, 1991). A justiça aparece sob o arquétipo do que significa ser "bom", mantendo-se mais uma vez a ideia de vida boa em Aristóteles. (Aristóteles,1996). Está ainda relacionada ao sentido de igualdade distributiva (dar a cada um o que lhe é de direito) e do respeito à lei. (Ricoeur, 1991).

Subentende-se que a ética seria para Ricoeur o desejo de viver bem com o outro, para o outro e em instituições justas. A ética fora definida a partir de três termos: "o desígnio de uma vida boa, com e para os outros, em instituições justas. As três componentes da definição são igualmente importantes". (Ricoeur, 2011, p.5). Para ele, a ética e a moral não são palavras sinônimas. A ética está para a ideia de "perspectiva" (Ricoeur, 1991) de vida e a moral, vinculada às normas que articulariam essa mesma perspectiva.

> Um vem do grego, o outro do latim; e os dois termos remetem à ideia intuitiva de costumes, com a dupla conotação, que iremos tentar decompor, do que é tido como bom e do que se impõe como obrigatório. É, portanto, por convenção que eu reservarei os termos "ética" para a perspectiva de uma vida concluída, e "moral" para a articulação dessa

> perspectiva em normas caracterizadas ao mesmo tempo pela pretensão à universalidade e por um efeito de constrangimento. . . .(Ricoeur, 1991, p. 200).

Neste sentido, a ética estaria associada à ideia do que é "estimado como bom" (Ricoeur, 2011) para a vida, ou seja, um desígnio a ser perseguido. Já a moral, seria forjada enquanto norma, o que se "impõe como obrigatório" (Ricoeur, 2011) a essa mesma vida. Tratando-se a ética de uma questão optativa e não imperativa (Ricoeur, 2011). Ou ainda num sentido mais contundente da expressão pelo próprio Ricoeur (2011, p.5) a ética "trata-se de um voto: 'Possa eu, possas tu, possamos nós viver bem' ".

Edgar Morin, filósofo contemporâneo, inicia sua obra por questionar as atuais transformações ideológicas que fizeram gerar uma nova raiz paradigmática, a da complexidade, que viria a apresentar novas alternativas epistemológicas não só no para o campo das ciências, mas em todas as demais áreas do desenvolvimento humano e particularmente, a ética. Desvelou que as sociedades humanas fragmentaram o conhecimento, o encapsularam em áreas ou disciplinas, e distanciaram-no da possibilidade de uma construção transdisciplinar, enclausurando também o corpo, a mente, a sensibilidade e o espírito humano. Este processo de reducionismo tornou ilegítimo o inacabamento do conhecimento humano, e, por conseguinte, do próprio homem. Assim, Morin (2005a) propõe uma nova filosofia do conhecimento, baseada numa original metáfora, a da "tessitura da rede". Ou seja, os conhecimentos não se teceriam separadamente, mas em conjunto, como parte do corpo de uma trama, de uma tapeçaria. Sob esse panorama, a ética não poderia ser vista somente a partir do enfoque do indivíduo, como uma gama de comportamentos a serem alcançados e praticados na sociedade, mas a partir da complexidade que caracteriza todos os tipos de relação, quer seja na vida consigo, em grupo, no mundo, no planeta, ou no cosmos.

A fim de definir sua ética, buscou em suas teses situar o homem ontologicamente: o que é, seu sentido, seu lugar, seu papel na vida, no cosmos e os imperativos éticos que o movimentam. Nesse intento, fez uma distinção entre o que considerava a moral e a "falsa moral". Para ele, a falsa moral maquiava e dicotomizava as relações entre o bem e o mal privilegiando a criação de um indivíduo *stantardizado*. (Morin, 2005b). Com essa afirmativa, o que Morin procurou transmitir foi que não há uma positividade ética, mas uma pluralidade de imperativos éticos contraditórios. Tendo exemplificado essa questão por meio do problema ético do aborto:

> Se você se colocar do lado do ponto de vista do direito e da liberdade da mulher, o direito dela de não ter um filho tem um valor ético. Mas você também pode se colocar ao lado do ponto de vista de uma sociedade; se uma sociedade é atingida por uma crise demográfica

> grave, ela também tem o direito de querer viver através das crianças que devem nascer. Há, também, o direito do embrião, mudo, e que é o ser em potencial. (Morin, 2005b, p.132).

Do exemplo apresentado, identificamos a preocupação de que o estado ético se estabeleça de forma a atender ao interesse de todos, o que demandaria uma ética altruísta e dialógica, diferente da dialética, que teria por cerne o debate de ideias, em que por meio da argumentação se chegaria a um fim provável: a síntese. Já o "ser dialógico" implicaria numa atitude de entrelaçamento de posições, sem a intenção de se atingir necessariamente a um lugar comum, mas na intenção de provocar uma de "religação", que significaria "religação com o outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana". (Morin, 2005c, p.21).

O amor seria ainda a "cereja do bolo" posta por Morin à sua ética. O ser humano para não correr o risco de ser irracional deveria proteger sua razão no coração por intermédio desse sentimento macro que estaria equidistante do amor *piegas* – que conteria um excesso, o sentimentalismo. O amor no âmago de seu entendimento sobre a "compreensão humana" – um dos sete saberes necessários à educação por ele elencados – consistiria na aprendizagem do "*comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno) ". (Morin, 2000, p.94).

A antropoética seria o arremate de sua ética, pois ele concebe que a problemática, tanto da moral quanto da ética, estaria diretamente associada ao distanciamento entre as culturas humanas, e mais uma vez faz o chamamento: há que religar. Desta forma, são recuperadas em sua tese as ideias de diversidade e de pluralidade cultural.

Morin foi o "laço de fita" para o acabamento do primeiro bloco deste capítulo, que consideramos ser um "mimo epistemológico", em que as primeiras presenteadas fomos nós, pesquisadoras.

Da breve excursão realizada, concluímos que a ética se revela como de caráter sócio histórico, sendo o ser humano o *lócus* de sua ancoragem. Entretanto, teremos que buscar novas construções sobre qual o melhor caminho para a ética em tempos de pós-modernidade, visto que o atual e dominante arquétipo humano emerge a partir da metáfora da personagem do "zumbi", que ao não estar morto, pareceria também não estar vivo.

A metáfora do zumbi nos remete a pensar de que esse é o ser humano em transe, alienado de si, prisioneiro dos valores circunstanciais, efêmeros e isento da dor moral. Enfim, imerso num mar de inconsistência ética e inconsciência. Seu fruto? Uma sociedade em mutação. Ou

será que viriam esses a fundar um novo conceito de vida? Mas que vida se pode gerar a partir do zumbi? O ser pós-moderno?

> A realidade humana é confusa e ambígua, e também as decisões morais, diversamente dos princípios filosóficos éticos abstratos, são ambivalentes. É nesse tipo de mundo que devemos viver; e, todavia, como que desafiando aos filósofos angustiados que não conseguem conceber moralidade "sem princípios", moralidade sem fundamentações, demonstrando dia a dia que podemos viver, ou aprender a viver, ou tentar viver num mundo desse tipo. . . . Saber que isso é a verdade (ou apenas intuí-lo, ou continuar como se o soubesse) é ser pós-moderno. (Bauman, 1997, p.41).

Compreendemos a vida como o princípio *mater* da existência, que não residiria tão somente no ato de respirar, mas na máxima de Descartes, do "penso, logo existo" e nos axiomas por nós acrescentados, "sinto logo existo", "sou consciente, logo existo", dentre outras afirmativas nessa linha de raciocínio:

> A vida é o campo experimental onde têm lugar as lutas e onde cada um vence ou é derrotado; mas é, também, o cenário onde o espírito se tempera verdadeiramente e onde, pouco a pouco, com vontade e entusiasmo grandes, vai se lavrando um novo e elevado destino. (Pecotche, 1996, p.263).

Esse período pós-moderno vem sendo selado pelo cultivo exacerbado do hedonismo, pela busca desenfreada pelo consumo, o contexto da permissividade, o niilismo a todo custo, mas especialmente, pelo relativismo ético. Cenário que motivou Rojas (2010) à criação da metáfora do homem *light*. Arquétipo que emerge em consequência do fenômeno de seu tempo, caracterizando-se como um homem pouco informado, de escassa cultura, do avesso à responsabilidade, cujas relações humanas são aligeiradas, do compromisso com o "descompromissar". Realidade *sui generis*.

Do exposto, refletimos ainda sobre quais são os valores que predominariam frente a esse frágil "caldeirão" repleto de um "tudo", e cheio de um "nada", em que a própria religião do Deus morto de Nietzsche se constituiu numa experiência do Deus a moda *self-service* ou relativizado, ao gosto de todos? Ou ainda do "crente *a la carte*"? (Benedetti, 2000, p.4). O que fazer com um mundo em que hoje, as novas tecnologias renovaram e ampliaram o sentido de tempo, de espaço e de relação humana, ao passo que por intermédio dessas o ser humano minimizou os valores, tais como o da amizade, em que o "amigo" de "hoje" é aquele com quem jamais se esteve, viu ou tocou? A ética "discursiva" em Habermas (1989), mais adiante abordada, em nosso entendimento se materializa na lógica das redes sociais, e que de acordo com Oliveira (2011, p.54): "as proposições apresentadas por um sujeito falante são

passíveis de serem universalizadas, o que significa serem racionalmente aceitas por todos os homens".

Dessa forma, a perambulação que nos propusemos realizar teve como um dos objetivos apresentar o panorama histórico resumido da ética ao longo dos tempos. Constatamos que as influências dos modelos econômicos, culturais e sociais de cada época geraram padrões morais a serem seguidos. É notório ainda, que os próprios pressupostos e tratados filosóficos sobre ética também interferiram na criação de comportamentos emblemáticos em cada um dos períodos da história humana. No curso de nossa peregrinação, tomamos a liberdade de identificar e nomear pelo menos oito perspectivas e concepções éticas: a) A ética da virtude, baseada no desenvolvimento de virtudes para uma vida plena "na e para" a *pólis*, cujos precursores seriam Sócrates, Platão e Aristóteles; b) A teológica, tendo Deus como mote para as virtudes em prol da vida boa no mais além, nas influências agostinianas e tomistas; c) A ética da racionalidade e do dever, em Kant; d) A da negação, em Nietzsche; e) A ética da contra alienação, em Marx; f) A da existência em Sartre e Beauvoir; g) A ética da alteridade em Lévinas e Ricoeur; e a h) A da complexidade, em Morin. Constatamos que cada contexto epistemológico tem questões particulares de fundo, e que levaram as respostas mais inusitadas frente ao desafio de encontrar "o sentido" ou "um sentido" ético sobre como o ser humano interage consigo, com o outro e com o mundo em que habita. Compreendemos que a forma singular de "estar", de "territorializar" a existência, é um dos princípios fundamentais que sustentam a concepção de ética com a qual alinhamos, a que se baseia no humanismo.

O humanismo que reverenciamos é aquele que nos impele à ação, que nos remete a superar as metáforas, quer seja a do zumbi, a do homem *light* em Rojas (2010) ou a da "era da liquidez" em Bauman (1997). Essa é a ética que buscamos nesse trabalho, a do processo de "transformar-se em humano", humanizar-se, e que conseguimos perceber a partir da síntese histórica que fizemos. Ética humanista, expressa em Lévinas (1998,2001), Ricoeur (1998, 2011), Morin (2000, 2005a, 2005b, 2005c), Freire (1987, 1996, 2000, 2003), dentre outros personagens que adiante descortinamos e que nos permitiram compreender que é hora de construir um novo destino, no aqui e no agora. Destino esse que compreendemos se forjar por intermédio dos conhecimentos que vamos acrescentando ao nosso acervo ao longo da experiência da vida e que, por sua vez, ao mesmo tempo em que criam valores positivos, dignificam essa mesma vida.

Dessa forma, é necessário empreender a construção de uma ética humanista renovada, a fim de garantir a continuidade da própria vida, ou do contrário, aniquilam-se não só os

valores, mas com eles, a natureza, o planeta e finalmente, o próprio homem. E nessa perspectiva, a educação é um dos caminhos que assinalam a porta de saída, entretanto, "sozinha a educação não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". (Freire, 2000, p.31).

1.2. A aliança entre a ética, a ética profissional e a educação

Não trataremos de discutir nesta pesquisa se a ética e a educação possuem pontos de proximidade, pois entendemos que essa premissa dispensa argumentos, está superada, isto porque ética e educação são "faces de uma mesma moeda", ou seja, não se pode negar a dimensão ética do fenômeno educativo. Intencionamos sim, levantar quais são os seus pontos de encontro e como essa relação realmente poderia se consolidar na prática, especialmente no que se refere à ética profissional. Em outras palavras, qual a aliança, o acordo, a negociação que se firmam nesses domínios do conhecimento humano.

A fim de levar a cabo essa proposição, organizamos nossas discussões em quatro blocos: a) Concepções sobre a ética; b) As ideias que adotamos sobre o que se entende pelos vocábulos "profissão e profissional"; c) Ética profissional; d) Os quatro grupos de compromissos ético-pedagógicos para se forjar na prática a aliança entre a ética e a educação.

Apesar de já termos dialogado sobre o histórico da ética, esclarecemos que nossa intenção ao abordar o conceito de ética nesta seção foi a de elencar as concepções que entendemos como relevantes na perspectiva de uma ética humanista, fundada na premissa da transformação da pessoa para o social e desse para a pessoa. Concepções essas que firmam um *link* frente ao campo da ética profissional a qual estaremos a legitimar como um caminho para a formação do pedagogo.

Na seção anterior identificamos pelo menos oito perspectivas éticas que se desenrolaram ao longo da história. Mas afinal, como podemos definir a ética? É o mesmo que moral? E por que tantos estudiosos buscaram construir uma definição? Qual rumo tomar? É preciso tomar algum rumo, por quê?

Iniciamos com Abbagnamo (2007) que definiu a ética como "ciência da conduta" (p.380) e a moral como "objeto da ética, conduta dirigida ou disciplinada por normas, conjunto dos *mores*" (p.682), revelando uma área de intersecção, ao mesmo tempo em que delimitou os referidos campos estabelecendo o primado da primeira sobre a segunda. Importante aqui refletir, que a ética como ciência da conduta tem se legitimado no campo da racionalidade

científica, o que significa que abriu portas para um novo paradigma, o de seu posicionamento como saber teórico-prático, ativo, distanciando-se da perspectiva eminentemente contemplativa, sob o estigma de que ética seria "coisa para filósofos", especulação advinda do senso comum, de visão reducionista, dado que a Filosofia é imprescindível para a formação humana. Jargão que também impingiu à ética um lugar de menor prestígio na sociedade. Afinal, para muitos a ética não se aprende na escola ou na universidade, se exercita a partir do exemplo, especialmente na família, restringindo ainda mais o campo de sua ação formativa. Discurso esse que buscamos redimensionar neste trabalho. Não discordamos ser o "exemplo" uma ferramenta de fundamental relevância no ensino da ética. Afinal, o exemplo corporeificado conforme enuncia enfaticamente Freire (1996) se consubstancia ao caráter. O mesmo procede no que se relaciona ao contraexemplo: "Todo ensinamento moral não avalizado com o exemplo de quem o profere, atua em sentido contrário na alma do que o recebe. Este é um fato tão evidente que ninguém ousará pô-lo em dúvida". (Pecotche, 2008, p.80). Entretanto, não podemos concordar que a ética tão somente se ensina pelo exemplo, seria o mesmo que desconsiderar os inúmeros ensinamentos que vivenciamos rotineiramente nas experiências de vida. Temos a clareza e a convicção de que a ética por seu caráter aplicável é de natureza dos processos de "ensinagem". (Anastasiou 1998).

Ainda em nosso entendimento, a ética não cria "barreiras" a nenhuma área de estudos, tão pouco pode ser localizada nos limites exteriores à ciência. Pelo contrário, a ética é aliada da verdade e impede o avanço de "verdades incautas", razões pelas quais compreendemos ser matéria de discussão da Antropologia, Psicologia, Sociologia, Economia, Pedagogia, Política, etc., enfim, de todos os campos das ciências, que deveriam habituar-se a seu crivo e à sua análise. Portanto, possui uma característica de cunho interdisciplinar. E se até aqui a relação entre ética, ciência e outros terrenos de foro investigativo humano consistiu-se em "campo minado", o fato também se consolidou em detrimento de visões históricas, que equivocadas ou não, estiveram restritas ao seu tempo, espaço, história e cultura.

Complementando as ideias apresentadas, chamamos atenção para as concepções de Vásquez (2000) sobre a ética e a moral:

> A ética não cria a moral. Conquanto seja certo que toda moral supõe determinados princípios, normas ou regras de comportamento, não é a ética que os estabelece numa determinada comunidade. A ética 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 uma essência 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. (Vázquez, 2000, p. 22).

Na visão de Vázquez (2000) a ética buscaria interpretar, explicar e inquirir a moral, o que denota a estreita proximidade entre os dois campos. Em nosso entendimento, a ética ao debruçar seu olhar sobre a moral, constrói um espaço epistemológico próprio, autônomo, uma esfera particular da ciência, cuja existência transcende os limites da moral, visto que sua função se estende ao campo da reflexão desta mesma moral. Nesse sentido, consentimos com Abbagnamo (2007) de que a ética se constitui numa ciência, entretanto, não diríamos do "comportamento", pois em nosso entendimento seria encapsular a ética numa ótica behaviorista, comportamentalista. Mas a compreendemos como "ciência ética", pois a nosso ver a ética não precisa de maiores adjetivos, pois fazê-lo seria talvez, incorrer no risco de restringir o seu campo de ação. Portanto, a expressão "ciência ética" aqui não se encontra ao acaso. A ética é campo científico porque possui um objeto de estudo próprio, que é a vida relacional de cada ser humano nos âmbitos do "consigo", do "com o outro" e do "com a humanidade". Entendemo-la como ciência porque é suscetível de ser observada, estudada, sondada, indagada, inquirida, averiguada, perscrutada. E porque possui diversos campos experimentais, em que podemos elencar: a ética social (estudo dos fenômenos éticos em pequenos ou grandes grupos sociais, tais como na família, na escola, no trabalho, na rua, no espaço público, etc.), a ética política, a ética profissional, a bioética, a antropoética, etc. Possui um corpo de conhecimentos próprios, que podem ser sistematizados, investigados, comprovados e cujas categorias fenomenológicas permitem ser metodizadas de forma racional e sensível. O termo "sensível" também não é empregado de forma aleatória, visto que nos aproximamos da concepção de uma ciência ética "afetiva", cujo sentido se traduz na forte ligação "respeitosa" com e perante a vida. Ciência, portanto, embutida e vinculada ao cotidiano das vidas humanas. Entendemos que uma ciência deveria embutir o valor da prudência ao selecionar a forma como estabelece o olhar perante o seu objeto de estudo. Quando por exemplo, se prioriza a razão em detrimento da sensibilidade, o homem-cientista torna-se "duro", incapaz de se comover-se independente do estímulo a que seja submetido, propenso desta forma à perversidade. Por outro lado, um olhar que privilegie exclusivamente o campo sensível, poderia transformar o homem num "tolo". Desta forma, há que se pensar o que se sente e sentir o que se pensa, em uníssono. (Pecotche, 1996). Logo, denominaríamos a ética ainda como uma "ciência da vida", visto que essas duas dimensões (ética e vida) são categorias indissolúveis, pois a ética interpenetra as narrativas humanas desde a mais tenra

idade. Narrativas essas que levaram inúmeros seres humanos a questionamentos pessoais, culturais, históricos, tais como: Qual é mesmo o pecado cometido por Adão e Eva, quais leis de "Deus" infringiram? Qual a razão dos dez mandamentos ordenados ao povo israelita? E por que dez? Qual argumento mantém o ensinamento do "respeito aos mais velhos"? Quais as razões que estabelecem os limites entre o que é "certo" e "errado"? E o que é o "bem" e o "mal", ou o "não bem"? Essas são algumas das infinitas situações que intermediam o dia a dia de milhares de pessoas.

A concepção de Rios (2001) sobre ética se aproxima daquelas que são desenvolvidas neste trabalho: "A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem". (Rios, 2001, p.23). Nesse sentido, a ética redimensiona por meio de sua natureza reflexiva a moral presente nas atitudes, nos hábitos e nos costumes sociais humanos. Dessa forma, aquilo que é concebido como moral num grupo poderá não ser admitido como ético para uma determinada pessoa, especialmente se as regras admitidas como morais comprometerem de alguma forma o bem-estar social. Para melhor esclarecer, tomamos por moral o pensamento de Vázquez (2000), ou seja, dessa como o "conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem". (Vázquez, 2000, p.24). Ou seja, a moral é construída por uma comunidade, um grupo, uma cultura, uma sociedade, com vistas a cumprir uma função social reguladora dos comportamentos. Desta forma, a moral dita condutas, ao passo que a ética, não se molda ou se convenciona aos ditados do hábito ou do costume da coletividade, mas os questiona, reflete "sobre e a respeito de".

A problematização da ética sob o enfoque exposto se lança para além dos muros da análise dos comportamentos éticos existentes nas diferentes formas de organização grupal, ela interage em primeira instância com o "Si". Ou seja, a ética parte do Si para o todo e em que o todo, influencia o Si. Convidamos ao "púlpito" dessa pesquisa, a ética sob a perspectiva crítica dos valores morais e éticos diante do "consigo", jamais desconsiderando o outro, o grupo, a sociedade, visto que o Si e o outro consistem na razão sensível e teleológica da ética, da pessoa para o social e do social para a pessoa. Neste sentido, afinamos com os princípios da ética da alteridade de Lévinas e Ricoeur e nessa mesma rota, tomamos o norte conceitual apresentado por Severino (2010) de que a ética possui uma dimensão do "dever ser", recordando-se nesse sentido a máxima kantiana da relação ética frente aos direitos e deveres humanos: "ao que é, à dimensão do ser, agrega o sentido de um modo que deveria ser, acrescentando-se então a dimensão do 'dever-ser'". (Severino, 2010, p.20).

A concepção de ética também abarca o conteúdo do "ser", do que se pretende exatamente ser ou não ser, como questionaria Shakespeare. Na verdade, essa é uma das questões que mais inquietam o ser humano, o que ele é. Compreendemos que somos em parte "potência", conforme afirmou Aristóteles (2002), ou seja, temos em estado latente a capacidade de chegar a ser algo que está obtuso em nossa essência, ou então, negar o vir a "ser" esse mesmo algo. Isto porque esse algo que poderíamos vir ou não a ser, também é afetado pelas relações que estabelecemos com o outro, com o mundo. Poderemos ser ou não ser a potência. Eis a questão (ética)!

A ética incorpora o "ser". Nesse sentido destacamos duas dimensões, a de existir, como causa primeira (do ser ou não ser), e a identidade, que se constrói a partir dessa primeira causa e das vivências e experiências vividas no mundo. Assinalamos que os questionamentos existenciais básicos sobre quem somos, o que somos, de onde viemos e para onde vamos, tem impulsionado o homem à descoberta de sua tríade configuração: biopsicoespiritual. (Pecotche, 2013[7]). Nesse sentido, conceituamos a ética como uma dimensão "medular", estruturante e integradora dessa mesma configuração humana. Inclusive, é a ética a que desenvolve os contornos ao caráter de uma pessoa, ou como diria a sabedoria do senso comum: "fulano tem caráter, logo é ético".

As visões apresentadas nos permitem situar a ética como o processo de "ser e vir a ser", o que vem ao encontro do fundamento ético da autonomia, ideia de que o indivíduo deve ser responsável por suas escolhas sem se massificar ou deixar-se levar passivamente pelo grupo, forjar a sua própria figura, a arte de si mesmo. Dessa maneira, a ética subsidia e cria as bases para a formação da identidade, quer seja no campo pessoal ou social. Não é objetivo deste trabalho a intenção de nos aprofundarmos nas questões relativas à identidade, entretanto, alinhamos com a perspectiva defendida por Dubar (2009) de que "a identidade não é algo que permanece necessariamente 'idêntico'". (p.13). A singularidade do conceito se apresentaria de certa forma paradoxal, pois para ele a "identidade é o pertencimento comum" (p.13), ou seja, a identidade não é um processo do "eu-comigo", pois eu me identifico no outro e a partir

7 A Logosofia é uma ciência de cunho ético que estuda a vida humana, na direção de que a pessoa possa desenvolver um processo de auto aperfeiçoamento através da dinâmica de um método próprio que permite a realização das etapas para se alcançar uma evolução consciente e, paralelamente, o conhecimento de si mesmo. Isenta de dogmas religiosos, apresenta pressupostos teóricos de que o ser humano possui tríade configuração: a biológica, de ordem fisiológica inerente ao corpo e regulada pelos princípios físicos; a psíquica (ou alma ou anima) considerada também de natureza física e composta por três sistemas: o mental, o sensível e o instintivo e o espírito, parte que anima e ativa o ser físico, sua real essência, o acumulador de energia, mantenedor e perpetuador da existência, além de ser o agente de enlace entre o homem e a criação. (Pecotche, 2008b, 2013). Com base nessas premissas também foi criada uma Pedagogia própria, virada para a infância e adolescência com escolas no Brasil, Argentina e Uruguai.

do outro. Logo, a identidade seria também um princípio de alteridade, pois o que há de único em mim, é exatamente aquilo que partilho. Dessa forma, assumimos que o "eu" é parte de um "somos", e de que a ética se forja também nos encontros e desencontros, pois todo desencontro é em si uma forma de se autoconhecer. Portanto, onde passamos deixamos um pouco deste "perfume identitário" no ar. É necessário, entretanto, descobrir o "desenho" de si, ainda que seja a partir da construção do olhar desse outro, pois quando alguém diz que "somos" isto ou aquilo e não identificamos aquele traço em nossa idiossincrasia, eis aí um "desafio" de cunho ético: a proposição de iniciar o processo de individualização e diferenciação de si como ser humano. Neste sentido, e mais uma vez, a reflexão será boa companheira, pois é preciso descobrir a razão pela qual o olhar do outro me assinala que estou a desempenhar um papel que não "decorei", e que não identifico como meu no "palco da vida". Pode ser uma questão de "miopia mental e sensível" daquele que nos avalia (o outro), mas pode ser também, um "transtorno visual" próprio. Essa é uma questão a ser repensada no que relaciona à formação da identidade, independente do campo a qual ela se refira. Entretanto, quando essa vivência se projeta no espaço profissional, nem sempre a tolerância é a esperada.

Podemos afirmar que a ética visa o bem comum e que para alcançá-lo, é imprescindível conciliar interesses individuais aos coletivos e vice-versa. Para cada interesse, uma relação de direitos e deveres se estabelece naturalmente, em que será a atitude reflexiva, mais uma vez, o ideal ético a ser perseguido. Por este ângulo, alinhamos com o pensamento de Ricoeur (2011):

> Reservarei o termo "ética" para o desígnio de uma vida consumada sob o signo das ações estimadas como boas, e o de "moral" para o aspecto obrigatório, marcado por normas, obrigações e interdições caracterizadas simultaneamente por uma exigência de universalidade e por um efeito de coerção. (p.4).

O conceito em Ricoeur (2011) nos apresenta dois pontos relevantes. O primeiro de que a ética estaria vinculada à prática do "bem" e que se daria por intermédio de "ações boas". E que a moral, se materializaria por meio de normas e regras, conceitos morais universalizados e pela exigência coercitiva advinda dos grupos sociais. Admitimos aqui a ligação da ética à moral a partir dos pontos assinalados, isto porque uma vida estimada como "boa" e que se dá por intermédio de "ações boas" não fugiria totalmente do contexto das normas e das regras, pois isto esbarraria em algum momento nas questões relativas ao próprio direito de ser respeitado. Assim sendo, se chego a um local em que há uma fila, norma moral, construída pelo grupo com base no respeito, tenho eu a opção de não entrar nela. Mas não seria ético,

por exemplo, criar uma "fila" para "burlar a fila". Entretanto, as normas e regras devem ser questionadas, não podem ser rígidas. Neste sentido, entramos no campo deontológico, da ciência que aborda o estudo da normatividade ética. Defendemos a ideia de que a obediência não pode ser cega, visto que compreendemos que as normas existem, porém não são imutáveis. Cada situação de vida é uma e poderá impelir a que o sentido de bem, naquele momento seja revisado. A vida é demasiadamente imprevisível para colocarmos "amarras" éticas em dadas situações, podemos constatar essa assertiva a partir do contato com culturas diferenciadas, cujos valores podem ser avessos aos que consideramos naturais em nossa cultura ocidental.

Na relação entre a ética e as ações "boas", compreendemos assim como Ricoeur, que a ética é teleológica, cujo fim é o bem. Entretanto, há que pensar conceitualmente o que é o bem:

> ser bom ou ser melhor significa ser mais consciente. Somente assim se pode chegar a ser bom no amplo sentido do termo. Do contrário, a bondade, essa bondade que não nasce na consciência, pode ser perigosa; em determinado momento, pode transformar-se em algo que não seja bondade. (Pecotche, 2008b, p.127).

Desta forma, não basta ser "bom". Há que ser consciente dessa bondade, e ser consciente significa alimentar a razão a partir dos conhecimentos assimilados, é preciso saber as "razões" que sustentam esse bem. Não vamos à contramão da ética Aristotélica. Há que se forjar o cultivo das virtudes, entretanto, é preciso saber a razão sensível do porquê, como e para quê se é bom. Ou do contrário, corre-se o risco em se forjar um "pseudovirtude", a da bondade efêmera, inconstante e circunstancial.

É preciso desenvolver a clareza do que venha a ser a ética. Compreendemos que a ética é mais do que uma noção, um princípio ou um fundamento, do que uma norma ou uma prescrição, mais do que um sentido de dever, é mais do que uma virtude, do que ações ou intenções relacionadas com alguém, ou para consigo, ou para com a sociedade, mais do que um campo de estudos da Filosofia. É mais do que os padrões comportamentais preestabelecidos, portanto, não pode ser encapsulada nos códigos de ética, quer sejam profissionais ou de um grupo. A ética, entretanto, é também isso tudo. E não se isenta desses contextos, mas transcende o corpo teórico apresentado. Desta maneira, descortinamos o conceito de ética que adotamos neste trabalho, o de que a ética não é a moral, mas estuda a moral e a ela está vinculada incondicionalmente. Vislumbramos que a ética é em si o processo de humanização tão discutido por muitos. Humanização essa que perpassa pela dignificação da vida em todas as formas de manifestação. Dessa forma, entendemos que a

pessoa que se humaniza, com certeza, buscará o melhor caminho ético, o do bem pensar, sentir, fazer, agir, pois em nossa compreensão, não há processo de humanização que se sustente sem a ética e nesse sentido, arrematamos este ensaio conceitual com o educador brasileiro Paulo Freire, já que estaremos a situar a ética no campo educacional:

> A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz. (Freire, 1996, p. 9).

A lacuna na formação ética gera um processo de desumanização, e de acordo com o grau, pode imergir o ser humano na barbárie, e para fora dos limites daquilo que poderíamos chamar de "humano". Ser ético é, portanto, como já o dissemos ... humanizar-se.

Estaremos agora a tratar da ética em seu campo profissional, razão pela qual iniciaremos com uma breve digressão sobre os conceitos de "profissão" e "profissional" – temática que aprofundaremos no capítulo seguinte – a fim de estabelecer os fundamentos necessários para desenvolver esse espaço teórico.

O vocábulo "profissão" originou-se do latim *professione*, cujo primeiro significado encontrado se refere ao ato ou efeito de professar. (Michaelis, 2009). A ideia de professar nos permite recordar a expressão "profissão de fé", que nos remeteria aquele que é seguidor, que adota ou que é adepto ao credo de uma religião, sua doutrinação, ou seja, a consagração à vida religiosa. Nessa linha, o professar na esfera profissional nos endereçaria ainda ao jargão do "eu visto a camisa da empresa", ou seja, da pessoa que se coloca sob o princípio e postura de entrega total ao seu trabalho numa instituição. O termo admite ainda o conceito de profissão como um dom ou questão de ordem vocacional. Identificamos que a palavra contém uma série de significados e que no senso comum se confunde ainda com o exercício de um ofício, ocupação, o domínio de uma arte, trabalho e, inclusive, emprego – "fulano já tem uma profissão, ou seja, está empregado". O fato é que, os estudos sobre a temática devem ser encerrados em seu contexto histórico, visto que possui "raízes específicas nas nações industriais fortemente influenciadas pelas instituições anglo-saxãs". (Freidson, 1998, p. 24).

Alguns conceitos históricos nos foram apresentados por Dubar (2005), em que o vocábulo "profissão" teria origem em dois termos ingleses, o primeiro vem de *occupations*, que se refere à totalidade de empregos, o segundo de *professions*, ou *as learned professions*, atribuindo-se as profissões liberais e científicas. Na França entre os séculos XI ao XIV, período da Idade Média, surgiu uma terceira versão, a expressão *métier*, que advém do sentido de "corporação" que se instituía pela expressão daquele que gozava do "direito ao

corpo" (p.165), ou seja, que fazia parte de uma corporação reconhecida, excluindo os trabalhadores sem qualificação, tais como os braçais. Dessa forma foi realizada a distinção entre o que era uma profissão e um ofício. (Dubar, 2005). O termo "ocupação" também foi referido por Giddens (2008, p. 572), como "qualquer forma de emprego remunerado na qual um indivíduo trabalha de forma regular".

Monteiro (2015) identifica que a palavra "profissão" se sustenta em dois sentidos, num mais amplo em que profissão seria "toda a atividade, ocupação, função ou emprego que é a fonte principal dos meios de vida de alguém. É o sentido solicitado em questionários: nome, idade, profissão". (p.26). E em sua acepção restrita, a profissão seria uma ocupação de teor especializado, de prestígio e com boa remuneração. Para Monteiro (2015) esse conceito teria uma intenção "elitista que data de fins da Idade Média, conotado com *as learned professions* (*divinity, law, medicine*)". (p.26, [grifos do autor]).

Monteiro (2015) distinguiu ainda as profissões em quatro tipologias relacionadas à forma como são utilizadas. A primeira seria a "imprópria", para definir as atividades tais como "pedir esmolas", "arrumar carros", a "prostituição". E ainda outras identificadas em situações inusitadas, tais como quando a pessoa já se encontra "aposentada" ou ainda, conforme exemplo por ele mesmo mencionado, daquele indivíduo que num tribunal mencionara que ganhava dinheiro para "testemunhar acidentes de aviação".

Monteiro (2015) classificou como "indiferenciada" as ocupações tidas como socialmente úteis, com rendimentos modestos, abrangendo trabalhos de natureza repetitiva, física e sem maiores exigências da capacidade reflexiva, tais como varrer ruas ou vender jornais. Já a profissão de utilização "diferenciada" seria aquela que consistiria "num saber-fazer-bem adquirido através de uma aprendizagem empírica ou formal (mas relativamente breve), exercida de modo independente ou dependente". (Monteiro, 2015, p. 27). A maioria das ocupações laborais aí se agruparia.

Por último, categorizou as profissões da ordem utilitária "restrita" como aquelas imbuídas de maior responsabilidade, conhecimentos e prestígio social. Para Monteiro (2015) essas estariam no topo da escala hierárquica das profissões, por seus contributos à sociedade, tais como exemplifica, as profissões do campo da saúde e da justiça, e nós acrescentamos a esse rol os profissionais da educação.

Já para Alonso (2006) as profissões distinguem-se por supor uma "dedicação assídua a uma atividade especializada". (p.28). E define o conceito de profissões como aquelas atividades ocupacionais:

> a) as quais de forma institucionalizada prestam um serviço específico à sociedade; b) por parte de um conjunto de pessoas (os profissionais), que se dedicam a elas de forma estável, obtendo delas seu meio de vida; c) formando com os outros profissionais (colegas) um coletivo que obtém ou trata de obter o controle monopólico sobre o exercício da profissão; d) e acedem a ela após um longo processo de capacitação teórica e prática, da qual depende a acreditação ou licença para exercer dita profissão. (p.42).

Uma profissão estaria relacionada, portanto, a quatros pontos específicos: a prestação de serviços, a congregação de profissionais que se dediquem ao campo profissional, a manutenção de um controle social da profissão e finalmente, a uma formação que gerasse condições legais para seu exercício. Esse somatório de características promoveria uma cultura social da profissão, em que identificamos que quanto maior o investimento em cada um dos atributos descritos mais a qualificação, a autonomia, o *status* e as condições de e para a mobilidade social se imprimiriam.

No que se refere ao conceito de "profissional", Alonso (2006) denota que esses além de serem especialistas competentes em suas profissões:

> O profissional não é profissional apenas pelas atividades que desempenha ou pelas qualidades que possui para fazer bem essas, mas também e muito especialmente por pertencer ao grupo profissional ao qual pertence. Isso evidencia claramente as diferenças entre o que estão dentro (profissionais) e os que estão fora (leigos). (p. 29, [grifos do autor]).

Das premissas levantadas, percebemos que muitas profissões ganharam um corpo próprio, com saberes especializados, pela criação de instituições de formação, de estatutos, associações, etc., e cujo maior objetivo viria a ser a garantia de sua estabilidade, definição dos territórios profissionais e maior projeção social. Naturalmente que muitas profissões foram extintas, entretanto, este processo de "encorpamento" das profissões se enraizou na medida em que a industrialização progrediu nas sociedades modernas e contemporâneas, e em que as profissões serviram como meio para estabelecer fronteiras na divisão do trabalho, o que por outro lado, também demarcou as diferenças sociais, consolidando-se como um mecanismo de inclusão ou exclusão social. Com o avanço da criação das empresas e a ampliação e diversidade dos serviços, as profissões tomaram novos rumos, se multiplicaram e passaram a se desdobrar no campo da esfera pública, nas empresas particulares, na iniciativa privada, etc. O trabalho assalariado tornou-se uma marca do capitalismo, essencial à sua existência e a busca por profissões que criassem uma zona de conforto econômica foram e têm sido as mais procuradas.

O estudo sobre a Sociologia das Profissões é, portanto, um campo complexo, não sendo tarefa fácil se chegar a uma unidade no que tange aos conceitos de profissão e profissional. Entretanto, nos respaldamos nas seguintes reflexões que seguem, admitindo-as que perpassam em nosso entendimento acerca do conceito de profissão e profissional que sustentamos neste trabalho.

Wilensky (1970) clássico estudioso do campo da Sociologia das Profissões compreendia que nem tudo é ou poderia ser denominado como uma profissão, pensamento o qual conciliamos, pois se todas as atividades profissionais pudessem ser enquadradas como uma profissão haveria um nivelamento de todos os trabalhos exercidos, o que não seria justo, pois consideramos que existem campos do conhecimento que demandam grandes esforços para que neles se penetrem a fim de colher o néctar do saber. Defende Wilensky (1970) que são dois os fatores fundamentais para o seu estabelecimento, a "base técnica", sustentada pelo conhecimento (ainda que não diretamente de caráter científico, visto que existem profissões que desse carecem) e o que denomina de "ideal de serviço", por incluir as normas de comportamento profissional a serem tidas como meta, como devoção ao trabalho, àquele que recebe os serviços prestados, ou de acordo com a linguagem empresarial, o "cliente". O componente "ideal de serviço" que estudaremos mais adiante, nos remeteria nessa questão a um dos campos da ética, a deontologia[8]. Consentimos com esse conceito de profissão, principalmente por encampar a vertente ética, entretanto, esse mesmo ideal de serviço não poderia se configurar como um "oportunismo mercadológico", ou seja, o cultivo de práticas, comportamentos e atitudes regidas por normas pré-estabelecidas a fim de focar o "lucro". Um exemplo nesse sentido. Quando entramos numa loja para fazer alguma compra, por vezes, a sensibilidade nos faz detectar que a simpatia dispensada pelo comercial que nos atende está diretamente relacionada à intenção de que culminemos com pelo menos uma compra, e não a um valor ético pessoal. Esse comportamento é o inverso do ideal de serviço o qual legitimamos enquanto ética humanista, visto que o mesmo não dispensa o compromisso da formação de valores baseada no bem e na verdade. Os valores éticos se forjam a partir da reflexão ética, de dentro para fora, e vice-versa, mas sempre ao encontro do sentido de bem que já caracterizamos: o de que ser bom é ser consciente. (Pecotche, 2008b). E para que esse bem culmine, entendemos que a relação entre uma profissão e o profissional deverá ser mediada por um processo de "conscientização", diferente do que se poderia chamar de

[8] 1. Parte da Filosofia que trata dos princípios, fundamentos e sistemas de moral; estudo dos deveres. 2. Nome dado por J. Bentham (1748-1832) à sua moral. 3. Estudo dos deveres especiais de uma situação determinada; diceologia: "A deontologia do médico" (A. Cuvillier). (Michaelis, 2009).

"tomada de consciência". A conscientização se encadeia para além desse ponto. Apoiamo-nos nas ideias de Freire (1979) que é consistente frente ao conceito quando afirma que:

> Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (p.15).

Logo, a conscientização é ainda um processo de criticidade frente a si e ao mundo, e a decisão de uma posição política, ou seja, a de comprometer-se com o espaço e o tempo da realidade social que se experimenta.

Outro complemento ao pensamento de Wilensky (1970) se refere às ideias de Abbott (1988) sobre a teoria sistêmica das profissões, que compreende que todas estão interligadas, que fazem parte de um mesmo sistema, e de que há um princípio de colaboração, inclusive entre os saberes, para garantir sua manutenção e existência das mesmas. Poderia parecer um contrassenso, mas Abbott (1988) admitia – fato com o qual concordamos – que apesar deste princípio de *interface*, as profissões competem entre si na ampliação de seus espaços e relações de poder.

Concluindo, os conhecimentos que constituem a base teórica de uma profissão, o ideal de serviço, a visão sistêmica e o processo de conscientização são alicerces exigidos para o exercício profissional, não excluindo outras questões, tais como a politização por meio de associações, cooperativas, sindicatos, ou mesmo seu caráter estrutural, condições de trabalho, saúde do trabalhador, etc. Chamamos neste ponto, a atenção para a discussão sobre ética profissional, que dentre outros aspectos que estaremos a levantar, está relacionada a um robusto projeto de "ideal de serviço", que propicia a materialização do *link*: ética - profissão.

A temática sobre ética profissional ganhou forte impulso no século XX, mais especialmente a partir da segunda metade, isto porque a entrada de grande parte das sociedades no modo capitalista de vida gerou um profundo processo de divisão do trabalho, de caráter hiper especializado, permitindo nesse período o surgimento de uma nova geração de profissões, em particular com o advento e avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, que investiram em profissões que dispensavam o estado de "corpo presente" nas empresas, ampliando o raio de ação profissional, que antes era local e que hoje passa a ser "glocolocalizado":

> o fenômeno complexo, atualmente em curso no mundo, que chamamos, em geral superficialmente, de globalização e que é, na verdade, uma glocalização; ou seja, a

> novidade da mudança social que tem como fulcro a possibilidade inédita da conexão global-local na emergente sociedade-rede. (Franco, 2003, p.7).

O mundo do trabalho se "desfronteirizou", se privatizou, a sociedade civil se fortaleceu, o controle por parte do Estado se firmou e uma nova moral se gestou, incluindo aquela que se desenvolveu nos diversificados espaços denominados de profissional. Dessa relação, o elo entre ética e profissão é selado. Na rota para compreender o que abrange a complexidade desse vínculo, tomamos as concepções sobre ética, ética profissional e deontologia a partir das palavras de Estrela e Silva (2010):

> Se considerarmos a ética como a reflexão sobre a conduta humana que leva à fundamentação de princípios orientadores, a ética profissional poderá considerar-se a transposição desses princípios para as situações profissionais. Por sua vez, essa transposição origina a deontologia que, como o étimo de origem grega do termo designa, remete para os deveres profissionais. (Estrela & Silva, 2010, p.43).

Entendemos com base no exposto que é a ética o alicerce da ética profissional, mas que são campos distintos em teoria e ação. A ética profissional se diferencia pelo fato de ser o que denominamos neste trabalho de "ética da *práxis*", que seria o estudo sobre a ética num âmbito específico e sua aplicabilidade nesse meio, neste caso o mundo do trabalho. A assertiva nos remete ainda, no que diz à esfera do prático, a ideia de Ricoeur (2011) sobre "sabedoria prática": "sabedoria ligada ao juízo moral em situação e para a qual a convicção é mais decisiva que a própria regra. Tal convicção não é, todavia, arbitrária na medida em que lança mão aos recursos do sentido ético mais originário que não passaram pela norma". (p.15).

A ética aplicada ao exercício profissional não é a mesma que a que se desenvolve na família, na escola, ou em outras instituições ou relações. Deve ser pensada e contextualizada no corpo de uma formação direcionada à *práxis* de uma profissão. Outro ponto de reflexão é o de que, a deontologia não se limita e tão pouco pode estar aprisionada ou ser tomada como matéria exclusiva dos códigos de ética. A deontologia é uma das áreas de conhecimento da ética, que se concretiza na epistemologia dos deveres, dos direitos, e que se debruça a partir do domínio da ética normativa, o que abrange o estudo das normas, das regras comportamentais, etc., e inclui sob esses contextos, a imersão de um olhar crítico sobre a dimensão sócio política que os alinhava. Quando a deontologia se volta para o campo profissional, ela se desprende e toma o contorno de "deontologia profissional", a qual questões relativas as profissões ou a uma determinada profissão são abordadas a partir da ótica apresentada, em que as discussões se afunilam para os comportamentos éticos nos espaços profissionais, as relações estabelecidas entre os direitos e os deveres, os códigos de

ética, os valores da cultura profissional (exemplo, a confidencialidade), dentre um elenco de temas que poderiam aqui ser abordados. Neste sentido, tomamos o cuidado de não enclausurar a ética profissional no corpo epistemológico da deontologia, menos ainda nos códigos de ética, visto que esses em nossa compreensão são ferramentas para a construção de uma profissão em consonância com os anseios do que a sociedade espera de um profissional: "bons serviços prestados". O que inclui o "melhor servir", o "bem servir", aqui embutida a concepção de bem já abordada. A ética profissional não se pode incrustar na deontologia, entretanto, reconhecemos existir entre essas várias zonas de intersecção.

Remetemo-nos agora aos pressupostos teóricos de Veiga, Araújo e Kapuziniak (2008, p. 80), que apresentam que a ética profissional:

> pode ser compreendida como emergência de uma *consciência social* que se embrenha pelas diferentes profissões. Certamente, a reflexão sobre ética profissional pode trazer, ao profissional, contribuições à *construção de sua identidade*, mas ele não fica, de antemão, isento de se configurar eticamente em vista da sociedade a que serve. ([grifos nossos]).

Existem dois pontos que merecem aqui ser tratados, o primeiro de que a ética profissional é "provocadora" na construção de uma consciência social. E o outro, que se concretiza como um contributo na formação da identidade profissional.

A consciência social se caracteriza no investimento de um estado de bem estar coletivizado, marca da ética profissional. Entretanto, para que esse sentido de bem coletivo, essa consciência social seja usufruída, é necessário que esse conceito de bem tenha se forjado a partir da ética de cada um. A ética pessoal teria forte ligação com a profissional, pois influenciaria diretamente no terreno da profissão ou em experiências afins, em momentos de precisão, ou sempre que esses valores éticos pessoais se fizessem necessários. Neste sentido é que a identidade individual também se atrelaria a esta rede: ética pessoal, a profissional e a consciência social. Dessa forma, saber "quem somos", o "que somos", o "que desejamos ser", implica em acionar caminhos éticos pessoais, e nessa perspectiva, daquilo que o ser possa tecer eticamente acerca de si, e a partir de sua história. É preciso, portanto, para edificar a profissão, organizar a "mala" de conhecimentos éticos na intenção de firmar os alicerces da consciência social, processo que por sua vez, consolidaria também a identidade profissional.

Retomando o conceito de ética profissional, destacamos como um dos conhecimentos relevantes nesse campo, o da compreensão que se produz entre direitos e deveres, os quais compreendemos como:

> Dever/Direito. Pólos da esfera moral. Uma moralidade unicamente de deveres impõe sacrifícios sem recompensas, e uma moralidade unicamente de direitos encerra privilégios.

> Ambas são injustas e incompatíveis com uma ordem social sustentável. Isto exige uma moralidade onde os direitos implicam deveres e vice-versa. Por exemplo, o direito ao voto implica o dever de votar regular e responsavelmente. E o dever de manter os próprios filhos implica o direito de ganhar recursos para cumprir com este dever. (Bunge, 2005, p.46).

Logo, não há deveres sem direitos, e o inverso seria um contrassenso. Entretanto, parece-nos que a história do ser humano tem demonstrado o divórcio entre os direitos e os deveres. No campo profissional é comum identificar o estabelecimento de uma esgrima oculta nesse sentido. Empresas lutam pelo cumprimento dos deveres dos trabalhadores, os trabalhadores por seus direitos. Isso porque, os dois campos ainda não foram compreendidos como dimensões integradas. Em nosso entendimento, esse fenômeno acontece, dentre inúmeras razões, porque a ética que prevalece na pós-modernidade é o do individualismo.

A ética do dever atrela-se à ética do direito, e ambas estão diretamente relacionadas ao princípio da alteridade. O outro e o si são partes do mesmo tecido social. Logo, uma identidade que se forje a margem desse entendimento exclui o outro em qualquer processo de socialização que se estabeleça, quer seja nas esferas pessoal, profissional, familiar, etc.

A ética no campo profissional tem como uma das suas funções a "socialização", e quando nos remetemos ao termo, estamos nos respaldando nas ideias de Dubar (2005) de que os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e se reconstroem, nos permitem afirmar que a identidade pessoal influencia na coletiva, ou seja, o que somos, no mínimo, inspirará o incremento dos papéis que desenvolvemos em nossas profissões. Para Dubar (2005) este acontecer se evolui mediante um caminho autobiográfico (da identidade do si) e relacional (da alteridade). Ou seja, mais uma vez chamamos atenção de que a identidade profissional está condicionada à pessoal.

Identificamos outro conceito de ética profissional que vai ao encontro da ideia de consciência e se estende ainda à prática de benefícios em Alonso (2006):

> A ética profissional vê a profissão na perspectiva da consciência e de benefícios: o que é ser um bom profissional, em que consiste exercer bem a profissão, pensando, abrindo possibilidade de opção. . . . Também falaremos de deveres e normas sancionadas pelo grupo ou associação profissional, mas como algo derivado e menos básico, ainda que importante. (p.23).

A ética profissional favorece a criação de dois conjuntos de benefícios, o primeiro dirigido ao trabalhador e que implica no desenvolvimento de valores e regras que provavelmente se estenderão a outras áreas da vida, tais como a pontualidade, a assiduidade, a responsabilidade, a solidariedade, dentre outros. Recordamos que a reflexão é o suporte dessa

ética e que naturalmente, tal formação não poderia ser construída exclusivamente sob as bases de ordem teórica. É imprescindível que a conduta ética seja desenvolvida na prática. Esse é um ponto que deve ser pensado criteriosamente em qualquer formação, fato que se impõe como um desafio pedagógico, pois como criar situações práticas para uma vivência ética profissional? Debate esse que desenvolvemos mais adiante, no capítulo seis, em que empreendemos uma proposta de formação ética profissional tomando como foco o pedagogo.

Outro conjunto de benefícios que se desenreda a partir da ética profissional, se direciona e é gerado para aqueles que recebem os serviços profissionais, e que poderão usufruir de uma gama de bens, dentre eles: a universalidade e a igualdade para todos no acesso aos bens; a defesa dos direitos a receber um bom serviço; o compromisso com qualidade do serviço a ser prestado; o aperfeiçoamento do profissional, etc. Benefícios esses que ao serem postos em movimento geram uma corrente de "bens" na sociedade. O que nos permite acreditar que, a ética no campo das profissões é um investimento na esfera social.

A ética profissional forja ainda um sentimento de "pertença social", encontramos essa ideia a partir de Carapeto e Fonseca (2012):

> a ética profissional - os padrões de conduta a aplicar no exercício da profissão, uns comuns a várias profissões, outros específicos da profissão em causa - ajuda os indivíduos a *pertencerem a um determinado grupo* e distingue esse mesmo grupo dos demais grupos profissionais. Ajuda a tomar decisões profissionais que sejam acertadas do ponto de vista ético. E a boa reputação que o grupo profissional consiga alcançar com a sua conduta ética ajudará os seus membros a poder exercer as suas funções na sua área de *expertise*. (p.20, [grifos nossos]).

O sentimento e as representações que os profissionais constroem sobre si e suas práticas se cristalizam na medida em que o sentir de "pertencimento" se consolida. É a partir da atitude ética profissional que também os sensos, os consensos e os dissensos ao se revelarem nas equipes, fortalecem as categorias profissionais, consolidam os processos identitários dessas, e desenvolvem o sentido de responsabilidade e do compromisso frente à profissão.

Veiga, Araújo e Kapuziniak (2008) clarificaram o conceito de ética profissional a partir de seus estudos em que se debruçaram sobre vários códigos de ética profissional no Brasil. Os estudos revelaram três modalidades de ética profissional empreendidas: a legitimadora, a idealizante ou a problematizadora. (Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2008).

A ética profissional legitimadora tenderia a seguir uma orientação ético-profissional, assente na prática, e não necessariamente nos princípios éticos. São ressaltados em alguns códigos, inclusive, a preocupação quanto a normatização dos comportamentos, e em que a

qualificação ética estaria centrada na condição de operatividade dos profissionais. (Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2008).

A ética idealizante "se estrutura com a preocupação de configurar um caráter ideal à ética profissional". (Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2008, p.90). Essa estaria apoiada numa projeção do vir a ser o "profissional ideal", em que os princípios éticos profissionais, os valores, os deveres, os compromissos, a eficiência e bom desempenho na prestação do serviço, estariam em voga.

A modalidade da ética problematizadora teria uma característica questionadora:

> buscando manter uma tensão entre as aspirações e as práticas profissionais situar-se no coração da problemática profissional, compreendida como uma inserção na totalidade social, levando-se em conta as dimensões política, econômica, social e cultural. (Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2008, p.95).

Dessa forma, essa construção ética se apoiaria na perspectiva de "inacabamento", de se fazer complementar de valores, direitos, deveres, que estariam em constante movimento, numa atividade interativa entre o profissional e a sociedade.

Alinhamos com Veiga, Araújo e Kapuziniak (2008) de que, por mais que uma ou outra modalidade predomine, o importante seria que se conjugassem. O fato é que, a integração dessas permitiria a consolidação e a criação de maior consciência ética profissional, beneficiando dessa forma toda a sociedade.

Do exposto, chegamos ao ponto de movimentar a seguinte indagação: Qual a diferença entre ser um bom profissional e um profissional ético? Respondemos à questão através do convite à leitura do que vem a seguir. Primo Levi [9], um sobrevivente de Auchwitz, numa carta a um diretor do *New York Times* e registrada na obra de Fernandes (2001) retrata:

> Caro professor:
> Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Os meus olhos viram o que jamais olhos humanos deveriam poder ver: câmaras de gás construídas por engenheiros doutores; adolescentes envenenados por físicos eruditos; crianças assassinadas por enfermeiros diplomados; mulheres e bebês queimados por bacharéis e licenciados. Por isso desconfio da educação. Eis o meu apelo: ajudem os vossos alunos a serem humanos. Que os vossos esforços nunca possam produzir monstros instruídos, psicopatas competentes, Eichmann educados. A leitura, a escrita, a aritmética, só são importantes se tornarem a nossas crianças mais humanas. (Fernandes, 2001, p.99).

Podemos concluir que a razão ontológica de uma profissão reside na virtude do bem

[9] Primo Levi foi um sobrevivente de Auchwitz, escritor italiano que relata as vivências neste campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. Escreve várias obras nesta linha memorial, em destaque: "É isto um homem?". (Com tradução para o português de Luigi Del Re, obra do ano de 1988).

dirimido a si, ao outro, e logo, a todos, o que significa que não se pode dissociar uma profissão da ética daquele que a pratica, quesito esse já discutido. A excelência no exercício profissional não se agrega com atitudes medíocres e corruptas, por perverterem a natureza do próprio trabalho. Esse é um princípio a ser adotado por todoo profissional, a do compromisso com uma ética humanizadora.

Nas discussões apresentadas estivemos a "esvaziar o cheio e a encher o vazio", talvez a "derramar" alguma coisa para fora do recipiente, mas em tom de conclusão, questionamos: Afinal, o que é a ética profissional?

De início e simploriamente, é a ética voltada para o meio profissional. Em forma de alinhavo, ética profissional advém da ética. Não é um processo de "eremitização"[10], visto que a ética profissional não se furtaria tão somente a relação com o Si, mas a integração com o outro na vinculação com o trabalho. A ética profissional divide e compartilha, e se faz de forma solidária, não "solitária".

Outra questão relevante é a de que deontologia não é o mesmo que código de ética, tão pouco se resume à ética profissional ou as normas e regras nesse campo. Vimos que seu espaço é bem mais amplo e generoso. Entretanto, são fronteiras que se tocam, se entrelaçam e formam redes de conhecimentos. Outro ponto a ser arrematado, é o de como seria o acontecer de uma profissão sem um *viés* ético. Entendemos ainda que, o sentido ético ao permear o mundo do trabalho, permite não só que o profissional desenvolva um espírito crítico em relação ao "bem pensar e o bem fazer", como também, gera o discernimento nas instituições, empresas, etc., no sentido da compreensão de que a prestação de serviços se consiste em "prática social viva". Assim sendo, uma profissão que não contemple a ética profissional, uma formação profissional que negligencie a temática em sua matriz curricular, um profissional que negue a dimensão ética de seu trabalho, mais do que desprezar o elemento ético como formador, denota-se desconhecer boa parte das discussões trazidas até aqui e em outras obras de grande relevância.

Passamos a "chave" nessa primeira parte de nossas discussões sobre a conceituação de ética profissional a partir do entendimento de Severino (2010) de que uma formação profissional ética "significa vivenciar um saber que não apenas toca o intelecto, mas também move a vontade, desvelando um sentido valorativo, despertando a sensibilidade ao nexo desse valor ao valor da dignidade humana". (p.14).

[10] Expressão criada pela autora para se referir ao processo de quem se torna um eremita.

Abriremos agora uma nova porta nessa seção, a aliança entre a ética e a educação. Discutimos o sentido da ética, da ética profissional, e agora faremos uma breve digressão sobre a temática da educação. O que é, portanto, educação?

Brandão (2007) adverte que "ninguém escapa da educação . . . com uma com várias educações? ". (p.7). A questão se refere à ótica inclusive multicultural, pois em todas as culturas, independentemente da existência de uma instituição formal ou não, a educação acontece, naturalmente que apoiada nos valores inerentes a cada povo. O fato é que historicamente estamos a cada dia a sedimentar em nossa cultura, situações que cada vez mais "pedagogizam" a sociedade, e em que a educação se efetiva por todos os lados. Aprender e ensinar são facetas inerentes da natureza humana. Nesse sentido, seríamos todos um pouco "pedagogos". E não há como fugir dessa prática. Até porque, as sociedades contemporâneas têm se tornado cada vez mais complexas, mais repletas de invenções culturais e logo, movimentadas por uma infinidade de estímulos educacionais. Dessa forma, querendo ou não, somos todos os dias afetados pela ação educativa. Entretanto, não é sobre essa educação a qual estamos a nos referir, mas aquela que acontece intencionalmente, ou ao "controle da aventura de ensinar-e-aprender" (Brandão, 2007, p.26), quer seja em espaços escolares ou não escolares[11]:

> é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados - quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (Brandão, 2007, p. 26).

Entendemos que o conceito de Brandão (2007) delimita as fronteiras que optamos em tramitar quando nos referimos à educação e conforme mencionamos, não levantaremos argumentos para justificar a necessidade do estabelecimento do elo entre a educação e a ética, pois é ético o fenômeno educativo, essa é uma premissa inegável. Entretanto, para discorrer sobre a consolidação da aliança "ética-educação", em nosso entendimento é preciso passar pelo crivo de pelo menos quatro "compromissos" de caráter ético-pedagógicos que entendemos o profissional da educação teria de assumir e pôr em prática: a) O da aprendizagem (que sustenta o aprendente como foco do processo educativo); b) O da "ensinagem", enquanto prática social complexa efetivada a partir da relação entre os sujeitos envolvidos na parceria da ação tanto "de ensinar quanto a de apreender", em prol da construção do conhecimento (Anastasiou, 1998); c) O compromisso ético-político (interação

[11] Trataremos da abordagem sobre os espaços escolares e não escolares mais detidamente no capítulo três, em que discutiremos sobre a opção da terminologia adotada neste trabalho.

com frente às diferentes instituições, sujeitos, espaços educacionais, etc.); d) O compromisso perante a vida, ou "biográfico". Adiante traremos as linhas gerais desses compromissos, em que os mesmos também serão abordados no escopo de "desafios" da formação ética profissional do pedagogo no capítulo três.

O compromisso com a aprendizagem.

O compromisso com a aprendizagem envolve o conhecimento de uma gama de teorias e o acompanhamento da progressão do aprendente em todos os campos do desenvolvimento humano (o pessoal, o cognitivo-afetivo, social, ético, etc.). Sob o ponto de vista da ética, implica em desenvolver o "bem querer" sincero ao educando, conforme preconiza Freire (1996). Bem querer esse que se estabelece no preparo das condições para propiciar que o aluno realmente aprenda, e que aprenda a aprender. "Aprender a aprender" tem sido uma expressão muito utilizada nos diversos ambientes profissionais, especialmente no educacional, mas o que de fato significa? Aprende a aprender aquele que é despertado para "o conhecimento do conhecimento" (Morin, 2000, p.14) e que permite que essa realidade se constitua em necessidade de primeira linha. Aprender a aprender é ainda, conhecimento de si mesmo. Pois quando se está à frente de um conteúdo que se precisa aprender, por exemplo, uma equação em Matemática, e se dispõe de forma determinada a "aprender a aprender", a relação com esse conhecimento é outra, pois se passa a ter o comando de si na gestão do conhecimento enquanto se aprende. Ou seja, passa-se a ser conhecedor dos próprios processos mentais e sensíveis, forjando assim uma matriz para aprender em situações similares. Apreender a aprender é desenvolver a condição, a aptidão autodidata, é a tomada da plena consciência quanto aos avanços ou retrocessos frente aos domínios de "seu" processo de ensino-aprendizagem. É se apropriar desse. Haveria bem maior do que "aprender a aprender a pescar"?

O compromisso com a ensinagem.

O segundo compromisso se perfila com a ensinagem e se concretiza no processo pedagógico, que se desenvolve de forma intencional, deliberada, sistemática, formal ou não (visto que aqui nos referimos à educação ministrada nos espaços não escolares), mas visando estabelecer o elo entre o saber e o aprendente. Esse compromisso se estabelece a partir de uma dimensão gnosiológica e outra da ética propriamente dita (incluindo aqui os âmbitos axiológico e deontológico).

No que tange à dimensão gnosiológica, chamamos a atenção para três aspectos. O primeiro no que diz respeito à crença "conteudista", de que a educação deverá ser tão somente voltada para o ensino disciplinar (das Línguas, da Matemática, das Ciências, etc.), focada "no e para" o ensino de conteúdos. O dogmatismo da crença conteudista é um assunto que deve ser muito refletido. Isso porque a escola ao priorizar os conteúdos técnicos-científicos em detrimento, por exemplo, da característica axiológica da ética – a aprendizagem de valores – e ao desinteressar-se por essa faceta educativa, deixa de cumprir o eixo central de sua missão "a concepção de uma escola como lugar onde não apenas ensinam-se conhecimentos e transmitem-se conteúdos, mas também como um lugar onde se aprende a viver com os outros, a respeitá-los, a compartilhar e a ser tolerante, e definitivamente, a se formar um bom cidadão". (Serrano, 2002, p.58). A crença conteudista faz com que por vezes a educação de valores (moral e ética) seja compreendida como papel exclusivo da família, e, portanto, a ela delegada. Consideramos esse princípio como parte da crise de valores que estamos a assistir. Parece-nos que o rompimento com esse compromisso, e aqui focamos na vertente axiológica, diante da hegemonia dos conteúdos disciplinares tem afastado a escola – e quando dizemos "escola", nos reportamos a todo e qualquer espaço ou instituição, de caráter formal ou não formal, cuja função principal venha a ser o pacto com o ensino e a aprendizagem – de fazer despertar nos educandos a sensibilidade para a relevância da formação dos valores, o que significa possibilitar a estes atingir a meta do alcance de horizontes dignos para suas vidas.

O segundo aspecto da dimensão gnosiológica se relaciona ao inverso do expressado no primeiro ponto, o "reducionismo conteudista". Quando em defesa de um "pseudo-construtivismo", e na esteira da tessitura de severas críticas ao método tradicional, se extirparam práticas nas escolas que seriam positivas para a aprendizagem. A essa reflexão, somamos que o exercício de não se trabalhar determinados conteúdos com base no discurso de que é preciso cultivar a "valorização" cultural de grupos minoritários, também restringiu as possibilidades desse mesmo grupo de acessar ao conhecimento científico, tratamento diferencial que terminou por se consolidar numa prática excludente, visto que o conhecimento dessa natureza continuou a se concentrar nas mãos de poucos. Saviani (1999) retrata essa situação através de sua tese que parte da metáfora da "lei de curvatura da vara", em que preconiza que para que uma vara se desentorte e alcance o equilíbrio, deveria ser curvada até a extremidade oposta. Reconhece que a camada social popular almeja o acesso ao conhecimento, pois é nele que reside a esperança de um futuro melhor:

> Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; consequentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. (Savianni, 1999, p.59).

O que nos convida a pensar que é papel da escola fazer do ser humano "mais", "cada vez mais"; nunca menos.

A terceira variável apontada no ponto gnosiológico do compromisso perante o ensino se relaciona à seleção de conteúdos pedagógicos, temática que também se alia às discussões de Saviani (1999). É preciso realmente realizar uma "faxina" de conteúdos, limpar os "móveis do sótão" e trazer à tona discussões que sejam pertinentes à vida. Ainda discutimos temáticas que ficaram para trás de nosso tempo. É preocupante fazer educação "para" o século passado: "Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa". (Saviani, 1999, p.65). Hoje, mais do que em outras épocas, manter-se atualizado é tarefa árdua, pois os conhecimentos se revelam em progressão geométrica. Dessa forma, a perspectiva da seleção de conteúdos a qual nos remetemos não se fecha hermeticamente, pois acreditamos possuir um corpo estrutural básico e outro aberto. Ou seja, uma base comum imprescindível à vida e outra, a ser dialogada e que esteja em acordo com os conteúdos e necessidades para o existir humano em nosso tempo, projetando-se para o mais além, porém, não se esquivando de nossa herança epistemológica e cultural passada.

Tratamos já de uma parte da dimensão ética que compõe o compromisso da ensinagem na esfera gnosiológica, em que também trouxemos reflexões acerca da vertente axiológica. Sobre a dimensão deontológica no cômputo desse compromisso, entendemos que a escola deverá contemplar uma educação voltada para um estudo dos direitos e deveres do ser humano para que esse se construa enquanto pessoa livre e justa, com base em uma liberdade que seja nobre, ou seja, que se funde, se integre, que se relacione com outros seres humanos. Por vezes, a balança "direito-dever" tende a pender para um lado, o dos direitos. Em que o "interesse" pelos próprios interesses é posto em primeiro lugar a despeito do direito do outro. E sob essa ótica a liberdade é um conceito que se tergiversa, tornando-se perigosa para o convívio. Buscamos o sentido de uma liberdade em que as concessões da própria liberdade sejam compreendidas como oportunidades para uma convivência plena em comunidade.

Tudo isso parece tão utópico, mas na verdade, e no fundo, é um anelo de todos, vivenciar uma ordem democrática que "humanize o humano".

O compromisso ético-político.

O terceiro compromisso, o ético-político, nos remete à assertiva de que educação e a ética não são campos apolíticos, neutros. Pelo contrário, quando se mantém uma postura ética numa determinada situação, se é político. A política é natureza da ética. E por vezes, numa tomada de decisão ético-política, não se agrada a todos. Freire (1987, p.11) já afirmava que "conscientizar é politizar", e politizar, diríamos, deveria se constituir em obrigação e projeto pessoal, visto que em nosso entendimento politizar significa firmar o contrato social com o que se pensa e sente para si e para o outro, que outro? O ser humano. O que buscamos é um olhar ético de "totalidade" e não de grupos específicos. Nessa rota de pensar o outro, propomo-nos a refletir sobre o conceito de "oprimido".

Partimos da premissa de que a educação é para todos. Questionamos a ideia do "oprimido" restrito ao universo de "classe social". Compreendemos que uma criança quando vem ao mundo não pode ser responsabilizada por ter nascido em melhores ou piores condições de sobrevivência. Ela simplesmente ou nasceu num "berço de ouro" ou de "palha". Notório é, e não desconsideramos em absoluto essa questão, que a luta para quem já se encontra em condições sociais e de sobrevivência precárias é "hercúlea", e que esse ponto deve ser tomado sempre em causa em todas as questões relativas ao ético-político. Mas existem pessoas que nascem em melhores condições materiais e que por sua vez, carregarão grandes lacunas morais e éticas em decorrência dos contextos de formação que receberam. Isso porque poderão estar a ser "formatadas", "viradas", "voltadas" para um consumismo exacerbado, em que a perda da infância se dá por estímulos excessivos advindos do mundo neocapitalista, pois tudo se tem à mão, e em que o seu tempo é preenchido por uma agenda quase que a de um "executivo". O processo de "domesticação" (Freire, 1987) se produz ao "reverso da moeda" da do oprimido da classe popular. Seres que são moldados para que produzam, hajam, vivam, pensem e sintam à margem do outro, sem inclusive, reconhecer esse outro como parte de sua realidade, pois estamos todos interligados. Nesse sentido, recordamos o provérbio chinês sobre "o quanto pode causar no outro lado do mundo o bater de asas de uma borboleta"? Ou seja, o quão somos todos responsáveis por nossas atitudes de neutralidade diante dessas questões?

Dessa forma, essas crianças que adiante estarão provavelmente no topo da cadeia social reproduzirão o modelo oprimido x opressor, o qual estamos a reverberar. Não seriam esses pequenos, por acaso, também vitimados pelo *habitus*[12], já que a educação que recebem é virada para a mais valia do "ter" em detrimento do "ser"? Claro que nessas situações não estamos a inserir toda a população infantil que nasce numa classe social privilegiada, mas é preciso que desenvolvamos um olhar integrador sobre o humano, é preciso ponderar que fazemos parte de uma única linhagem: a humana. Todos, todos deveriam realmente passar por um processo de "descoisificação". E esse é um dos maiores papéis políticos que poderíamos exercer, o de uma educação para a formação de valores éticos para a humanidade. Os profissionais da educação precisam repensar essa relevante questão.

O compromisso biográfico.

Denominamos de "biográfico" o quarto compromisso, o da ética frente à vida. Pensamos que na realidade o assunto já tem sido "bordado" a partir de alguns pontos que arrematamos, entretanto, traremos mais algumas precisas reflexões.

Essa é uma temática que poderá, num primeiro momento, ser considerada retórica ou causar estranhamento a respeito de sua ligação com o pedagógico. Entretanto, militamos na defesa de que a instituição educacional deverá propor discussões no entorno da ética para o contexto da vida em si, que abarcasse além de todos os pontos apresentados, a formação de um sólido conceito "de, na e para" a vida. É preciso abrir espaços para que o tema fosse discutido. Para que a pessoa consolidasse reflexões sobre um projeto real de vida para si, na relação com o outro, e em que as questões relativas a "quem sou", "o que quero ser", "quais princípios éticos busco para minha vida", "quais rumos tomar", sejam quesitos levados em conta, visto que essa temática tem sido praticamente "banida" das discussões nos diversos espaços educacionais. Pouco se pensa sobre si, a vida, o outro, o planeta. E esse em nosso entendimento deveria, inclusive, fazer parte de um conteúdo obrigatório na escola. Sobre essa questão, afirma Ricoeur (1991):

[12] Tomamos aqui o conceito de *habitus* em Bourdieu (1983) enquanto "sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto de obediência às regras, objetivamente adaptadas ao seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto de obediência a regras". (pp.60-61).

> As considerações da ação que chamamos planos de vida procedem então de um movimento de vaivém entre os ideais longínquos, que é preciso agora especificar, e o modo de pesar as vantagens e inconvenientes da escolha de tal plano de vida no domínio da prática. (pp. 208-209).

Do que se subentende que o plano de vida não é um projeto que se deve deixar a "ermo", mas que é necessário, segundo o autor, "especificar", "pesar vantagens, desvantagens", "inconvenientes" e levar ao "domínio da prática".

A temática não se esgota no passo a passo descrito, pois a vida se estende para infindáveis campos. E o que pode interessar mais a cada um que a própria vida? Como reconhecer o valor da vida alheia, se não se valoriza a própria, a sua biografia?

No que diz respeito à formação profissional, ética, vida e profissão também se entrelaçam por meio de matérias tais como, que "tipo de profissional quero ser", "quais valores devo priorizar em minha prática", "quais são os fundamentos éticos de minha ação profissional", interrogações que necessitam de fundamentos éticos claros, precisos, para consolidar uma identidade profissional. Fundamentos esses, que discutiremos no subtítulo a seguir.

Ética e educação, educação e ética. Como desvincular e como não levar a termos práticos? Honrar compromissos. Eis a premissa que se estabelece como aliança no final desta seção. Eis um tempo bom para recordar, rememorar e revitalizar: o tempo em que as palavras tinham vida, sensatez e valor. Em que não havia "palavras de honra", mas que todo ser humano honrava a sua palavra. Compromisso é, portanto, isso: a prática da palavra, a palavra em ação.

1.3. Fundamentos da ética profissional na esfera da educação

Até aqui tecemos um enredo entorno de vários conceitos que envolvem a temática da ética, inclusive, seu "casamento" indissolúvel com a educação. Entretanto, "o que é ser um profissional ético na educação"? E quais serão os fundamentos que sustentam essa ética?

Antes de respondermos as questões em pauta, tomaremos alguns caminhos reflexivos, dentre eles iniciamos por situar sobre qual profissional de educação estaremos especialmente nessa seção a nos referir.

Entendemos como o profissional da educação a pessoa que é possuidora de formação específica na área e que lida intencionalmente com situações de ensino-aprendizagem, quer seja nos espaços escolares, ou nos não escolares (temática que trataremos no terceiro capítulo), e que não necessariamente assuma as funções de docência. Nesse sentido, incluiríamos nesta categoria, para além dos professores de uma forma geral, outros

profissionais, tais como aqueles que trabalham na direção das escolas, supervisão, coordenação pedagógica, etc. Naturalmente que essa pesquisa se refere à profissão do pedagogo[13] propriamente dita, mas nesse bloco por estarmos a nos referir ao fenômeno de ética profissional de forma mais abrangente, identificamos fundamentos éticos que possuem alguns pontos comuns a todos os profissionais que atuam na área da educação, aplicando-se os mesmos ao profissional da Pedagogia. Também reconhecemos que os profissionais da educação possuem como agente principal da ação educativa o educando, o aprendente, o aprendiz, o aluno, ou outro verbete ao qual se queira enunciar sobre aquele que está em situação de descobrir, assimilar, perceber, compreender, entender, instruir-se, de aprender a aprender, com base no conhecimento propositalmente organizado; e que esteja situado na promoção do estado de "ignorar" para o "saber". Claro e naturalmente, que cada profissional da educação exercerá seu trabalho de acordo com suas especificidades, as quais exigirão competências diferenciadas, como no caso do pedagogo, em que a ética se metamorfor-se-à para se adequar às particularidades de seu exercício laboral.

Tomamos que a educação dirimida por profissionais da área quer seja nos âmbitos escolar ou não escolar, é uma prática formativa, intencional, intervencionista e transformadora, que visa fundamentalmente à emancipação do ser humano, de modo que esse se apetreche de todas as condições para gerenciar sua vida, com base em preceitos do bem viver, e com vistas a ser um colaborador da humanidade e do mundo que habita. Sob essa ótica, a educação não pode ser inserida exclusivamente na composição de um projeto futurístico, isto porque educação é apropriação do conhecimento, e o conhecimento é o sustentáculo da vida. E a vida não se posterga para o "amanhã", ela é para o aqui e o agora. O passado serve tão somente para contornar os erros e forjar novos acertos. Logo, teria de ser o "sucesso" do educando o princípio fundamental da ética dos profissionais da educação na educação para esse aqui e esse agora. Pois o contrário, não faria o menor sentido. Mas em que residiria esse sucesso?

A expressão "sucesso" poderia parecer extremamente abstrata e por sua vez, relativa, em razão de que o que é sucesso para uns, não o seria para outros. Há quem situe e relacione o sucesso às metas de rendimento escolar a serem alcançadas pela instituição, ou seja, o sucesso seria da escola e não do aluno, já que alguns não seriam bem-sucedidos. Em outros

[13] Aqui o termo "pedagogo" é empregado como referência ao profissional formado nos cursos superiores, graudados em Pedagogia no Brasil. Estaremos a nos reportar e a melhor definir a terminologia em questão mais detidamente no capítulo três deste trabalho.

casos, é o desempenho do aluno que é traduzido como o conceito de sucesso. Outras vezes, o foco se localiza sob uma perspectiva compensatória, o sucesso como solução ou mediação ao fenômeno social do fracasso escolar. O fato é que o sucesso e a avaliação são expressões interpretadas, por vezes, como sinônimas.

Tomaremos como base a ideia do sucesso escolar assentada como a forma de educar que permite o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as instâncias de sua vida (bio, psico, sócio e espiritual), valorizando as relações com os diferentes campos do saber, o consigo, o com o outro, o meio e na construção de valores éticos permanentes, tais como o de justiça, igualdade, amizade, colaboração, etc., propiciando as condições para que a pessoa possa conduzir sua vida com acerto nas experiências presentes e vindouras.

É com base no conceito apresentado que sustentamos as premissas de uma ética profissional humanística, cujos fundamentos tenham como foco a concepção de sucesso que ora apresentamos. Desta forma, discutiremos pelo menos treze fundamentos da ética profissional para os profissionais da educação e que consideramos ser relevantes no caminho descrito.

O fundamento da ética da dialogicidade.

De início, nos reportamos à Cortina (2000) que nos propicia a seguinte reflexão sobre o fundamento da dialogicidade, processo apoiado na tessitura de diálogos: "Nós, os homens, somos um diálogo, e, só por meio dele, podemos conseguir a nossa felicidade. As éticas do diálogo veem o homem como *interlocutor*". (Cortina, 2000, p.67, [grifo da autora, tradução nossa]). Sua ideia sobre o diálogo nos faz refletir que, sem essa ferramenta, não nos faríamos conhecer no mundo e tão pouco desenvolveríamos a identidade pessoal, profissional e coletiva. O diálogo como fundamento ético no campo da educação é premissa primeira, pois nenhuma aprendizagem se estabelece sem um preceito de troca de "humano a humano". Cortina (2000) compreende que para um envolvimento dialógico pleno são necessárias as aptidões de comunicar e argumentar. Sobre esse ponto, compreendemos que cabe ao profissional da educação ser capaz de interagir efetivamente com o outro, desenvolver a capacidade de chegar sensivelmente à "plateia". O diálogo é ainda a chave mestra para que nas relações se trave o desafio da busca pela verdade, e neste sentido, é a argumentação uma das rotas a serem percorridas, assim como a possibilidade de conciliação frente aos prováveis dissensos causados, quer seja por desvios dialógicos ou por pontos diferenciados de

ideologias ou de compreensão. Entendemos que o dissenso é processo natural nos diálogos empreendidos e necessários para o avanço do conhecimento.

O fundamento da ética do discurso.

Outro fundamento que julgamos relevante para se pensar uma ética profissional, se sustenta nas ideias de Habermans (1989) sobre a ética baseada no discurso, na linguagem. Para ele essas duas dimensões são profundamente interligadas.

Habermans (1989) pressupunha que a ética seria um processo expresso através dessas dimensões, e buscou por meio de suas teorias superar algumas premissas teóricas da Filosofia da Linguagem, dentre essas, a de que a comunicação existente entre as pessoas se centraria no caminho de uma racionalidade técnica, instrumental. Em sua teoria instituiu uma "razão comunicativa", que propunha o centro da função linguística no agir racional comunicativo, que mediaria as relações entre a linguagem e o mundo, de maneira a construir consensos éticos sobre as diferentes matérias. Desta forma, a ética permearia fortemente, as relações comunicacionais, por meio dos discursos. Para chegar a esse ponto, Habermans (1989) entendia que todo o contexto linguístico se firmaria na argumentação, e que essa não se construiria de forma aleatória, mas baseada em regras vinculadas à intersubjetividade de cada pessoa. As argumentações que se realizam possuem inúmeras intenções, mas em geral, buscam ser validadas pelo outro, na perspectiva de serem aceitas. Assim, toda argumentação buscaria a aceitação, visando ser considerada verdadeira, autêntica, legítima, etc., ou um princípio de universalização do discurso. O fato é que, a pretensa aceitação num processo de argumentação deveria passar pelo crivo do consenso. Nesse sentido, a argumentação é um ponto importante de sua "ética do discurso", pois é por meio dessa que os conceitos éticos se enunciariam. Para melhor entendimento, vejamos os dois passos que de acordo com Habermas (1989) fundamentariam sua teoria discursiva da ética:

> Primeiro, um princípio de universalização (U) é introduzido como regra de argumentação para discursos práticos; em seguida, essa regra é fundamentada a partir dos pressupostos pragmáticos da argumentação em geral, em conexão com a explicitação do sentido de pretensões e validez normativas. . . . O segundo passo destinado a demonstrar a validez universal de U, validez essa que ultrapassa a perspectiva de uma cultura determinada, baseia-se na comprovação pragmático-transcendental de pressupostos universais e necessários da argumentação. (Habermas, 1989, p.143).

Importante compreender nessa concepção as ideias sobre "discurso prático", que seria um "processo não para normas justificadas, mas para o exame de validade de normas consideradas hipoteticamente". (p.148). Logo, a intenção de se chegar a um senso comum no

discurso, seria uma regra nos discursos práticos. Desta forma, identificamos um pragmatismo em sua tese, assente numa linguagem estruturada e voltado para a intencionalidade de se "afirmar" conceitos, valores, etc. e de se "firmar" em contextos sociais. Assim, quando num discurso uma verdade é enunciada, ela poderia ser interpretada como verdade ou "não verdade". Para ser validada como "verdade", inúmeros processos do discurso permeariam esta pretensão, dentre eles, a mesma razão que realizaria o julgamento do valor da questão. Logo, seria por meio do discurso, portanto, que a ética se legitimaria, sendo a ética e o discurso indissociáveis.

Cortina e Habermans nos propiciam um entendimento comum, apesar das óticas diferenciadas, o de que a linguagem é um engenho mediador da ética, e que nela está fundada. Conciliamos com essa visão, em razão de que em nosso entendimento nenhum ser humano se faz melhor ou mais ético sem desenvolver a capacidade de dialogar, discursar, argumentar. Portanto, são condições necessárias e fundamentos para uma ética profissional humanista, e ferramentas essenciais àqueles que trabalham na educação.

O fundamento da ética do cuidar.

A ética do cuidar é outro fundamento ético que selecionamos em nossas discussões. Para Gilligan (2013) o cuidar consiste no interesse e no zelo continuado pelo outro. Fundamento esse que passa a ser uma realidade pungente, especialmente nos dias atuais.

As bases éticas do cuidar surgiram historicamente por parte da capacidade de "escuta" humana e respaldava-se na integração entre a razão e a emoção. Gilligan (2013) ressaltava ser uma ética de essência feminista, não sobre a ótica de gênero, ou seja, não visava à disputa entre forças antagônicas (mulher x o homem), mas no que tange a defesa do movimento de libertação democrática dos valores impostos pela lógica do patriarcado dominante, e que se estendeu até os dias de hoje. A ética do cuidado sob essa perspectiva, promoveria a inversão do raciocínio do paradigma pós-moderno. Luta, portanto, democrática e de todos.

Entretanto, como adotar essa postura, eis a grande questão levantada, visto que de acordo Gilligan (2013), há que se superar o egoísmo e o interesse desenfreado por si. É notório que a condição do cuidar deveria ser recuperada ou talvez desenvolvida, por homens e mulheres, especialmente nos tempos atuais, em que o *habitus* de olhar "narcisicamente" no entorno do "próprio umbigo" legitima-se nas atuais sociedades. O outro é sempre o estranho, o que está à margem das vidas que tramitam pelas vias, pelas ruas, pelas casas, pelas cidades. Como então nos "desenclausurarmos" de nós mesmos? De desenvolver esse sentir, essa sensibilidade,

esse clima de empatia pelo outro? O que seria na verdade esse fundamento da ética do cuidar? Para onde ele guiaria o profissional da educação? Encontramos um caminho nas palavras de Gilligan (2013): "A ética do cuidado nos guia para atuar com cuidado no mundo humano e reforça o preço que supõe a falta de cuidado: não prestar atenção, não escutar, estar ausente em vez de presente, não responder com integridade e respeito". (p.34).

No campo da educação a ética do cuidar se faz imprescindível e tem como o foco o desenvolvimento dos valores do educando e a busca pela certeza de que o sucesso escolar será alcançado. Esse cuidado com o outro assinala o interesse pelo seu mundo, seus hábitos, costumes, sua diversidade, linguagem, sua cultura, etc. É o cuidado com as narrativas de vida, com as vozes, com a identidade, é o "pré-ocupar-se com o outro". Enfim, o cuidado na formação da humanidade pulsante e existente em cada um dos educandos.

Fundamento ético da resiliência.

Outro fundamento da ética profissional que destacamos como necessário à formação dos profissionais da educação é a resiliência, a qual compreendemos como a faculdade de enfrentamento frente às adversidades, os percalços, infortúnios e desafios que se apresentam na vida. É na realidade o preparo para a imprevisibilidade, para a incerteza, para a dúvida, para todo projeto que se instaure à margem das previsões e é ainda:

> a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante a após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista autoconfiança e um senso de autoproteção que desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente. (Placco, 2001, pp.7-8).

A condição de manter-se resiliente frente aos processos anexos que surgem de forma inesperada na vida é uma mais valia para o profissional que se depara com um tempo marcado por conflitos e desigualdades sociais, e que exige um rápido processo de adaptação. É ainda uma virtude do caráter que, manifestada no grupo, eleva o percentual das probabilidades de superação das circunstâncias e efeitos desfavoráveis, gerando fortalezas e valores que se projetam na sociedade.

O cultivo da resiliência, entretanto, não se incrementa de um dia para o outro e de acordo com Tavares (2014) "não está apenas nas suas componentes física, biológica, corporal, neurocerebral. Está, sobretudo, na sua dimensão psicológica e sociocultural". (p.68).

As dimensões assinaladas por Tavares (2014) nos provocam reflexões sobre o momento histórico que vivemos. A tendência à competição vigente preparou o homem de hoje para viver num espaço de luta em prol do consumo e da abundância, ou seja, o foco do projeto de vida está no acúmulo de bens materiais. Presos a esse território e face à carência de um preparo para vivenciar, por exemplo, uma experiência de escassez, não há garantias de que esse homem se encontre pronto para agir psicologicamente de forma sensata, equilibrada e imediata, pois perante a fragilidade das perspectivas de desmoronamento deste futuro imaginário, o marasmo emocional pode vir a ser um companheiro presente, influenciando as relações e vivências no campo social. Eis porque a resiliência é também um princípio de sobrevivência, de zelo pela manutenção e conservação da vida.

Fundamentos éticos da acolhida e da alteridade (Lévinas).

Na primeira parte deste capítulo referendamos a obra de Lévinas (1988) que nos sugere uma série de fundamentos éticos que seriam pertinentes ao profissional da educação. Entretanto, nos ateremos à metáfora do rosto, já discutida e com base nessa, o fundamento do "acolhimento". Diferentemente do "cuidado", o acolhimento é precisamente a disponibilidade, o estar pronto para acolher o outro: "a relação do pensamento com o que ultrapassa a sua capacidade, com o que a todo o momento ele apreende sem ser chocado. Eis a situação que denominamos acolhimento do rosto". (Lévinas, 1988, p.176). O rosto ao se manifestar provoca, portanto, o movimento em direção ao aprender.

Para Lévinas (1988) o outro é a presença de um ser que não é parte da esfera do Si, e que assim sendo, faz emergir os poderes desse mesmo Si, e estimula, por exemplo, ao desafio da tolerância, visto que o outro é tanto a santidade quanto o profano. O bem querer ao outro nem sempre é um processo de espontaneidade. O outro é por vezes, a negação, a intransigência, a resistência, o improviso, a oposição, os valores não alinhados com o Si. Entretanto, o acolhimento não suporta a neutralidade. Na verdade, o acolhimento é o chamamento à inclusão e a alteridade (a capacidade de se colocar no lugar do outro), razão pela qual, é fundamento necessário aqueles que dinamizam a profissão no campo educacional.

Os fundamentos éticos da conscientização, do humanismo e do autoconhecimento.

Na obra de Paulo Freire também encontramos um elenco de fundamentos éticos. Selecionamos três como sustento para uma formação ética profissional necessária: a conscientização, o humanismo e o autoconhecimento.

Estivemos nesse capítulo, na subseção em que discutimos particularmente sobre ética profissional, a tecer um esboço sobre a ideia de conscientização em Freire. Concluímos que a conscientização é parte da construção da pessoa e é processo político, e que está para além da mera "tomada de consciência". Para melhor elucidar o conceito e situá-lo como um dos fundamentos da ética do profissional da educação, acrescentamos a partir de Freire (1979) que:

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (p.15).

A conscientização nessa perspectiva é o resultado da interação entre a reflexão e a ação. O que implica em que a pessoa deixaria de ser uma mera observadora da realidade para se posicionar como uma interventora consciente da mesma. Sentir-se-ia parte, responsável, corpo dessa realidade. Ou seja, a ética dinamizada na prática.

Pareceria retórico afirmar que um dos fundamentos da ética a qual vamos ao encontro neste trabalho seria de teor humanístico, visto que já reiteramos essa posição algumas vezes. Mas nesse ponto, chamamos atenção para o fato de considerarmos ser a ética uma dimensão da natureza humana, e que os demais seres vivos da terra estão à margem da condição moral e ética assente em invenções e em artefatos que exijam certa complexidade nas esferas do pensamento e da sensiblidade. A retórica também se faz proposital no sentido de sustentar a linha do pensamento ético que buscamos traçar, visto que o humanismo freireano é o fundamento ético máster nessa discussão. Entretanto, nos distanciamos de um humanismo que Freire (1987) denominara de "ingênuo":

> Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de *bom homem*, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. 'O humanismo consiste, diz Furter[14], em permitir a tomada de consciência de sua humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto'. (Freire, 1987, p.48, [grifos do autor]).

O humanismo assinalado por Freire se concretizaria por intermédio da consciência, distante de uma bondade *piegas* ou do sentido da bondade como *tonteria*. O humanismo deve ser enfrentado com responsabilidade e como projeto que se estende a todos os contextos que

[14] (Furter, 1965, p. 165, citado por Freire, 1987, p.48).

a existência encerra. Toma como ponto de partida o ser humano mais próximo, ele mesmo, sua história, suas condições reais de vida e seus anseios de evolução. Prioriza ainda os valores positivos que integram a condição daquilo que denominamos "humano".

O humanismo embutido na ética do profissional da educação se materializaria na medida em que: "O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos". (Freire, 2003, p. 21).

Logo, caberia a esse profissional compreender que tornar-se humano é uma tarefa permanente e que se concretiza a partir da relação que mantemos com mundo, como nele interagimos e o transformamos. O que nos leva a pensar sobre o caráter "ensinável" desse mesmo humanismo. E nesse sentido, qual formação profissional nos remeteria ao desenvolvimento desse fundamento ético.

O fundamento ético do autoconhecimento é condição *sine qua non* para a profissionalização, e é também o resultado desses dois processos, o da conscientização e o da humanização. A *práxis* do profissional da educação não se faz sem essa tomada de consciência sobre "si e em si", sobre a forma como o profissional se vê (pessoa/profissional) e se faz presente neste mundo. Logo, uma formação ética "clama" o autoconhecimento, que passaria pelo reconhecimento de si, como pessoa que elabora o mundo, que o personaliza, conscientiza e que torna o homem livre, cuja liberdade se assenta no reencontro e o compromisso com o outro. (Freire, 1987).

Fundamentos éticos da Ipseidade, da alteridade (Ricoeur) e da justiça.

Identificamos na primeira seção desse capítulo três princípios fundamentais da ética na obra de Ricoeur e que compreendemos deverão nortear uma formação ética profissional: o da ipseidade (a estima de si), o da alteridade e o da justiça (o ser bom em instituições justas). O que significa o cuidado de si, o cuidado com o outro, o cuidado com a instituição. (Ricoeur, 2011). Somamos mais algumas reflexões para se chegar as razões pelas quais compreendemos serem esses três fundamentos imprescindíveis à prática ética do profissional da educação.

A estima de si ou o cuidado de si interfere na forma como o profissional da educação mede, avalia, interpreta as próprias atitudes, condutas, decisões. Consideramos essa condição como fundamental no papel de mediação que é exercido por esse profissional. Ricoeur (2011) esclarece que:

> O que é fundamentalmente estimável em si mesmo são duas coisas: em primeiro lugar a capacidade de escolher segundo razões, de preferir isto aquilo, em suma a capacidade de agir intencionalmente; em segundo lugar, a capacidade para introduzir alterações no curso dos factos, de dar início a qualquer coisa no mundo, em suma, a capacidade de iniciativa. (p.5).

A interpretação do que se passa no mundo interno do si mesmo, de como as ações intencionais foram selecionadas e postas em prática, não permite a isenção na análise das escolhas realizadas. Logo, a ipseidade não é neutra.

A capacidade de iniciativa apontada por Ricoeur (2011) no fundamento da estima de si impulsiona o incremento do espírito de mudança, o que na ação educativa é um exemplo para o educando quanto à importância do cultivo da persistência, da busca incessante pela transformação. Afinal, uma das forças motrizes da vida humana é a luta. E exemplos dessa natureza, ao se disseminarem, forjam uma nova cultura de valores éticos.

Os dois argumentos expostos sobre a estima de si, ampliam ainda o raio de ação da formação identitária, pois esses aspectos favorecem o reconhecimento do "si profissional".

A alteridade ou solicitude, ou o encontro com o outro por meio da capacidade de se colocar no lugar desse, como fundamento ético sob a ótica de Ricoeur (2011), não acontece de fora para dentro, mas a partir da estima de si, de uma "dimensão dialogal implícita". (p.6). Ou seja, uma necessita da outra para se desenvolver, isto porque, para Ricoeur (2011): "Dizer si não é dizer eu. Si implica o outro além de si, a fim de que possamos dizer, de quem quer que seja, que ele se estima a si próprio como um outro". (p.6).

O fundamento ético da justiça se justifica em Ricoeur (2011) pela razão de que não se é possível conviver bem se não o fizermos em instituições justas. Entretanto, o conceito merece ser esclarecido. Instituições justas são:

> todas as estruturas do viver-em-conjunto de uma comunidade histórica, irredutíveis às relações interpessoais e, todavia, a elas ligadas . . . compreender uma instituição como um sistema de partilha, de repartição, implicando direitos e deveres, rendimentos e patrimônios, responsabilidades e poderes, numa palavra benefícios e encargos. (p.8).

Logo, a instituição é, inclusive, o grupo familiar, a escola, etc. Ricoeur (2011) concebe que para que as instituições sejam justas deverá a justiça ser "distributiva", em outras palavras, a partilha daquilo que precisamente cabe de forma justa a cada um. O sentido de igualdade, portanto, estaria condicionado à justiça. Sob essa ótica, a ética assume um de seus sentidos mais sociais: "dar a César o que é de César". Razão pela qual é a justiça um fundamento ético imprescindível ao profissional da educação.

O fundamento ético da responsabilidade.

Trataremos a seguir da "responsabilidade" como mais um dos fundamentos da ética profissional. Convidamos para esse colóquio o filósofo Hans Jonas, nascido na Alemanha e que viveu a experiência das I e II Guerras Mundiais, o incremento das sociedades industriais e a partir dessas, o avanço tecnológico. Suas vivências, principalmente como soldado na Alemanha do período nazista, provavelmente o levaram como filósofo à busca da contestação sobre o significado da ética. Nesse sentido é que se referiu à responsabilidade como um dos princípios e fundamentos de uma ética para uma civilização tecnológica, despontada a partir da segunda metade do século XX, e em que ponderou sobre a necessidade de uma dialogicidade crítica frente a esse fenômeno social. Para Jonas (2006) a morte primeira não viria com a destruição da humanidade, mas ela passaria antes pela ruptura com os conceitos éticos e da integridade humana. Essa sim, seria a derradeira perda. Razão pela qual sua ética da responsabilidade possui aproximação com o campo da bioética, ou seja, da ética vinculada a "bios", à preservação da vida.

> Na era da civilização técnica, tem chegado a ser 'onipotente' de modo negativo, o primeiro dever do comportamento humano coletivo que é o futuro dos homens. Nele está manifestadamente contido o futuro da natureza como condição *sine qua non*; porém, e independentemente disto, o futuro da natureza é de sua responsabilidade metafísica, uma vez que o homem não só se tem convertido num perigo para si mesmo, senão também para toda a biosfera. (Jonas, 2006, p.229).

Dessa forma, Jonas (2006) chamou atenção para o sentir de "responsabilidade" sob a perspectiva do compromisso e do cuidado com o humano, com o planeta, com o mundo, com a vida. Aspectos de sua ética que são indissociáveis. A responsabilidade perpassaria ainda pela preocupação com a preservação das espécies, ao mesmo tempo em que seria sustentada pelo sentimento de "proteção". A autenticidade da ética de Jonas se mantém ainda a partir do princípio da dignidade humana, em que é a integridade dessa vida a que se põe em evidência e acima de todas as circunstâncias. Jonas (2006) alerta que a atual postura egóica do homem diante à civilização tecnológica, pode vir a se concretizar a médio e longo prazo numa real ameaça à vida, razão pela qual elegemos a responsabilidade como um dos fundamentos imprescindíveis à prática dos profissionais da educação.

Fundamento ético da liberdade.

O fundamento da liberdade foi sustentado nas teorias de Rothbard (2010) que procurou estabelecer uma ética a partir da busca pela resposta à seguinte questão "o que me é permitido fazer aqui e agora?". Para a mesma, respondeu que:

> toda pessoa é a proprietária de seu próprio corpo físico assim como todos os recursos naturais que ela coloca em uso através de seu corpo antes que qualquer um o faça; esta propriedade implica no seu direito de empregar estes recursos como lhe convém até o ponto que isto não afete a integridade física da propriedade de outro ou delimita o controle da propriedade de outro sem consentimento dele. (Rothbard, 2010, p.18).

Para esclarecer esse ponto, Rothbard (2010) se apropriou da conhecida história de Robinson Crusoé, cuja liberdade estaria vinculada ao seu isolamento na natureza, e em que nela deveria realizar inúmeras aprendizagens, desde priorizar os objetivos em prol de sua sobrevivência, até aprender a utilizar os recursos naturais, que por meios de sua força de trabalho transformaria em bens de consumo. Dessa forma, a liberdade humana se vincularia a um livre arbítrio submetido às condições naturais e materiais de existência, e em que a capacidade introspectiva humana seria o recurso para se realizar escolhas éticas:

> O homem, através da introspecção de sua própria consciência, também descobre a primordial ocorrência natural de sua liberdade: sua liberdade de escolher, sua liberdade de usar ou não usar sua razão sobre qualquer assunto existente. Em resumo, a ocorrência natural de seu "livre arbítrio". Ele também verifica o fato natural do comando de sua mente sobre seu corpo e suas ações: ou seja, de sua propriedade natural sobre si mesmo. (p.88).

Para uma melhor análise desse conceito, Rothbard (2010) recorda que na história de Crusoé é adicionado um parceiro para seu convívio, o seu então companheiro de jornada "Sexta-Feira". Neste momento, a sua liberdade passa a ser afetada por uma nova condição, a adição de outra pessoa, que o levaria a tomar novos rumos frente às próprias decisões de ordem ética, e que teriam de incluir esse outro.

Ainda na linha reflexiva da analogia empreendida, supõe Rothbard (2010):

> Suponha agora que Crusoé é confrontado com uma escolha de ou apanhar frutos ou apanhar alguns cogumelos para comer, e ele decide pelo sabor agradável dos cogumelos, quando de repente um habitante naufragado previamente, aparece diante de Crusoé, e grita: "Não faça isso! Estes cogumelos são venenosos". (p.88).

Quer dizer, nesse momento, mesmo a mais simples atitude de liberdade pressuposta a Crusoé, seria vetada por uma condição externa, que fundaria uma nova base ética, a da preservação da vida para além do prazer gastronômico. Entretanto, e para Rothbard (2010), todo ser humano possui um livre arbítrio. E esse é inalienável frente à adoção de ideias e de valores, mas isso não é o mesmo quando se refere à sua liberdade de ação, no sentido de

colocar estas mesmas ideias em movimento, na prática. Em outras palavras, Crusoé era: "absolutamente livre, mas que um mundo com mais de uma pessoa requer uma análise adicional". (p.90).

O que seria então a liberdade para Rothbard (2010)?

> Pois se definimos liberdade, novamente, como *ausência de invasão*, de qualquer propriedade ou pessoa, exercida por outro homem, a confusão fatal entre liberdade e poder é finalmente sepultada . . . .O poder de cada homem, então, é necessariamente sempre limitado pela realidade da condição humana, pela natureza do homem e de seu mundo; mas é uma das glórias da condição do homem que cada pessoa possa ser absolutamente livre, mesmo em um mundo de trocas e interações complexas. (p.101, [grifos nossos]).

A partir desse conceito, se fundaria para Rothbard (2010) uma "sociedade da liberdade" (p.101). Nela a liberdade teria uma regra básica, "a ausência de invasão" mútua entre os seres humanos. O que significaria uma atitude de atenção, de cuidado para não se invadir o espaço alheio. Essa ao ser aplicada, independentemente do tempo e do lugar, e ao se fazer como lei natural, fundaria uma liberdade, em nosso entendimento, apoiada no respeito.

Os fundamentos éticos da justiça e da liberdade.

Outro fundamento que julgamos como o pilar da ética profissional foi descrito por Rawls (2000) no corpo de sua teoria da justiça apoiada no conceito de equidade, que seria o valor articulador dessa, e prioritário nos julgamentos que se venha a defender como justo.

A justiça teria como um de seus papeis esclarecer os direitos e deveres da cidadania, razão pela qual se aproximaria da ética em sua vertente deontológica. Nesse sentido, a justiça possuiria a responsabilidade de fazer valer o cumprimento desses deveres e direitos no cerne das instituições sociais, a fim de gerar uma sociedade considerada por ele "bem-ordenada":

> uma sociedade é bem-ordenada não apenas quando está planejada para promover o bem de seus membros, mas quando é também efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça. Isto é, trata-se de uma sociedade na qual todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça, e as instituições sociais básicas geralmente satisfazem, e geralmente se sabe que satisfazem esses princípios. (Rawls, 2000, p. 5).

Logo, sua noção de justiça se atrelaria à mediação entre o que é social e público. Entretanto, reconhece que as sociedades concretas em casos raros são bem-ordenadas, isso porque os seres humanos nem sempre conciliam sobre os valores morais e éticos, o que cria discordâncias e dissensos no que tange ao exercício da justiça. Razão pela qual Rawls (2000) assinala pelo menos três violações que podem instaurar a desordem social, e comprometer o senso de justiça. Uma delas, já mencionada, a ausência de um mínimo acordo sobre o que é

ou não justo e que poderia levar as pessoas a não concordar quanto à atribuição dos direitos e deveres sociais e quanto as regras da vida em sociedade, comprometendo dessa forma os acordos em todas as óticas institucionais. Neste sentido, a perda da liberdade de uns poderia ser comprometida, em prol daquilo que se considere justo ou não. Razão pela qual, entende Rawls (2000) que a existência de certo consenso deveria ser estimulada. Outra questão seria a de que os planos pessoais teriam de em parte estar atrelados aos fins sociais, especialmente na execução desses. Assim, por exemplo, quando alguém resolve construir um prédio numa propriedade particular que adquiriu, careceria de pensar sobre as estratégias para minimizar os impactos do trânsito no entorno para não prejudicar a vida das pessoas que vivem nas mediações. É justo que os "meus" projetos particulares de vida não invadam o direito do outro, o que leva a que a justiça de Rawls (2000) também mantenha forte ligação com os princípios de liberdade, fundada no respeito. E em terceiro lugar, precisaria existir um "esquema de cooperação social estável" (p.6), o que significaria que quando acontecessem as infrações, essas teriam de ser contidas, estabilizadas para assegurar a manutenção da ordem social, ou do contrário, o caos estaria alojado, e a sua margem, a justiça.

Desta forma, o objeto primário da justiça de Rawls (2000) não se concentra nas atitudes justas ou injustas das pessoas, mas na justiça cometida a partir das estruturas que alicerçam a sociedade, ou "mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social" (p.7). Razão pela qual compreendemos ser a justiça, sob essa ótica, um fundamento necessário à ética profissional, dado que é preciso desenvolver o "olhar justo" tomando como foco as instituições em que se trabalha a fim de se construir práticas sociais justas e equânimes, a partir do entendimento de que se faz parte de um grupo.

É notório que o elenco dos fundamentos éticos profissionais que apresentamos não está condicionado a uma "tabela" fechada, tão pouco tem a intenção de se tornar um "molde receituário", visto que a base da ética é a reflexão. Todavia, e como o próprio nome diz, são "fundamentos", bases para a formação de valores que sustentam a ética profissional no campo relacional entre o educador e educando. Portanto, devem ser considerados para uma prática reflexiva.

Desta forma, concluímos essa seção a partir da síntese dos fundamentos éticos que julgamos relevantes – não ignorando outros que possam ser enumerados – em que aproveitamos também para delinear os valores profissionais – do campo axiológico – e que se geram a partir desses. Importante também mencionar, que os respectivos valores éticos

podem se alternar e se repetir num fundamento ou outro. O que aqui apresentamos foi uma relação provável, uma tábua de valores, e que emergem dos fundamentos, conforme quadro 2 a seguir (Quadro 2):

Quadro 2.
Fundamentos éticos e valores profissionais no campo da educação

FUNDAMENTO ÉTICO	VALORES ÉTICOS PROFISSIONAIS	PREMISSA TEÓRICA	PRECURSOR
DIALOGICIDADE	Paciência Tolerância Sensatez Conciliação	O processo dialógico do ser humano como interlocutor de si e na relação com o outro.	Adela Cortina
DISCURSO	Veracidade Prudência Compreensão Discernimento	O discurso assente na "razão comunicativa" como processo legitimador da ética, seus valores, reflexões, etc.	Habermas
CUIDADO	Dedicação Zelo Cortesia Diligência Gentileza Delicadeza	Interesse e zelo continuado pelo outro.	Gilligan
RESILIÊNCIA	Perseverança Flexibilidade Dignidade Adaptabilidade Tenacidade	Capacidade de enfrentamento frente às adversidades e os desafios que se apresentam na vida.	José Tavares
ACOLHIMENTO	Amizade Ternura Amorosidade Afabilidade Benevolência	A disponibilidade, a prontidão para acolher o outro.	Lévinas
CONSCIENTIZAÇÃO	Sinceridade Honestidade Politicidade Lucidez	Consciência crítica frente a si e ao mundo. Tomada de uma posição política, frente à social experimentada.	Paulo Freire
HUMANISMO	Justiça, Fraternidade Generosidade Docilidade Bondade	Valorização do humano, sua condição real, histórica e anseios de evolução.	
AUTOCONHECIMENTO	Determinação Integridade Modéstia	Reconhecimento de si, como pessoa que elabora conscientemente o mundo.	
IPSEIDADE	Fidedignidade Autenticidade Discrição Disciplina Organização	Estima e o cuidado de si.	Paul Ricoeur
JUSTIÇA	Equanimidade Imparcialidade Retidão	Ser bom em instituições justas.	Paul Ricoeur

	Hombridade Honestidade Honradez Consenso	A justiça apoiada no conceito de equidade, e princípio máximo das sociedades bem-ordenadas.	Rawls
ALTERIDADE	Compreensão Afetividade Desprendimento	Capacidade de se colocar no lugar do outro.	Paul Ricoeur Lévinas
RESPONSABILIDADE	Comprometimento Fidelidade Ponderação	A "responsabilidade" se baseia na insígnia do compromisso e do cuidado com o humano, com o planeta, com o mundo, com a vida.	Jonas Hans
LIBERDADE	Respeito Autonomia Emancipação Independência Autodeterminação	A liberdade assente no livre arbítrio, porém a partir da regra da "a ausência de invasão" do espaço de convivência com o outro.	Rothbard
		A liberdade fundada a partir da justiça e da relação entre direitos e deveres.	Rawls

Os fundamentos e valores éticos do profissional da educação visam abrir um caminho acerca do que consideramos ser um projeto profissional para se edificar em prol da humanização de outros seres humanos, isso porque, em nosso entendimento, o fim da ética é o bem consciente.

CAPÍTULO 2 - TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS: TRAMAS E ENREDOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL

Esse capítulo se estruturou a partir da questão norteadora "De que forma a ética se vincula ao campo profissional e aos contextos inerentes à formação e à profissionalização?" Para realizar esse caminho, damos continuidade ao nosso peregrinar a partir da ideia de desenvolvimento profissional centrada nos fatores que incrementam uma profissão, as histórias de vida, a escolha da carreira profissional, o cotidiano da profissão, o estatuto ético, etc., priorizando-se nesse sentido a pessoa como a medula no corpo epistêmico desse processo. Para melhor compreender esse campo e principalmente, o objeto de estudo desta pesquisa, a formação ética profissional, buscamos discorrer sobre outras categorias teóricas que necessariamente interpenetram esses tópicos. Foi dessa forma que optamos por abrir as temáticas sobre as teorias sociológicas das profissões, os conceitos de profissionalização, profissionalismo, profissionismo e logo, sobre a formação.

Na sequência, organizamos o capítulo em três seções. Na primeira fomos ao encontro de Day (2001), Feixas (2004), Ferreira (2001) e Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), a fim de discorrermos sobre o conceito de desenvolvimento profissional que nos apoiamos, integrado às dimensões pessoal-profissional e aos "contextos integradores".

Dubar (2005) é parte do cenário que tem como pauta desemaranhar o enredo histórico sobre as seguintes teorias das profissões, a saber: a funcionalista cujos estudos nos remeteram a Barber (1965), Goode (1960) e Greenwood (1966); a corrente interacionista simbólica a partir de Hughes (1958 e 1963), Wilensky (1970) e Freidson (1998); a abordagem histórico-crítica com Terence Johnson (1972) e Magali Larson (1977); e por último a teoria sistêmica em Abbott (1988). Essas teorias denotam paradigmas diferenciados e revelam o quanto cada um desses influenciou na criação do conceito e dos modelos de formação. Nesta mesma trama histórica, discorremos sobre as ideias de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade, tendo também acrescentado outras visões, tais como as de Estrela (2001) e Monteiro (2013a, 2013b). Na esteira desses estudos, realizamos ainda uma chamada de atenção para o conceito de profissionismo em Bourdoncle (1991), visto que se refere a um campo incomum da profissionalização, ou seja, a intencionalidade em reconhecer o valor de um determinado corpo profissional, materializado nas e pelas associações, sindicatos ou outras formas de representação social.

Na segunda seção desenvolvemos as ideias de formação profissional a partir da história contada por Manacorda (2000), Ferry (1990) e Garcia (1999), denotando que a noção de formação já se iniciava na Antiguidade, de maneira difusa e intuitiva, e que paulatinamente o conceito foi ganhando corpo, até se conformar numa área complexa e delimitada de estudos nos dias de hoje. De tal forma, que esse terreno de estudos se abriu num leque de possibilidades teóricas, tais como a formação inicial, a continuada, a formação em serviço e à distância, dentre outras. Zeichner (1983) também se constitui num referencial significativo ao desvelar a formação de professores fundada em cinco "paradigmas", que ele denominou como "alternativos". Nessa parte, são ainda discorridos os modelos de formação, tais como, o paradigma do "professor reflexivo" concebido por Schön (1983,1995), o estudo sobre as relações existentes entre os modelos didáticos e os de formação em Porlán, Rivero e Pozo (1998) e as teorias sobre a "epistemologia da prática" em Tardif (2002) e o próprio Schön (1983, 1993a), nomes relevantes no campo da formação e que promoveram discussões sobre quais percursos os modelos formativos deveriam seguir no campo da educação. Culminamos essa segunda seção a partir de um quadro síntese que embute as relações entre formação e profissionalização em Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008), sob uma perspectiva integradora.

A seção três deste capítulo trouxe à tona a discussão "mãe" deste trabalho, a formação ética profissional, a partir de suas trajetórias, caminhos, descaminhos e seus atalhos no campo da educação. A temática se desenvolve inicialmente a partir da compreensão da ética enquanto competência macro, autônoma e transversal da formação, fundamentadas nas discussões de Macedo e Caetano (2017). No segundo momento são traçados alguns modelos de formação focados na ética profissional a partir de: a) Escudero (2011) cujas ideias de formação vão ao encontro de uma ética plural e interativa; b) Ozar (2000) defende que uma formação ética deveria se apoiar em quatro pontos que influenciam a vida moral: a consciência; o raciocínio e habilidades reflexivas; a motivação/ convicção e a implementação; c) Moratalla (2001) que realiza um apanhado sobre os modelos universitários já utilizados, e os classifica em profissionalização mecanicista, profissionalidade civilizadora e profissionalização identificadora, ratificando ainda que, a falta de um modelo de formação ética profissional, também se constitui num modelo formativo; d) Estrela e Caetano (2010) a partir do projeto de investigação-formação iniciado em 2004, sobre o lema "Pensamento e Formação Ético Deontológicos de Professores", modelo que consideramos mais robusto e que se desenvolveu em Portugal; e) Feio (2015) que propôs a partir de sua tese de doutoramento um modelo de formação ética profissional de professores centrada na estreita

relação entre a teoria e prática, mediada pela metodologia investigação-ação. Os estudos em questão, para além do contributo no campo metodológico da ética profissional apontam várias necessidades investigativas, principalmente as relativas aos currículos de formação, e que sem dúvidas, são desafios postos para a construção de uma proposta formativa profissional no campo da ética para o curso de Pedagogia.

Essa rota nos permitiu forjar as bases seguras para abrir as portas ao caso brasileiro e compreender as discussões sobre como se desenvolveram e relacionaram os o conceito de formação, profissão e profissionalização nesse cenário educacional.

2.1. Revelando o jogo conceitual. Em foco: o desenvolvimento profissional, a profissionalização, a profissionalidade, o profissionismo e o profissionalismo

A abordagem sobre a concepção de desenvolvimento profissional que buscamos contextualizar foi, em linhas gerais, direcionada a um sentido genérico, em razão de que a maior parte das pesquisas encontradas sobre esse conceito no campo da educação se relacionavam à especificidade da formação do professor (apesar de não excluirmos essa dimensão). Recordamos, entretanto, que nossa investigação tem o pedagogo como protagonista, e que, portanto, seu papel social se estende para além dessa função, conforme explicitaremos nos capítulos seguintes.

A partida, percebemos duas vertentes conceituais, a primeira do desenvolvimento profissional como um processo formativo que se estende ao longo da vida, numa perspectiva holística. A segunda, como o percurso evolutivo de um profissional no corpo de uma organização, ou em outras palavras, a progressão de uma carreira ou o conhecimento sobre o empenho de um determinado profissional para ascender numa corporação, instituição, sociedade ou empresa. Para atender os fins desta pesquisa, nos detivemos na primeira linha teórica, não só por apresentar uma abordagem mais ampla, mas por incluir a intersecção entre as facetas profissional e a pessoal. Assim sendo, Rocha e Fiorentinni (2006, p. 146) compreendem que o desenvolvimento profissional é "um processo dinâmico, contínuo e sempre em aberto, que acontece ao longo da sua vida estudantil e profissional, sendo comparável...a uma viagem ou caminhada". Já para Ferreira (2006, p. 123), o desenvolvimento profissional é o "processo de aprender a caminhar para a mudança, ou seja, ampliar e aprofundar e/ou reconstruir os próprios saberes e prática". Feixas (2004, p.33) entende o desenvolvimento profissional como um processo "gradual mediante o qual a

profissão se desenvolve através da acumulação de descobertas e aprendizagens individuais e coletivas, fruto da reconstrução da experiência. Esta amálgama de aprendizagens obtém-se através de uma série de interações com o contexto".

Extraímos dos conceitos assinalados que o desenvolvimento profissional é de caráter continuado, se processa num determinado tempo e espaço, no e para o aperfeiçoamento de uma profissão mediante a aquisição de saberes e aprendizagens. Logo, abarca todos aqueles fatores e condições que incrementam uma profissão: as histórias de vida, a escolha da carreira profissional, o cotidiano da profissão, o estatuto ético, as relações de poder entre uma ou mais profissões, os planos de carreira, a politização do profissional, etc. Fatores que na visão de Feixas (2004) integram o plano individual e o coletivo, o que nos remonta a ideia de que o desenvolvimento profissional é também um processo socializador, em que, o "si" se entrelaça com o "outro", no contexto experiencial, ou seja, incorpora o percurso de vida da "pessoa". A expressão "pessoa" não é adotada neste trabalho por acaso. Julgamos imprescindível diferenciá-lo do vocábulo "indivíduo":

> a pessoa, ao contrário do indivíduo que se centra sobre si mesmo e nesse sentido se apaga, abre-se aos outros, abre-se numa interação dinâmica e ativa, por vezes conflituosa e batalhadora, na construção de sua personalidade. Não receia ir contra a maré, nem se distinguir da massa amorfa que segue fortes lideranças. (Sousa, 2000, p.13).

Ou seja, buscamos nos aproximar da ideia de pessoa que não renuncia a construção de si enquanto se desenvolve profissionalmente. Pelo contrário, a "pessoa" interfere em seu próprio desenvolvimento profissional e o realiza a partir de uma perspectiva autônoma, interativa e consciente. Acrescentamos ainda ao conceito de consciência humana como:

> o poder que o homem tem de ser para si. A reflexividade é, pois, sua propriedade fundamental. Ser consciente é saber e saber que se sabe. . . . Ser consciente é saber-com: *cum-sciere*. É saber con-sigo. É partilhar o seu próprio saber, sabendo que o sabe. Mas esse saber inclui ainda os seus próprios limites. Ou seja: ser consciente é saber que sabe, mas também que existe o que não se sabe. (Patrício, 1995, p.17).

O que nos leva à compreensão de que o desenvolvimento profissional está intimamente vinculado ao pessoal, e nessa mesma linha reflexiva, a ética pessoal à profissional, e vice-versa.

A visão de Day (2001) também contém uma perspectiva da ordem integradora das dimensões pessoal e profissional. Ao se referir à formação de professores entende que o desenvolvimento profissional "envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da

educação na sala de aula". (2001, p. 20). Porém, reconhece a relevância da planificação nesse processo, dado que, mesmo as experiências que se passam à margem das situações formativas intencionais, as de natureza pessoal, poderiam ser capturadas em prol do proveito da construção profissional. Entretanto, é importante mencionar que o desenvolvimento profissional é fortemente influenciado por outras questões, dentre elas, a evidenciada por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) que entendem que o desenvolvimento profissional é um processo provocado pela formação em "contextos integrados" que se incrementam através da inter-relação entre as pessoas, as diferentes instituições e, inclusive, entre os próprios contextos. Nesse sentido, as aprendizagens que se processam nesse âmbito, relacional/organizacional, propiciariam a elevação para um novo nível de desenvolvimento em que o profissional estaria preparado para vivenciar novas atividades "em e para" novos contextos, e assim sucessivamente.

Para Ferreira (2001) as práticas formativas do desenvolvimento profissional sob a ótica do contexto:

> articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com carácter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam. Neste sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel activo de construtores de saber e não meros consumidores passivos de programas de formação e "créditos" correspondentes. (Ferreira, 2001, p.75).

O desenvolvimento profissional sobre essa ótica privilegiaria as experiências que se processariam não somente em programas de formação, mas no seio dos múltiplos ambientes formativos, que no caso do pedagogo, poderia ser a escola, o espaço não escolar, etc.

Do exposto, compreendemos que o desenvolvimento profissional abarca as experiências de vida em seu caráter informal e perpassa pela apropriação do saber "ensimesmado" (em si). Porém, esse processo exige a conscientização da pessoa frente aos contextos integradores (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002) e a criação de situações planificadas. Portanto, o desenvolvimento profissional, se sustenta na trajetória de vida e nos caminhos percorridos pela profissionalização, na construção da profissionalidade, do profissionismo (definição desenvolvida por Bourdoncle, 1991) e do profissionalismo, conceitos que explicitaremos a seguir, a partir dos estudos na esfera da Sociologia das Profissões.

A demanda pela criação de novas profissões a partir da eclosão da Revolução Industrial seria uma das "marcas registradas" da sociedade moderna, fato que abriu espaços para o surgimento de estudos sociológicos, e que de acordo com Dubar (2005) originou a Sociologia

das Profissões no ano de 1933, na Inglaterra, cujo marco foi a obra *The Professions* (As Profissões), dos britânicos Carr-Saunders e Wilson, cuja denominação "profissão" fora inaugurada por Saunders, num documento menos abrangente, no ano de 1928. Dessa forma, uma profissão "emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida fundamentada em uma formação especializada". (Dubar, 2005, p. 170).

Desses estudos desdobraram-se várias correntes sociológicas que tentaram explicar o surgimento das profissões. Trataremos mais especificamente das teorias funcionalista, interacionista, histórico-crítica (de cunho marxista e weberiano) e a sistêmica, à medida que também discutimos a abordagem de cada uma sobre os conceitos de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

A vertente funcionalista foi marcada por seu caráter essencialista, ou seja, suas discussões visaram revelar a função, a essência e o papel das profissões, assim como os atributos considerados comuns a todos os campos profissionais. Desenvolveu-se na década de 30 do século XX, cujas pesquisas tomaram como protótipos as profissões nas áreas do Direito e da Medicina, provocando um distanciamento de outros modelos profissionais, especialmente no que tange ao trabalho assalariado, evidenciando-se na teoria funcionalista algumas lacunas, dentre elas, as de caráter histórico-crítica.

De acordo com Dubar (2005) a definição imprecisa da expressão "profissão" se distinguiria na teoria funcionalista das demais correntes sociológicas das profissões, pois para estes teóricos "as profissões formam 'comunidades' reunidas à volta dos mesmos valores e da mesma 'ética de serviço'; por outro, o seu estatuto profissional é validado por um 'saber' 'científico' e não apenas prático". (p.175). Justificativa para que alguns estudiosos funcionalistas tivessem caminhado na rota da construção de uma taxionomia dos valores sociais e saberes científicos das profissões, evidenciando que uma profissão se funda a partir de um conjunto complexo de conhecimentos restritos a certa área, conferindo um grau de perícia teórica e prática aqueles que dominavam um determinado campo profissional, ou seja, credenciava como profissional aquele que fosse *expertise* para realizar as atividades inerentes de uma determinada profissão. Em resumo, a organização das profissões de acordo com determinados traços característicos.

O maior relevo das análises funcionalistas se consolidou entre as décadas de 1950 e 1960 e teve em destaque a obra de Parsons (1958, 1972, 1982) que tomou o pensamento *durkheimiano* como "pano de fundo" para sustentar que as profissões existem a fim de manter o pleno funcionamento do tecido social. Logo, o surgimento de diferentes profissões e

suas respectivas hierarquias seriam processos genuínos, visto que é próprio de uma sociedade saudável que haja uma base organizativa e de divisão do trabalho de acordo com os diferentes grupos sociais. O que naturalizava o *status* das profissões, em detrimento dos ofícios e ocupações. Parsons (1958, 1972, 1982) revelou ainda que as concepções de "relação profissional" e a ideia de "cliente" (Parsons, 1982) avançaram com relevante diferença entre as profissões da sociedade moderna e as da Idade Média.

A questão da relação cliente-profissional em Parsons (1982) é explicitada em Dubar (2005), que a situa como um processo inerente à profissionalização. Assinala que essa interação cria simultaneamente o valor de "dependência" um do outro. Exemplifica essa questão através do caso entre o médico e o seu paciente. O segundo depende do médico para restabelecimento de sua saúde, e este é impelido a ocupar-se de seu paciente: "esta obrigação recíproca cria a possibilidade de institucionalização da troca e, portanto, da *profissionalização* do papel do médico assegurada pelas instituições de formação, de cuidar, de controlo profissional, etc.". (Dubar, 2005, p.173, [grifos nossos]). O que denota que a profissionalização pressupõe a existência de uma codependência, ou, de contrário, a necessidade da formação se faria inócua. Desta forma, a profissionalização também interage frente às possibilidades de ascensão social, à aquisição de um novo *status quo* do profissional e diríamos ainda, perante a estruturação de uma nova relação frente à prestação de serviços diante da sociedade. O que constatamos, inclui a satisfação das necessidades do cliente. Todo esse sistema de interações obrigou as profissões a avançarem frente à obtenção de novas estratégias e a estabelecerem linguagem própria em cada uma das áreas profissionais para poderem garantir sua manutenção, uma das características também marcantes da profissionalização.

Foi na década de 60 do século XX que as obras dos funcionalistas Barber (1965), Goode (1960) e Greenwood (1966) alcançaram seu apogeu. Goode (1960) apresenta uma nova nuança quanto ao conceito de "profissionalização", como a necessidade de se forjar uma identidade profissional por meio da aquisição da especificidade de conhecimentos numa determinada área profissional. A profissionalização provocaria a organização das profissões por grupos e geraria um corpo de proteção às mesmas, uma espécie de controle social, que funcionaria em sentido de "mão dupla", quer dizer, ao mesmo tempo em que os grupos profissionais se preservariam da sociedade; as sociedades, por meio deste controle, também se resguardariam dos mesmos.

A teoria funcionalista proporcionou, portanto, vários contributos no que se refere à

inauguração do campo de estudos sobre as profissões, especialmente no que tange as primeiras definições sobre profissão, ocupação e ideal de serviço – que incluiria a busca pelo reconhecimento ético profissional, operacionalizado por meio de normas de conduta, cerne do profissionalismo nesta vertente. A fim de coroar a discussão sob a ótica funcionalista, Dubar (2005) arremata que uma profissão se forja a partir de duas bases: "A primeira inclui todos os especialistas altamente qualificados e assalariados a quem é reconhecido um saber legítimo; a segunda restringe o número de especialistas e exclui os membros de todas as 'semiprofissões', 'quase-profissões' ou 'pseudoprofissões' ". (p.175). Sendo ainda a primeira composta de um conjunto social "específico, organizado e reconhecido que ocupa uma posição elevada baseada numa formação longa". (p.175). O que em nosso entendimento só se forja a partir de um processo de profissionalização.

A corrente interacionista simbólica originou-se no seio das discussões tecidas na Escola de Chicago criada na década em 1910, nos Estados Unidos, cujos membros eram professores do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, em que os estudos tecidos na esfera dos fenômenos urbanos (Freidson, 1998), reuniram uma abordagem sociológica de que o homem não se dissocia da sociedade, mas é mediado pelas relações com os símbolos, a linguagem, as práticas, as interações com o outro e o mundo. Essa corrente teórica adiciona outro ingrediente, o fenomenológico, isto porque as profissões são também compreendidas como uma ocorrência de caráter singular no *lócus*, no *modus vivendi* e *operandi* de sua ação. Desta forma, abriu as portas para a perspectiva interpretativa das profissões, o que permite, no campo da ética, compreender o processo de construção dos comportamentos sociais nos espaços profissionais, que se modelaram a partir das relações interpessoais estabelecidas, e que geraram normas, regras e códigos éticos. O interacionismo simbólico situa, portanto, o aparecimento das profissões como uma consequência dos processos sociais estabelecidos no campo onde essas interagem e evoluem.

A teoria interacionista tem seu marco nas pesquisas de Hughes (1958 e 1963) que inaugura o conceito de "socialização", mais adiante também abordado por Dubar (2005). Para Hughes (1958) a identidade profissional se forja através da cultura organizacional de uma profissão, esfera em que se desenvolve o processo de socialização profissional, que se constrói ainda por intermédio da aquisição dos conhecimentos científicos e técnicos. É na cultura organizacional que o profissional adquire as regras, as atitudes e os valores de uma profissão. Entretanto, ele não descarta os processos de socialização que antecedem a esfera profissional, tais como os familiares, os institucionais, etc. Inclusive reconhece que esses

fatores interferem na formação da identidade profissional. Define ainda que as profissões devem ser analisadas a partir de seus cotidianos, e cujas interações sociais se alicerçam em dois conceitos básicos: o primeiro de "licença", que significa ser possuidor de um diploma que confere conhecimentos e a autorização para atuar numa determinada atividade; e o segundo de "mandato", que se trata das condições legais para se exercer determinada atividade. (Dubar, 2005).

Outro estudo significativo foi o de Wilensky (1970) acerca do processo de "profissionalização", que teria como meta o aperfeiçoamento das profissões, e que para ele necessariamente se forjaria através de três etapas: a) A ocupação profissional em tempo integral (*full-time*), para melhor desempenho de funções; b) A criação e manutenção de instuições de formação, preferencialmente em espaços acadêmicos, a fim de ampliar estudos no campo da pesquisa, etc.; c) A constituição de associações profissionais para regular e promover melhores desempenhos profissionais. Já no que tange ao profissionalismo, marcado pelo ideal de serviço (Wilensky, 1970), limitar-se-ia a forma como os profissionais se envolvem e cumprem as normas morais estabelecidas pelo grupo e se devotam à clientela. O que significa que, a competência estaria por sua vez relacionada a essas questões.

Eliot Freidson membro da segunda geração da Escola de Chicago é outro dos estudiosos com significativo destaque nessa linha teórica, e que agrega as suas discussões o componente temático "poder". Entretanto, não é considerado como integrante da corrente histórico-crítica, por não manter uma posição adversa nas discussões sobre as profissões, especialmente nas abordagens que realiza acerca do profissionalismo que em sua ótica é:

> definido por meio das circunstâncias típico-ideais que fornecem aos trabalhadores *munidos de conhecimento* os recursos através dos quais eles podem controlar seu próprio trabalho, tornando-se, desse modo, aptos a criar e a aplicar aos assuntos humanos o discurso, a disciplina ou o campo particular sobre os quais têm jurisdição. (Freidson, 1996, p.1, [grifos nossos]).

O profissionalismo funcionaria como um mecanismo para assegurar o campo da jurisdição profissional, bases do poder de uma profissão sobre si e as demais no cerne da sociedade. E o faz a partir do momento que toma o conhecimento como forma de controle, quer seja na definição de como o próprio trabalho se desenvolve nos mecanismos de acesso à profissão ou mesmo na conformação do perfil identitário profissional.

Freidson (1998) apresentou ainda estudos relevantes no que se refere ao conceito de "profissões", entendendo-as como um conceito histórico e mutável e que se revela na "combinação entre o treinamento no conhecimento formal e o credenciamento que garante às profissões um acesso exclusivo às suas posições no mercado de trabalho". (p.24). Analisa

ainda que o poder, assim como o privilégio que goze uma determinada profissão, são condições que se encontram atreladas à esfera de controle institucional, e que denomina de *gatekeeping*. Um exemplo desse controle no caso dos professores: "é o poder exercido por profissionais, por exemplo, o poder dos professores de avaliar o desempenho dos alunos, de aprová-los ou reprová-los, de selecioná-los para participar de sua equipe de pesquisa, de fornecer cartas de recomendação para bolsas, etc.". (p.25).

Essa forma de controle denota um lado negativo das profissões, visto que evidencia um mecanismo de dominação que tem por interesse a preservação e manutenção do poder.

Em sua obra tece ainda uma defesa contra os argumentos da corrente crítica que consideravam as profissões negativas, por várias razões, mas especialmente por coproduzirem valores e regras das classes dominantes. Neste sentido é que Freidson (1998) defende que as profissões são uma forma de organização da divisão do trabalho, e que não podem ser tão somente entendidas como propriedade no corpo do capitalismo.

A década de 70 do século XX é tida como o marco das análises das profissões sob a ótica sócio, crítica e histórica, de consistência marxista e weberiana. Para Weber (2004) aquilo que se pode denominar "espírito capitalista", bem como o entendimento da especificidade acerca do capitalismo moderno, burocratiza-se no sentido de uma "profissão". (p. 329). Dessa forma, apoiada nesses pressupostos, a corrente histórico-crítica vem a denunciar o acontecimento da proletarização das profissões, evidenciando ainda que a perspectiva funcionalista da Sociologia das Profissões desconsiderou em suas análises inglesas e americanas: a) O caráter da pluralidade cultural a qual se inserem as diversas profissões, nos diferentes países; b) A dimensão histórica de cada uma; c) As profissões como mecanismo de controle e exclusão no sistema capitalista. Inicialmente destaca-se sob essa perspectiva Terence Johnson, por ser o precursor ao desvelar a relação "profissão-poder" estudos na obra *Professions and Power* (1972), em que apresentou a ideia de que uma profissão é um método de controle de trabalho (Freidson, 1998), ao mesmo tempo em que inseriu a dimensão histórica como de relevo nos contextos de profissionalização.

Identificamos que uma das críticas básicas dessa corrente à vertente funcionalista se desenvolveu em torno do profissionalismo, que em razão de suas normas de conduta, regras e comportamentos adotados em prol de um protótipo de ideal de serviço, seria o promotor na manutenção do privilégio de determinadas profissões na sociedade, ao mesmo tempo em que consistiria no dispositivo para conter a autonomia dos profissionais, mantendo-os num enquadramento previsto por lógicas institucionais, que por sua vez, eram derivadas das

econômicas. Essa crítica, por sua vez, também se estenderia à profissionalidade, no que se refere aos limites impostos ao conhecimento pelo "capital" (o profissional aprende aquilo que é considerado relevante que se aprenda), e que poderia se configurar num impedimento no que se refere ao aperfeiçoamento profissional.

Na mesma rota da associação "profissão-luta de classes", a obra de Magali Larson (1977) evidenciava que as profissões estavam diretamente vinculadas a um sistema de classes hierárquicas no corpo das sociedades capitalistas. Define o conceito de profissão como uma das formas historicamente estabelecidas e que forjam laços estruturais a partir de uma instrução formal de grau elevado, o que se traduziria num processo de profissionalização, cuja competência advinda desta formação (do mais alto sistema de ensino oficial) se desembocaria na possibilidade da conquista de bons empregos, posição social, privilégios ou cargos de alta hierarquia burocrática. (Larson, 1977). Dessa forma é que os profissionais assumiriam postos de trabalho e recompensas (remunerações) desejáveis caracterizando o processo de profissionalização como um "projeto de mobilidade coletiva". (Larson, 1977, p. 66). A profissionalização sob essas bases ao mesmo tempo em que consolidaria o sentimento de "empoderamento", geraria possibilidades de ascensão na pirâmide social e abriria espaços para que a profissionalidade – enquanto processo de aquisição de conhecimentos de uma profissão – favorecesse o surgimento de novos "nichos de mercado", tais como a criação de centros de formação, cursos, etc.

A corrente crítica enfatiza que não há um convívio harmônico entre as profissões, conforme sugeria a visão funcionalista, e realça que existe claramente presente uma competição mercadológica entre esta ou aquela profissão, em que algumas são prestigiadas e outras não, e em que práticas excludentes criaram uma espécie de "cartel". Dessa forma, as teorias críticas foram promotoras de um movimento de conscientização, que evidenciou que as profissões se organizam como um "subproduto" do sistema capitalista, reproduzindo as contradições existentes neste modo de produção.

A teoria sistêmica surgida a partir da década dos anos 1980 assenta-se nas ideias de que os processos operantes em que se sustentam as profissões são complexos, e reconhece suas influências históricas e culturais diferenciadas, a procedência fenomenológica no corpo organizacional do conjunto das profissões, assim como as questões conflituosas que envolvem as discussões de poder e *status* social nas corporações. De certa forma, não nega os caminhos percorridos nas teorias que a antecederam, entretanto, acrescenta mais um olhar à Sociologia das Profissões, a dimensão holística, que analisa as profissões como parte de um

todo, de um mesmo corpo vivo, de uma estrutura, que partilha, interage em tempo, espaço, poder, experiências, regulamentações, etc. com outras profissões e cujos movimentos produzem mudanças na sociedade. É nesse sentido que Abbott (1988) se destaca a partir da obra *The system of professions,* em que desenvolve em sua tese um conceito relevante, o de "jurisdição", baseado nos vínculos entre a profissão com seu espaço laboral e suas práticas. Adverte que nessa relação, a adaptação ou desajuste ao espaço laboral, assim como, as atitudes de adesão ou à resistência às práticas profissionais levariam a construção ou à vulnerabilidade do campo profissional, pois as profissões, ao funcionarem como um sistema e a partir da constatação de seus pontos débeis, se fragilizariam, o que afetaria o organismo funcional como um todo. (Abbott, 1988).

A teoria sistêmica também encoraja a ideia da partilha entre os diversos grupos profissionais, cuja integração geraria um corpo de responsabilidades comuns entre as diferentes profissões envolvidas numa determinada prestação de serviço. Entretanto, percebemos que adverte que na medida em que essas responsabilidades firmadas no conjunto, e que se constituem a essência do profissionalismo, são descumpridas, sérias dificuldades se gestariam para a manutenção do trabalho e do alcance dos objetivos do grupo. Nesse sentido, rupturas entre as categorias profissionais se naturalizariam, comprometendo a confiabilidade tanto do trabalho quanto dos profissionais envolvidos.

No que se refere à profissionalização, situa-a a partir do exame sobre a natureza das práticas do trabalho dos profissionais, ou seja, como esses mobilizam os conhecimentos advindos de sua formação no âmbito das jurisdições. Neste sentido, investiga se: a) Há uma interdependência entre profissões; b) O estabelecimento de uma conflitualidade entre diferentes jurisdições; c) O conhecimento formal como responsável pelos conflitos entre jurisdições; d) A heterogeneidade entre profissões, se estas devem ser entendidas como processos naturais; e) O estudo das forças que mantém a legitimidade das profissões: internas (a própria produção de conhecimentos no campo da profissão) e externas (a evolução social, tecnológica, as mudanças institucionais, etc.); f) O poder como sustentáculo de uma profissão por intermédio da luta por sua manutenção, a capacidade de defesa frente à rivalidade e o domínio da jurisdição. (Abbott,1988).

Muitas das questões que possam vir a desestabilizar uma profissão são, portanto, analisadas a partir dessa corrente teórica, assim como as matérias relativas a reestrutura das fronteiras das jurisdições, à redefinição de objetivos e do universo das organizações profissionais, a diversidade dos grupos ocupacionais, dentre outras questões não menos

relevantes, mas que possuem como essência a ideia de que uma profissão não existe e não se sustenta isoladamente.

O breve histórico apresentado sobre a teoria das profissões baseou-se na intenção de melhor compreender as redes que se teceram no entorno das concepções de profissão, profissionalidade, profissionalismo, profissionalização, jogo conceitual que nos interessa particularmente neste trabalho para melhor compreendermos as relações que se estabelecem e se cruzam no corpo da profissão do pedagogo. Damos continuidade a essa rota teórica a partir de uma maior exploração dessas ideias, porém, incluindo a temática do profissionismo, a fim de esclarecer os nortes conceptuais que se alinham com a categoria máster desta investigação, que é a ética profissional.

Iluminamos a trilha assinalada a partir das contribuições encontradas em Bourdoncle (1991), que compreende a profissionalização como o aperfeiçoamento, a melhoria coletiva do *status* social de uma atividade profissional e que abrange três tipos de processos: a profissionalidade, o que designa por "profissionismo" e o profissionalismo.

Bourdoncle (1991) entende que a profissionalidade reúne no âmbito da natureza da profissionalização os conhecimentos relativos a uma profissão associados ao seu exercício, a sua prática. A profissionalidade visaria desenvolver "o especialista", através de ações de formação continuada, a fim de elevar a qualidade dos serviços profissionais.

O termo "profissionismo" é inaugurado por Bourdoncle (1991) que considera ser, inclusive, invulgar na língua francesa, e que se refere "ao *status* dos militantes e ativistas de uma profissão". (p.76, [tradução nossa]). O profissionismo se traduz na intenção do profissional de proteger, fazer reconhecer e manter os valores de um determinado campo profissional, e se materializa por intermédio de associações, sindicatos ou outras formas de representação social. Adverte que o vocábulo não deve ser confundido com "corporativismo" – enquanto discurso ideológico e mecanismo de preservação "exclusiva" dos interesses ou manutenção de privilégios de certo grupo profissional, nem sempre em detrimento do proveito público. O termo é bem mais amplo, se associa a ideia de Bourdoncle (1991) de "corporatismo" que se refere à função de defesa do espírito que sustenta um determinado corpo profissional, de sua missão, de seu estatuto profissional e em benefício da sociedade.

Já sobre a noção de profissionalismo, Bourdoncle (1991) toma como ponto de partida o indivíduo, cujas tomadas de decisão inerentes ao âmbito profissional influenciariam diretamente nos processos que incrementariam o contexto de ideal de serviço profissional. A concretização de um arquétipo de "excelência" profissional é, portanto, sugestionada pela

pessoa. Entretanto, o profissionalismo se consolidaria a partir das práticas profissionais, da adesão e do "respeito pela consciência coletiva às regras profissionais, requisito de eficiência" (p.76, [tradução nossa]) estabelecidos no corpo de um determinado grupo profissional. Esse processo Bourdoncle (1991) denomina de "estado de 'socialização profissional', para evitar repetir a mesma palavra profissionalização". (p.76, [tradução nossa]). Dessa forma, propõe o seguinte modelo de socialização profissional (Quadro 3):

Quadro 3.
Etapas da socialização profissional (Bourdoncle, 1991, p.76, [tradução nossa])

EXECUÇÃO	PROCESSO	CATEGORIA
Os conhecimentos e as capacidades (individual/coletiva)	Desenvolvimento profissional	Profissionalidade
As estratégias e retóricas coletivas	Profissionalização *Métier* profissão	Profissionismo (Corporatismo)
Adesão individual à retórica e as normas coletivas	Socialização profissional	Profissionalismo

No quadro apresentado Bourdoncle (1991) pormenoriza um caminho metodológico em direção a um processo de socialização profissional. Toma como primeira etapa na execução desse modelo, a assimilação de conhecimentos e capacidades (individual e coletiva) que dariam consistência ao desenvolvimento profissional (enquanto processo que se estende ao longo da vida) e à profissionalidade (que reuniria os saberes da profissão). A aprendizagem de estratégias e retóricas (argumentações) profissionais coletivas se constituiria em ferramentas da profissionalização. Ou seja, essa bagagem comunicativa e da ordem da *práxis*, permitiria consolidar a profissionalização (enquanto processo de vir a ser profissional), por meio da compreensão sobre o funcionamento do contexto profissional (o *métier*), o que daria condições para que o profissionismo, sob a ótica do corporatismo, viesse a se consolidar. E finalmente, na última etapa de execução a adesão individual à retórica (argumentações profissionais) e as normas coletivas, induziria o profissional à socialização, cujo ápice seria o profissionalismo. Nesse quadro, vemos que todo o jogo conceitual (profissionalização, profissionismo, profissionalismo e profissionalidade) faz parte da trama da socialização profissional proposta e que conduziria à construção de uma estrutura coesa de uma profissão, e em que identificamos o profissionalismo como a categoria chave nessa organização, e a ética como a dimensão legitimadora.

Temos também em Estrela (2001), estudiosa do campo da ética profissional, que define o conceito de profissionalização como "o processo histórico de transformação da ocupação em

profissão, quer o processo individual de acesso à profissão e socialização profissional" (p.121), o que nos remete a ideia de que a profissionalização é um percurso que não se faz de um dia para o outro e que exige que um conjunto de transformações seja posto em movimento em direção à construção de uma profissão. É, portanto, a marcha de caráter gradual, sistemática e contínua, que consiste fundamentalmente em se "tornar profissional" ou ainda em se "criar o profissional". Criação que exige todo um corpo de saberes essenciais, e que por esta razão, não é um "evento particular", um acontecer num determinado espaço ou tempo. Deste ponto de vista, entendemos que a profissionalização é includente.

No que se refere as noções de profissionalidade e profissionalismo, Estrela (2001) menciona que muitos autores não fazem distinção entre as respectivas concepções. No senso comum temos detectado esta mesma confusão do jogo conceitual, em que por vezes nos deparamos com pessoas afirmando que "aquele profissional não tem profissionalismo", ora se referindo a falta de profissionalismo por questões de ordem ética, e ora pela ausência de conhecimentos/saberes do campo profissional em que se atua. E sob esse ponto, Estrela (2001) nos apresenta os referidos conceitos, estabelecendo argumentos que funcionam como um "divisor de águas" para melhor esclarecer nosso entendimento: "reservarei o termo profissionalidade aos saberes profissionais, profissionalismo ao ideal de serviço que, articulando aspectos éticos e deontológicos da profissão, permite orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que não o são". (p.120).

Sob esse enfoque, a profissionalidade e o profissionalismo manteriam um forte "simbiose". Entretanto, o profissionalismo seria a dimensão mediadora e orientadora da profissionalidade, o que denota que, os saberes profissionais por si só não garantiriam as "chancelas" de que realmente se é um "profissional" desta ou daquela área. É necessário que a conduta ética valide essa condição.

Monteiro (2013a) realiza um estudo sobre as profissões focando suas ideias sobre a deontologia no campo da educação. Para tanto, discorre que a profissionalização é: "um processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional". (p.28). Agrega ainda que a profissionalização em seu aspecto coletivo eleva o nível da profissionalidade, visto que promoveria o incremento da aprendizagem e da socialização no campo profissional. Ainda nessa linha reflexiva, Monteiro (2013a) analisa que as principais características da profissionalização se traduzem nos componentes "natureza da ocupação, o progresso dos seus saberes, o dinamismo dos seus atores, o estatuto social dos seus clientes e o interesse político" (p.28), o que denota o

entendimento de que os campos da profissionalidade e do profissionalismo são inerentes a esse âmbito.

No que se relaciona à profissionalidade propriamente dita, Monteiro (2013a) entende-a como "o perfil global de uma profissão, isto é, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais" (p.22) e que se organiza mediante quatro níveis: 1. "Valor do serviço" para a sociedade, mediado pelos saberes adquiridos; 2. "Conteúdo identitário", o que inclui a herança dos saberes, valores e qualidades dos profissionais. 3. "Autonomia profissional", exercida e gerida tanto no individual quanto no coletivo; 4. "Estatuto profissional e social", que se estende aos rendimentos e prestígio da profissão. (Monteiro, 2013a).

Ainda sobre a profissionalidade, desprende-se desta quatro níveis organizacionais, quatro tipologias hierárquicas: 1. "Profissionalidade zero", que denotaria a carência total de profissionalidade, tais como as tarefas de esmolar, guardar carros e cita até o roubo, o qual reconhece de "acepção imprópria" (p.30); 2. "Profissionalidade mínima", de algum reconhecimento social, como a tarefa de varrer ruas, a venda de jornais, o lavador de carros, etc.; 3. "Profissionalidade média", a qual se inseriria a maior parte dos profissionais, de funcionalidade e utilidade diversas; 4. "Profissionalidade superior", que envolveria maior senso de responsabilidade, e que incluiria os saberes especializados, de valores elevados e, portanto, de maior reconhecimento social e vinculados ao cumprimento do que é considerado direito humano. (Monteiro, 2013a).

Consideramos essa classificação clarificadora, entretanto, ao reconhecermos que o pedagogo estaria categorizado como de "profissionalidade superior", quais razões sustentariam, por exemplo, que profissionais de "profissionalidade média" possuíssem por vezes, maior reconhecimento e melhores rendimentos na sociedade vigente? Nesse sentido, chamamos atenção para dois pontos: a) A ética social vigente, que sustenta os valores da lógica do capital (o hedonismo, o individualismo exacerbado, o consumismo, etc.), e que vai à contramão dos bens difundidos pelos profissionais da educação, minimiza o fruto de seu trabalho, do bem social produzido, aplastando a "paga" (preço) de seu trabalho no mercado; b) A questão do problema da "mais valia" posto pelo marxismo, ou seja, que não permite que se estipule um real valor da força de trabalho no sentido de que se o profissional receba um justo salário à "mercadoria" por ele produzida. E que por vezes, não é suficiente sequer para garantia da própria subsistência desse profissional.

Os pontos assinalados criam um ponto de ebulição no que se refere ao momento decisivo da escolha de uma profissão, pois a busca por altos rendimentos leva inúmeras pessoas a

optarem por alguns caminhos em detrimento de outros, e que nem sempre propiciam engrandecimento pessoal.

Do profissionalismo, Monteiro (2013b) argumenta que:

> é um termo que pode ser utilizado para significar o exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário. As suas coordenadas são, pois, o grau de especialização e de exigência deontológica da profissão, tendo como bissetriz as qualidades dos seus profissionais. Assim compreendido, a súmula do profissionalismo está na unidade de ciência, consciência e excelência. (p.82).

O que nos impele a situar o profissionalismo como domínio da ética no espaço profissional, já que abrange a instrumentalização laboral no centro da questão deontológica, das normas que situam a prestação de um bom serviço, ao mesmo tempo em que toma como eixo medular a criação de virtudes profissionais. Monteiro (2013a) compreende ainda, que o profissionalismo se traduziria num *something else*, ou seja, a forma de ser, de se expressar, dialogar, trajar, estar, etc. profissionalmente.

Diante do exposto, descortinamos o nosso entendimento sobre a trama conceitual proposta neste bloco.

Tomamos a idealização de desenvolvimento profissional sob a ótica de um "*curriculum* narrativo integrado" (pessoa-profissional). *Curriculum* por se tratar de um percurso, uma vereda, uma pista a ser percorrida. Narrativo e integrado porque o desenvolvimento profissional se incorpora às histórias pessoais, de vida à construção profissional. Partimos da afirmativa de Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001) que ao se referirem ao professor, afirmam que este "é uma pessoa em relação e em evolução" (p.15), assertiva que também pode ser aplicada aos demais profissionais, mas especialmente ao pedagogo, visto que seu ofício se estabelece na relação pessoa a pessoa.

No que tange à profissionalização, compreendemos essa como um processo imprescindível ao desenvolvimento profissional, ou seja, ao *curriculum* narrativo integrado a que nos referimos. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) fazem menção a essa interação entre profissionalização e desenvolvimento profissional, entendendo a primeira:

> como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. (p.50).

Sem dúvidas que a profissionalização se configura numa marcha em direção ao aperfeiçoamento do estado de "ser" um profissional e que se apoia nos pilares da

profissionalidade e do profissionalismo. O profissionismo enquanto mecanismo de defesa e de manutenção do *status* profissional é dependente do trajeto desse processo. Ou seja, o profissionismo para ser posto em ação necessitaria que o profissional tivesse passado pelo crivo da profissionalização e despertado nesse curso para o sentimento de pertinência a uma determinada profissão para que desejasse se envolver nos mecanismos sociais de proteção da profissão que um dia optou em seguir.

Da profissionalidade, distinguimos esta como a "amálgama de conhecimentos" que se fundem no sentido de se forjar a "consciência *práxis"* de uma determinada profissão. A profissionalidade é nesse sentido, o processo em direção à qualificação, que reúne conhecimentos e saberes que permitirão que o profissional evolua em uma determinada profissão.

Mais uma vez, chamamos a atenção de que a profissionalidade (saberes, saberes-fazer) e o profissionalismo (atitude, ideal de serviço) não podem ser dissociados, são de fato facetas da mesma "moeda": "É esse conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitude, a que por comodidade chamarei saberes profissionais, que configura a profissionalidade e o profissionalismo docente". (Estrela, 2001, p.120). Nesse sentido, entendemos que o ideal de serviço é o que confere significado à profissionalidade, sendo ainda esse o promotor na distinção das condutas dignas que caracterizariam o profissional daqueles que não os são. A questão embute em si três perguntas: "Que profissional busco ser"? , "Quais valores me sustentam nessa rota?", "Sob quais direitos e deveres se alicerçam o meu exercício profissional"? Portanto, compreendemos que esse ideal de serviço deverá ir ao encontro de três campos, o da identidade, o da axiologia e da deontologia.

O profissionalismo ao provocar a interrogação "que profissional busco ser?" gera um *link* com a questão da identidade, que por sua vez, mantém um elo com a temática da "vocação profissional". Esse é um assunto que compreendemos ser um fator de fundamental importância para que o profissionalismo se robusteça. Isso porque, é preciso que o profissional se identifique com o seu trabalho para que o possa dignificar. E esse "identificar-se" advém, dentre inúmeros fatores, da estima que se consegue manter no cotidiano desse mesmo trabalho. Entretanto, para que esse quadro se desenrole no exercício do serviço, existe uma questão que a antecede, diz respeito ao momento em que se culmina a resposta para a questão do "Por que escolhemos seguir as carreiras de professores, médicos, advogados, etc., em detrimento de outras veredas profissionais"? Naturalmente que são inúmeras as causas dessas opções, quer seja por influência da família, dos amigos, do meio, das experiências,

mas também entendemos que existe uma interferência já discutida, a qual se denomina, vocação. Esse vocábulo pode parecer desgastado e repleto de um conteúdo de cunho "religioso" em seu entorno. Vocação no primeiro momento poderia nos remeter ao sentido de um "chamamento de Deus" para que a pessoa desempenhe uma determinada profissão e não outra. (Alonso, 2006). Abstemo-nos dessa trajetória, o que nos interessa particularmente, é o momento da tomada de decisão em que, de alguma forma, dizemos sensivelmente a nós mesmos "serei um (a) professor (a)" e não um (a) "arquiteto (a)". Esse momento preciso, ao se consistir numa declaração natural e que denote que um sentimento de identidade, e que se traduz numa empatia sensível em direção à determinada aspiração e não em outra, legitima uma determinada escolha. Nesse momento decisório entendemos que um processo de "sentimento vocacional" se instaurou, significando que a vocação se vinculou a um estado de "afetividade em si" a fim de validar um interesse, uma tendência, uma predisposição, uma orientação, uma habilidade, uma capacidade, uma aptidão, uma inclinação, enfim, a percepção da "herança de si mesmo" [15] para seguir um determinado roteiro, e não outro. É uma "vocação que vem de dentro, de uma longa motivação alentada, cultivada". (Alonso, 2006, p. 243).

"Quais valores me sustentam numa determinada rota profissional?" Essa é a segunda questão posta pelo profissionalismo, e que nos permite refletir que é na axiologia que esse profissionalismo encontra os seus fundamentos. Isso porque o ideal de serviço se faz em parte alicerçado nos valores, e em nossa compreensão os valores são agentes psíquicos positivos que se gestam no interno do ser humano e que se originam a partir da reflexão ética, conformando-se em parte do caráter de uma pessoa. Dessa forma, é com base em valores que as pessoas são adjetivadas como generosos, fiéis, honestas, etc. Os valores têm como principal função a defesa do ser humano em relação a tudo o que entorpece a convivência nos âmbitos moral e ético nos mais diferenciados ambientes em que convive. Os valores são como escudos psíquicos, e que cumprem ainda o papel na defesa de condutas inadequadas, ao mesmo tempo em que se configuram numa fortaleza, fazendo-se de muralhas na proteção contra experiências adversas que a vida apresente. Os valores são as bases da virtude, que em Aristóteles (2010) se configura na qualidade moral, em situação de excelência, que se põe em acordo e em direção ao bem e à felicidade, e que se forja através da moral, que é resultado do hábito, e sob a vertente intelectual, como consequência do ensino.

[15] O termo empregado foi extraído da obra de Carlos Bernardo González Pecotche (2012), em seu livro, "Herança de Si Mesmo".

Ainda sobre a questão dos valores, de acordo com Viana (2007):

> Assim como os valores mudam historicamente, as éticas também mudam. Assim como os valores são diferentes em grupos e classe sociais diferentes, as éticas também são. E assim como existem valores autênticos e inautênticos, também existe uma ética universal, fundamentada em valores fundamentais autênticos e éticas particularistas, fundamentadas em valores fundamentais inautênticos. A ética é, portanto, um a *práxis* fundamentada nos valores fundamentais e, tal como estes, pode ser autêntica ou inautêntica, e isto significa que ética e valores são inseparáveis. (p.27).

A grande questão posta sobre a relativização da ética apresentada por Viana (2007) se situa na questão: O que é bom para a vida humana? Naturalmente que em cada época, em cada ambiente, uma moral e uma ética se instauraram, vimos isso no primeiro capítulo. Mas a resposta à referida questão nos remete ainda ao que se denominou de "valores autênticos e inautênticos", o que em nosso entendimento, perpassa por matérias que se configuram como de fundamental relevância para a vida, e que devem ser analisadas. Vejamos. Entendamos assim, por exemplo, que "roubar" não é uma atitude aceitável pelas óticas moral e ética. Entretanto, o que dizer da mãe que por fome rouba um pedaço de pão para comer e alimentar seu filho? Existem aí duas questões éticas em jogo. A primeira, a da sociedade, a ética magna, de conjunto, e que não admite o roubo como parte da lei social. A segunda, a da mãe, que coloca sobre quaisquer circunstâncias a vida de seu filho. O valor da honestidade é, nessa situação, posto pela mãe em segundo plano a fim de satisfazer outra ética, a da manutenção da vida. Eis um dilema ético. Como resolver a questão, já que socialmente, não cabe alimentar este tipo de comportamento, o roubo. Por outro lado, essa experiência é totalmente diferente daquele que rouba para satisfazer um puro desejo de consumo. O mesmo tratamento deve ser dado a ambos? Entendemos que roubar não é uma atitude que se justifique, entretanto, seria justo endereçar as duas situações o mesmo tipo de correção? Eis a forma sensata de se resolver a questão. Na mesma rota reflexiva, recordamos a seguinte passagem da Bíblia descrita Livros dos Reis 3, versículos 16-18:

> Vieram duas mulheres prostitutas ter com o rei Salomão. As duas moravam na mesma casa. Eis que uma delas diz ter tido um filho e que dias depois sucedera o mesmo com a outra. Narra a primeira mulher que, durante a noite o filho da segunda houvera falecido, em decorrência de esta ter dormido sobre a criança e que por esta razão, trocara os meninos. A segunda mulher, entretanto, jurara perante o rei que a criança viva era dela e a morta da primeira. Um confronto então se fizera, como resolver a questão? Então, de súbito, pronuncia-se o rei Salomão "Trazei uma espada e dividam o filho vivo em duas partes, e dai a metade a cada uma". Neste momento, a primeira mulher, de cujo ventre o menino nascera retruca: "Ah, meu senhor! Dai-lhe então o menino vivo, e de modo nenhum o mateis !!". E a outra, completara: "Não será meu, nem teu; dividi-o". Então, o rei intercede e sentencia: "Dai a primeira o menino vivo, ela é sua mãe". (Bíblia Sagrada, 2012).

Assim, prevalece a ética manifesta na sabedoria de Salomão por meio de um valor: a justiça. A referida passagem denotaria a característica teleológica do profissionalismo, o seu fim: "o domínio e o correcto exercício da profissionalidade". (Estrela, 2001, p.120).

Outra indagação que se abre nesta direção, relaciona-se a escala hierárquica de valores necessários à vida profissional. Discutimos a questão no capítulo primeiro no ponto sobre os fundamentos éticos do profissional da educação, em que também levantamos um grupo de valores que compreendemos relevantes no exercício laboral desses profissionais. Entretanto, como a ética é algo que se gesta no interior de cada pessoa, não há uma regra frente ao domínio de um valor sobre os demais. Isso vai depender necessariamente da história pessoal e social de vida de cada um. Assim sendo, numa determinada experiência, um profissional agirá de forma distinta de outro que estivesse em seu lugar. Cada qual convocaria um ou mais valores para resolver situações conflituosas. Outro ponto a respeito é que, cada profissão priorizará determinados fundamentos éticos, e logo, certos valores decorrentes daqueles. Assim, a resiliência seria um fundamento ético que provavelmente predominaria na carreira da Medicina, como também é imprescindível para o pedagogo que atua com crianças em classes hospitalares. O que nos projeta a pensar que, uma escolha profissional, ao mesmo tempo em que se vincula ao campo identitário, se relaciona também com os valores acumulados na herança moral e ética que forjamos ao longo da vida.

Dialogaremos agora sobre a deontologia como parte inerente à formação do profissionalismo. No capítulo anterior buscamos deixar claro que as concepções de ética e a ética profissional não podem ser confundidas com a deontologia ou mesmo limitadas a esse campo, e que a deontologia, por sua vez, não se condensa nos códigos de ética. A deontologia é a esfera da ética que estuda, conforme mencionado, os princípios que sustentam a moral em seus sistemas, em especial, seus direitos e deveres e é nesse cômputo que a temática dos códigos nos interessa, vista que tem sido o mecanismo para manter viva a prática do valor da integridade, discussão pertinente ao profissionalismo. A questão, entretanto, nos remete a pensar sobre o estabelecimento de um código de ética no campo da educação, mais precisamente para o pedagogo. Entendemos que os códigos representam a materialização dos compromissos éticos frente à profissão (inclusive em defesa dessa), a comunidade, o público alvo, os colegas de profissão, o espaço profissional (escolar ou não), dentre outros. Nesse sentido, concordamos com a afirmativa de que:

> O código e a elaboração do código poderiam ter um potencial formativo por proporcionarem, seja aquando da sua feitura, seja posteriormente, uma reflexão centrada

> nos próprios fins da educação, isto é, sobre os valores e os princípios da educação. O código, pelo seu conteúdo, oferecer-se-ia como material de formação sobre o que é e para que serve a profissão de professor e como deve ser desempenhada. (Caetano & Silva, 2009, p.55).

Nessa perspectiva, recordamos que inúmeras profissões buscaram constituir um código de ética na tentativa de: a) Forjar um debate sobre os valores imprescindíveis para a formação profissional; b) Fortalecer o campo de suas categorias profissionais (em termos de condições de trabalho, reconhecimento e respeito público etc); c) Promover um processo de conscientização do desenvolvimento de suas profissões. Compreendemos como legítimas as intenções. Porém, partimos da compreensão de que o código de ética é um documento que se constrói a *priori*, coletivamente e dialeticamente, na intenção de provocar a reflexão e orientar a conduta para o "bem" atuar humano, nos diferentes âmbitos da convivência, quer seja num grupo ou no decurso do exercício profissional. Do contrário, implementar um código de ética profissional universal sem uma discussão com os pares, sem forjar olhares na mesma direção, seria uma forma de "engessar" comportamentos. Reconhecemos o potencial formativo e positivo na instituição dos códigos em defesa do ideal de serviço, mas desde que não sejam impostos, e que se configurem como resultado de negociações éticas de um grupo.

As discussões sobre a intersecção entre as temáticas em pauta e a ética profissional nos cursos de Pedagogia, deverão levar em consideração o significado do que é ser um pedagogo, questão que abordaremos com profundidade no próximo capítulo. O pedagogo exerce, dentre tantos papeis, a função de mediador da aprendizagem em prol do conhecimento. Isso porque o conhecimento exige responsabilidade, espírito solidário e por que não dizer, "generosidade", pois não se pode aprender a fim de "aprisionar" o conhecimento em si. Um dos sentidos éticos da prática do pedagogo enquanto profissional da educação reside na compreensão e na reflexão de que o conhecimento para além de ser um poder, é herança social humana, e que, portanto, só atinge o seu objetivo ao ser compartilhado. Logo, a ética profissional nos remete ao compromisso frente à aquisição, assimilação e produção do conhecimento, o que a qualifica como uma *práxis* libertadora, visto que o saber avoluma a vida.

2.2. Formação profissional: concepções, redes e tramas no terreno da educação

O significado de formação embute uma complexa rede de compreensões e sentidos em detrimento da abordagem de suas múltiplas aplicações. Entretanto, a expressão não é nova e

se gestou desde tempos remotos, tendo sido associada à ideia de "educar", pois se referia à intenção de se formar pessoas que pudessem reunir contributos das mais diversas ordens sociais (econômica, cultural, científica, moral, etc.) para fazer funcionar as diferentes sociedades. Logo, a educação manteria a formação como um atributo inerente ao seu fenômeno. O fato é que, o campo da "formação" em nosso entendimento, está indiscutivelmente atrelado à esfera da educação, especialmente no que se refere à sua natureza profissional, pois se consiste num processo educativo necessário, que se estende ao longo de uma carreira, e que se desenvolve por meio da imbricação de "conhecimentos", "saberes" e "fazeres" que apontam em direção à competência, ao aperfeiçoamento e a qualificação profissional. Razão pela qual o termo com o passar do tempo se vinculou literalmente ao campo da educação e se materializou das mais diversas formas, especialmente por meio de programas de formação.

Vejamos adiante as veredas em que a "formação" se embrenhou.

Desde que a linguagem humana se estabeleceu e que a divisão do trabalho se especializou, o intuito de "formar" é identificado principalmente a partir da transmissão de conhecimentos de humano a humano. Iniciou como atividade cultural, e se estabeleceu a partir da aquisição e do domínio de técnicas no cultivo do campo, da criação de animais, do artesanato, etc., e que exigiam certo grau de conhecimento.

Na Grécia a idealização do arquétipo de homem esteve arraigada ao componente ético que visava principalmente à formação cidadã, voltada para o desempenho de um papel ativo na *pólis*. Entretanto, o ideal de formação ainda não havia se desligado de sua natureza de cunho intuitivo e da característica de herança passada de pais para filhos. Vejamos o seguinte relato de Manacorda (2000):

> No juramento de Hipócrates encontramos, porém, bem caracterizado o tipo 'familiar' da aprendizagem que vimos também entre os egípcios: 'Considerai como pai aquele que me iniciou e foi meu mestre nesta arte...Considerai como meus irmãos os seus filhos...e farei partícipe dos meus ensinamentos tanto os meus filhos como os filhos de meu mestre'. (p.71).

Descreve ainda que tanto na Grécia, mas especialmente em Roma, era comum o costume de patrões treinarem seus escravos para certas profissões, o que justificou assim a criação de escolas: "a instrução profissional nasce com a instrução servil: terá que percorrer um caminho muito grande para conquistar sua verdadeira dignidade". (Manacorda, 2000, p.72).

Na Idade Média pode-se afirmar que o ideal de formação se encontrava interligado a concepção de "com-formação (conformação)", ou seja, o campo da formação existente

refletia a ideologia dominante da época, a da razão em submissão, em conformidade à fé, e não era incomum encontramos práticas formadoras viradas para os postos de oradores, de monges, teólogos, apesar de se registrarem formações no campo da Medicina e do Direito no seio das primeiras Universidades Medievais que surgiram a partir de meados do século XI na Europa e que se consolidaram e também se difundiram exatamente no início do século XII. (Manacorda, 2000).

É especialmente no mundo moderno que a formação se forja como uma necessidade, isto porque o surgimento de uma nova classe social, a burguesia, abre espaço para uma maior demanda formativa dos diferentes "ofícios". Entretanto, o processo de substituição do artefato artesanal pelo fabril leva a apropriação do produto do trabalho do artesão pelo "dono do capital". Dessa maneira, o trabalhador "ao entrar na fábrica, em que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho". (Manacorda, 2000, p. 271). A formação pouco a pouco adquire não só um *viés* mais técnico e científico, mas é tida como uma das formas de alienação do homem frente a sua capacidade e criatividade produtiva.

Notadamente o termo "formação" como prática educativa e social inicia um processo de tonificação, especialmente a partir da expansão do capitalismo, em que a subdivisão do trabalho passou a exigir uma maior especialização, centrada no foco da ampliação da produção, da produtividade e por sua vez, dos lucros. Contudo, somente alguns campos profissionais tiveram um vulto científico:

> De todas as artes manuais (*keirourgikói*), somente a 'cirurgia' médica e a 'cirurgia' arquitetônica, isto é a medicina e a arquitetura, vieram transformar-se em ciências e deram origem à redação de inúmeros tratados e à discussão sobre as relações entre ciência e produção. (Manacorda, 2000, p.167).

A formação surge, portanto, entremeada de conflitos, quer seja frente as relações capital - trabalho, quer seja quanto ao privilégio de determinadas áreas do conhecimento que avançaram em desvantagem de outras, ou ainda quanto as lacunas de ordem técnica e instrucional. Mas contra os fatos, não há argumentos: a formação profissional é no mundo moderno uma necessidade pungente.

Foi a partir de meados do século XX, que novas relações foram estabelecidas frente ao conhecimento e ao mundo do trabalho, o avanço das novas tecnologias da informação provocou especialmente uma busca desenfreada pelo "saber profissionalizante". Desta forma, o profissional que estivesse "formado" usufruíria de um posto privilegiado, em razão do domínio e controle dos saberes pertinentes ao processo de produção, sendo a ausência desses

conhecimentos considerada como uma lacuna, um impedimento para a inserção neste mesmo espaço laboral. Esse fato impulsiona que a formação fosse tratada como um "nicho de mercado", como "moeda" de valor socialmente necessário. Santos (1999) admite que a educação deixou de anteceder ao trabalho para ser concomitante desse, e que:

> A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil. (p.171).

Neste sentido, a necessidade de criar profissionais melhor "preparados" surgiu como motivação para o avanço das discussões no campo da formação, e em que especialmente os sistemas educativos passaram a ser o espaço prioritariamente orientador de projetos que contemplassem a profissionalização. Gramsci (1982) chama atenção sobre essa questão, que mudaria o modo de racionalização operacional da escola, que antes se sustentava no modelo clássico, e que passou concomitante para uma orientação pedagógica de ordem técnica, profissional, o que:

> colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. (Gramsci, 1982, p. 118).

Já na década de 90 do século XX, Ferry (1990) alertara que os discursos em torno da definição do significado de formação apresentavam conotações diferenciadas por parte de distintas categorias, dando a sensação de que seu conteúdo se encontraria como se estivesse "flutuando no ar". (Ferry, 1990, p.50). Fato decorrente de três pressupostos que envolveriam o conceito. O primeiro da formação "como uma função social de transmissão de saber, ou como costuma dizer-se do saber-fazer" (p. 50); o segundo da formação "como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa" (p.50) e que sofreria o efeito de um processo maturacional interno, por meio de aprendizagens, experiências, etc. E ainda, por ser entendida como institucional: "um dispositivo organizacional que, por exemplo, está feito de programas, de planos de estudo, de certificados e de construções". (p.51). Desta forma é que Ferry (1990) anunciou que a noção de formação acabaria no final das contas se pervertendo "pela utilização que se faz dela desde a extensão da formação permanente, convertida em uma vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguridades". (p.52).

Inclusive, Ferry (1990) mencionou que em razão desse processo de “mercadorização” proposições teóricas sugeriram que o termo “formação” fosse definitivamente deixado de lado. Naturalmente que os pontos assinalados sugeriram uma ideia de formação “engessada”, “aprisionada”, ora pelo contexto tecnicista, da mera transmissão de conhecimentos, saberes; ora cerceada por um “pseudopsicologismo”, de que tão somente bastaria formar a pessoa, para que o profissional se construísse em paralelo; e por último, por uma formação necessariamente atrelada ao institucional, consolidando uma ideologia hegemônica de que só nestes espaços as experiências formativas seriam validadas. Mitos que ainda persistem nos dias de hoje.

Já para Garcia (1999), em alguns países, assim como a França e a Itália, a expressão foi utilizada como referência à educação, ensino, preparação, dentre outras. Um chamado de atenção é feito por esse estudioso: o de que não cabe diluir esta ideia no âmbito de outros conceitos, visto que se trata de um fenômeno complexo, com dimensões e teorias diversificadas, conformado num campo de análises e estudos autônomos.

O corpo conceitual da “formação” inclui ainda uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, além de outras concepções de ordem técnica a serem tomadas como relevantes nessa discussão. Existe um ponto, entretanto, que consideramos singular nessa temática, a de que “o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação”. (Garcia, 1999, p.22). O que denota que a própria pessoa deve ser partícipe direta e consciente em seus processos formativos.

Ferry (1990) entende por formação: “sempre adquirir ou aperfeiçoar (que também é adquirir) um saber, uma técnica, uma atitude, um comportamento, enfim, uma capacidade. Capacidade de fazer, de reagir, de razoar, de sentir, de entusiasmar-se, de criar”. (p.70, [tradução nossa]). Comungamos com a expressão “aperfeiçoar” no sentido de que nenhuma pessoa se insere numa formação de “mãos vazias”. Estamos sempre a aperfeiçoar o que possuímos, já que cada qual traz consigo uma bagagem profissional de conhecimentos, experiências, etc. Compreendemos ainda a ideia de formação partindo do ponto inicial de que estamos a pensar no “jovem” e no “adulto” que tomam a decisão de própria vontade para realizar sua formação, quer seja por algum desejo, necessidade, estímulo, etc., o que reforça o conceito de que "a formação é apenas um dos elementos que ajudam um indivíduo a desenvolver-se: a sua trajetória social, as interações daí decorrentes, os seus projetos e as suas responsabilidades, têm um peso decisivo no perfil que ele detém ao longo do tempo". (Le

Bouedec, 1988, p. 19). Logo, a abordagem sobre o campo da formação compreende também repensar os apetrechos metodológicos vinculados aos estudos da Andragogia [16].

Dubar (2005) concebe a formação como uma "unidade complexa de aprendizagens" (p.292), que estrutura não só a identidade profissional, entendida como o sentimento de pertencimento a um corpo profissional específico e a perícia nos gerenciamentos das competências técnica e social. No que tange à relação entre formação e identidade social, Dubar (2005) esclarece que:

> A identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. (p.156).

Nesse sentido, a identidade social se fortalece a partir de interações formativas, já que a mesma possibilita um maior reconhecimento da pessoa/profissional – e é também um fator que permite a estabilidade e a mobilidade social – no seio das diversas instituições sociais (família, escola, trabalho, espaço público, órgãos sociais, etc.). Logo, a formação é uma peça imprescindível na construção das identidades pessoal, profissional e social. E influencia diretamente a maneira como um profissional se "identifica" no mundo do trabalho. Sobre esse ponto, Dubar (2005) ao se referir aos profissionais assalariados, evidencia que o espaço de reconhecimento profissional se define:

> antes de mais, pelo seu diploma ou pela sua formação atual ou passada, por vezes, também por uma "paixão" exterior ao trabalho profissional exercido, denunciam o seu desejo de serem, antes de mais, reconhecidos pelo valor dos seus títulos no espaço das posições escolares que é, muitas vezes, transferido para a sua formação contínua. (Dubar, 2005, p.310).

Compreendemos do exposto, que os profissionais ao conferirem certo "peso" à formação, propiciam que essa se revista de um determinado *status quo*, que se desenvolveria a partir da triagem entre aqueles que a "possuem ou não" e ainda, pela natureza e hierarquia da mesma (graus, títulos, etc.). Dessa forma, o processo de socialização no *campus* laboral, inclusive seu aspecto relacional, também se organizaria a partir desse desdobramento. O que provocaria:

> um desejo de formação complementar que reativa o desdobramento anterior, de uma forma que será tanto mais viva quanto ela for acompanhada por uma atividade de trabalho

[16] A Andragogia é a ciência pedagógica que estuda a entrada no universo do adulto em sua totalidade (vida, trabalho, emoções, sentimentos, habilidades, comportamentos, etc.). (Feldman, Papalia & Olds, 2000).

> vivida como imposta e regularmente desvalorizada. O processo identitário se autosustenta dessa vontade "de nunca ser aquele que todos o tomam" que encontra no acto de formação a sua verdadeira confirmação à questão: "Mas afinal quem é você?", o indivíduo só pode responder: "Eu estou em formação". (Dubar, 2005, p.311).

Essa seria uma das razões que explicariam a "corrida" em prol de formações cada vez mais arraigadas, evidenciada pela busca quase que desenfreada de novas titulações nos dias de hoje. Algumas questões se interpõem ao que foi enunciado: Qual o real desejo de formação e sobre quais bases esse "querer" se estabelece? Outro ponto relevante, o que será feito com o feixe de saberes estruturados? Esses seriam praticados, ou ficariam em estado "fenomenológico" (em suspenso), ou abstrato (substância de saber) para *quiçá* serem um dia (ou não), utilizados.

Importante ainda mencionar que a expressão "formação profissional" passou a adquirir um espaço epistemológico próprio a partir do momento em que foi compreendida como um campo de estudos objetivados sobre a aquisição teórica/prática de conhecimentos voltados para o desempenho de uma profissão. E sob essa ótica, ganhou expressão a partir da segunda metade do século XX. Foi nesse sentido que de acordo com a Comissão Interministerial para o Emprego [CIME] (2001), em Portugal, algumas terminologias decorrentes desse contexto passaram a ser divulgadas, tais como:

1. Formação inicial: É a formação de base, ou seja, o primeiro programa de formação que capacita profissionalmente àquele que pretende seguir uma determinada carreira. A referida formação se desenvolve por intermédio de um programa de curso, institucionalizado, que habilita legalmente ao exercício profissional. Visa o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício duma profissão.
2. Formação à distância: Intervenção formativa com reduzida ou nula participação presencial do formando e do formador, com base em métodos de tutoria, materiais didáticos diversificados e assentes no desenvolvimento da prática do autodidatismo.
3. Formação acelerada: Formação de caráter intensivo, com fins de obtenção de resultados em curto prazo e cuja metodologia se sustenta em estratégias pontuais e tarefas que visem à aquisição de práticas profissionais por força da criação de hábitos forjados, em geral, pelo método da repetição.
4. Formação contínua ou continuada: Organização formativa institucionalizada que dá prosseguimento à formação profissional inicial, ou seja, objetiva dar continuidade à base de conhecimentos assimilada, mas também provocar a aquisição de novos saberes, práticas,

técnicas, visando objetivamente o aperfeiçoamento profissional em todos os campos de interesse, quer de ordem cultural, social, econômica, científica, etc.

5. Formação em contexto de trabalho: Aquela que se desenvolve em curto prazo, no espaço laboral, cuja aprendizagem é resultado da execução de tarefas pertinentes à uma função "específica".

6. Formação em serviço: É a formação em médio prazo, cuja aquisição se obtém mediante o exercício profissional, ou seja, advém da experiência obtida no *lócus* do trabalho, ao mesmo tempo em que se processa na ação das atividades inerentes a uma determinada profissão. É o aprender na prática, o aprender fazendo. (CIME, 2001).

Ao deslocarmos nossos olhares para a formação profissional no terreno da educação, encontramos nos dias de hoje que as referidas terminologias também se difundiram e se consolidaram. Verificamos que um grande número de produções teóricas se voltou especialmente para a formação profissional de professores. Imbernón (1995) ratifica esse fato e revela que esse interesse se avolumou a partir de 1980, cujas temáticas se concentraram na profissão docente, no desenvolvimento profissional e na própria formação, tendo se refletido em várias instâncias, tais como os níveis de ensino, os eventos pedagógicos, produção literária, artigos, etc., sendo motivo de preocupação das administrações buscarem cada vez mais institucionalizar os processos formativos. Razão pela qual nos remetemos por essa rota, em que a partir de então, apresentamos alguns modelos de formação de professores, visto que reconhecemos um elo entre a atividade do professor e dos demais profissionais da educação: o compromisso com o ensino e a aprendizagem.

Evocamos as décadas entre 60 e início de 80 do século XX, para melhor compreender estes avanços. Nesse período, as ideias sobre formação nos Estados Unidos foram tomadas como referência, e estiveram aliadas ao desenvolvimento de competências profissionais, a partir da perspectiva conceitual *behaviorista*. De acordo com as referidas premissas teóricas, essas competências se operacionalizavam através de "micro competências". Logo, uma competência para a "leitura" incluiria um rol de micro competências para se alcançar uma eficaz desenvoltura da aprendizagem de ler. (Macedo & Caetano, 2017). De acordo com Esteves (2009) programas de formação de professores apoiados nessa corrente se organizaram em duas linhas de investigação distintas: a) *Competency Based Teacher Education* (CBTE), baseado em competências de caracteres observáveis; b) *Performance Based Teacher Education* (PBTE), centrado na ideia de que só uma melhor *performance* favorece o alcance da condição de eficiência no exercício de uma profissão. Esses modelos

de formação foram criticados especialmente por duas razões, conforme nos revela Esteves (2009). Inicialmente porque um elenco de competências isoladas, por si só, não poderia qualificar um profissional como "competente". E em segundo término, a constatação de lacunas de elementos metodológicos que realmente atestassem a fiabilidade dos referidos programas.

Ainda sobre a formação baseada no modelo de competências, Macedo e Caetano (2017) destacaram outra abordagem teórica, a de caráter sistêmico, integrador, e que vai em direção da teoria sistêmica das profissões já abordada, e que "embute a articulação entre as diversas esferas de competências necessárias ao ser humano, seus múltiplos saberes, suas atitudes, hábitos, etc. . . .desafia a integração entre os campos do desenvolvimento profissional e o pessoal". (Macedo & Caetano, 2017, p. 631). Nesse sentido, as competências não se resumiriam a um modelo pormenorizado de um *know-how*, mas ao contexto de integração entre as demais esferas profissionais da formação. Uma competência sob esta ótica se interligaria a questão, por exemplo, de uma cultura profissional que se instaurasse num determinado ambiente laboral. Logo, não é a mesma coisa ser um professor da Educação Infantil, que ser um professor da Educação de Jovens e Adultos. Existem competências necessárias a domínios específicos, visto que cada espaço profissional se assenta numa cultura laboral própria. Por outro lado, admitimos que haja uma condição de "livre arbítrio" que se institui nos processos formativos. Com esse ponto queremos manifestar que as pessoas são seletivas frente ao que aprendem nos processos de formação. Aprende-se aquilo que se "quer", ou o que vai ao "encontro" dos anelos, intenções, vontades e interesses de ordem pessoal/profissional. O que significa que, se vinte pessoas estiverem juntas a realizar uma formação, o resultado dessa não será o mesmo para todas. De fato, cada participante vivenciará pontos em comuns, porém com resultados formativos diferenciados. O que nos remete à conclusão de que "ninguém se forma da mesma maneira", ou de que "somos no corpo e relação (alma) o que pensamos que somos, o que queremos ser, o que não queremos ser, o que lamentamos não haver sido e o que nossa cultura é, tanto quanto o que chegamos a ser ao nos transformarmos, na reflexão, sobre o nosso ser e viver". (Maturana, Graciano, Vaz & Magro,1997, p. 119). A formação profissional nessa perspectiva nos remete à reflexão de que consiste num processo de "vir a ser", admitindo-se ainda que não haja garantias de que uma formação produza exatamente este ou aquele resultado esperado. Ou seja, um profissional nunca esteve ou estará pronto, mesmo após uma formação. Sua cultura, seu conhecimento, sua esfera relacional, seu tempo, seu espaço, dentre outros fatores, estarão

sempre arrojados à sua frente, projetando novos arranjos na construção de sua identidade profissional.

Outra experiência relevante é relatada por Ferry (1990) que depois de haver analisado por intermédio do grupo de trabalho do *Consejo Franco-Quebequés de Orientación para la Prospectiva y la Inovación en Educación* [C.O.P.I.E.] as diferentes experiências de formação de professores na França, Dinamarca, Inglaterra, Quebec e nos Estados Unidos no final da década de 70 do século passado, realizou uma retrospectiva teórica e enunciou a distinção de três práticas formativas de professores predominantes e centradas nos modelos de: a)Aquisição; b)Processo; c)Análise. Identificou que no primeiro modelo, "formar-se" significaria sempre as atitudes de "adquirir, aprender" (p.73), e cujas concepções estariam alicerçadas na relação indissociável entre a teoria e a prática. Nesse modelo, Ferry (1990) enunciou que a aplicabilidade dessas formações necessitaria de criar e manter "classes de aplicação" (p.71). Espaços em que fosse a prática uma aplicação da teoria (ou a teoria na prática). Ou seja, os problemas enfrentados pelos professores deveriam ser confrontados com os conhecimentos *in lócus*.

Já o modelo processual seria um tipo de intervenção que de acordo com Ferry (1990) nos remeteria aos métodos ativos de ensino, os quais a formação requereria um estilo de ação baseada no:

> trabalho de motivação, de facilidades para a elaboração e realização de projetos, quer seja por tutoria individual ou em grupos. Podem-se contemplar também explorações não diretivas, orientação metodológica, contribuições didáticas, etc., toda uma gama de modalidades pedagógicas utilizadas por equipes de formadores em papeis complementares: animadores, conferencistas, conselheiros pedagógicos, 'personal experimentado'. (p.75).

Em linhas gerais, constituir-se-ia num modelo que não se focaria na aplicação, mas na trajetória intelectual percorrida.

O terceiro modelo assentava-se no "trabalho sobre si mesmo" (Ferry, 1990, p.77), ou seja, o professor deveria se constituir num *voyer* de si, por meio da análise das situações profissionais atravessadas, a fim de chegar ao caminho para "tomar a consciência de suas falhas e desejos, conceber a partir disto um projeto de ação adaptado ao seu contexto e as suas próprias possibilidades". (p.77). Em outras palavras, seria um projeto de ação analítica sobre as próprias práticas, voltado para o encontro de alternativas que visassem o aperfeiçoamento docente.

Os estudos de Zeichner (1983) revelaram que a formação de professores esteve vinculada ao desenvolvimento de cinco "paradigmas", que ele denominou como "alternativos".

Constatou ainda que apesar da característica hegemônica de cada modelo presente nos contextos históricos da formação de professores e nos seus respectivos espaços institucionais, esses paradigmas se revezaram em torno deles mesmos. Evidenciou ainda que apesar de cada modelo de formação possuir uma natureza própria, os programas de formação sofreram de certo hibridismo entre um ou mais protótipos. Desta forma, sintetizamos seu pensamento no quadro 4 a seguir (Quadro 4).

Quadro 4.
Paradigmas alternativos da formação inicial de professores (a partir de Zeichner, 1983)

Acadêmico (Tradicional)	**Comportamentalista (Behaviorista)**	**Artesanal**	**Personalista (Desenvolvimentalista)**	**Indagação (Reconstrução Social)**
O centro da formação se encontra na transmissão dos conhecimentos e de conteúdos programáticos . O professor mantém-se como um especialista na área em que ensina. O aluno sustenta a postura daquele que está ali para "aprender". Valorização do currículo e práticas pedagógicas tradicionais.	O cerne da formação é baseado nos moldes teóricos comportamentalistas, de "estímulos-respostas". O professor busca desenvolver competências visando alcançar determinados resultados. A eficácia do ensino se encontra, portanto, na relação "empenho-produto" das técnicas de ensino adotadas. É o professor o "técnico" cujo foco é formar um *expertise* na profissão.	A formação artesanal do professor visa forjar o *traditional-craft* ou o "mestre artesão", cujo processo de ensinar pode ser comparado ao de um artífice que está a exercer um ofício e em que deve produzir uma "obra". Logo, entende o ensino como uma atividade particular, única, *sui generis*, em que o empírico adquire um vulto singular, já que é pela experiência (de si e do outro) que se aprende a ser professor.	A personalidade, ou seja, o conjunto de características psicológicas que determinam "quem se é" nos campos pessoal e social é tomada como o foco da formação. A persona de cada futuro professor é trazida à tona na intenção de que descubra e desenvolva a sua maneira de "ser professor". O aluno é, portanto, o foco, o que requer uma participação intensa deste e a adoção de métodos ativos de ensino.	O espírito crítico/ investigativo ganha o cenário da formação. A atitude de "inquirir" é o verbo da hora. Busca-se desenvolver as capacidades de emitir julgamentos, de pensar, refletir e tomar decisões conscientes frente as diversas situações laborais. Identifica-se a priorização dos contextos metodológicos apoiados na pesquisa, e em que o perfil do futuro professor é do investigador e do "prático reflexivo".

Nóvoa (1995) também foi categórico ao afirmar que os modelos de formação têm se alternado entre os protótipos acadêmicos e os de ordem prática. Compreende que essa dicotomia necessitaria ser ultrapassada, e considera que as formações efetivamente precisariam adotar modelos profissionais, apoiados nas interações entre as instituições de ensino superior, as escolas, espaços tutoriais, etc. Ainda hoje identificamos essa variável presente nos cursos de formação.

Além dos estudos revelados, Zeichner (1983) evidencia em suas pesquisas a ausência de discussões por parte dos professores frente aos objetivos e metodologias praticados nos programas de formação. A atitude de alheamento revela, entretanto, outras lacunas, dentre elas a falta de clareza acerca das próprias necessidades formativas, a percepção sobre a relevância das formações enquanto parte do processo de profissionalização, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de maturação conceitual referente à própria prática, aos conceitos de educação, de ensino, aprendizagem, e inclusive, formação.

O paradigma do "professor reflexivo" em Schön (1983,1995) mantém forte relação com as ideias de Zeichner (1983, 1993a) especialmente no que se relaciona à reflexão vinculada à prática, entretanto, fora concebido a partir das ideias de Dewey (1959), que considera ser a reflexão um pensamento que conduz ao exame mental de um determinado assunto, na intenção de dar-lhe um tratamento sério, analisando-o em todos os seus âmbitos e prováveis consequências. O "professor reflexivo" é uma temática que desponta como um *boom* nos diversos programas de formação, especialmente no contexto ocidental. Evidenciamos esse cenário, inclusive, no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Em síntese, a prática reflexiva de Schön (1983,1995) se organiza em três processos: a) O conhecimento na ação; b) A reflexão na ação; c) A reflexão sobre a ação. No primeiro a reflexão se mobiliza a partir dos saberes profissionais que se interiorizariam com base nas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano. No segundo se assentaria no desdobramento da primeira, em que o profissional exerceria o ato reflexivo sobre os conhecimentos que se forjaram anteriormente e que se projetaram na ação e que acontece no exato instante em que esta se incrementa. No último, a reflexão se estenderia *posteriori* à ação. Ou seja, seria uma pensar crítico sobre o realizado, e em que se consolidaria a consciência de todo o processo reflexivo percorrido.

Apesar das ideias de Schön terem se disseminado em grande escala, gerando diferenciados programas de formação, o conceito que surgiu na contramão dos moldes *behavioristas*, teve sua terminologia distorcida. O senso comum foi adotado para se interpretar a tese enunciada. Assim, a compreensão do que viria a ser um "professor reflexivo" foi entendida como uma atitude natural e inerente ao humano e de sua prática e não como um processo teórico-prático sobre a reflexão no campo profissional. Fato que provavelmente serviu de "panos para mangas" no que se refere às críticas tecidas ao modelo.

Porlán, Rivero e Pozo (1998) realizaram um profundo estudo na intenção de conhecer a rota do conhecimento profissional dos professores, quais seriam os conteúdos de suas epistemologias e como seria mediado esse processo. Essas pesquisas revelaram diferentes

níveis de formulação do conhecimento profissional docente e modelos didáticos concebidos pelos professores, em que identificamos a relação dos mesmos com as experiências de formação. (Quadro 5).

As pesquisas de Porlán, Rivero e Pozo (1998) nos chamaram atenção a partir de três compreensões, a primeira de que o conhecimento profissional exerceria direta influência na forma de analisar e entender os conhecimentos científicos. Outro ponto relevante, foi o fato de que os conhecimentos profissionais, por não serem acabados, percorreriam nos processos formativos a rota de reconstrução e integração com outros saberes e, portanto, se reconfigurariam, encontrando-se sempre em estado de prontidão para novos câmbios, visto que estão em permanente evolução. E finalmente, o conhecimento profissional se prestaria ao aperfeiçoamento dos âmbitos profissional e escolar, e que a partir do entendimento sobre como esses se processam se buscariam modelos formativos coerentes com esses pressupostos. (Pórlan, Rivero e Pozo, 1998).

Os resultados da pesquisa "revelaram três tendências ou modelos didáticos pessoais" (p.280) apontados pelos professores e que seriam: 1. Tradicional; 2. Tecnológico (técnico)/Espontaneísta (que surgiram em reação ao modelo tradicional); 3. Complexo e Investigativo. Realizamos no quadro seguinte uma síntese dos aspectos que consideramos fundamentais com base nos pressupostos teóricos citados (Quadro 5).

Quadro 5.
Modelos didáticos e influência da formação, a epistemologia do conhecimento e teoria da aprendizagem (a partir de Porlán, Rivero e Pozo, 1998)

Modelo didático : Influência da formação		**Epistemologia do Conhecimento**		**Teoria da Aprendizagem**	
1. Tradicional	A formação tradicional seria responsável por esse modelo, em que o conhecimento profissional seria considerado pronto-acabado. Baseada numa pedagogia centrada nos conteúdos do ensino e na maestria do professor. A metáfora que se pressupõe é a do ensino bancário.	**Racionalismo**	O conhecimento é um produto formal, pré-concebido.	**Apropriação formal dos significados**	A aprendizagem formativa se desenvolve mediante uma dinâmica diretiva, visto que a ideia de conhecimento é acabada.

2.Alternativo **- Tecnológico (reação ao tradicional)**	O conhecimento profissional se apoiaria experiência e na utilização de técnicas para se chegar a um determinado resultado. Logo, a formação teria como preocupação a técnica como meio.	**Empirismo**	O conhecimento é compreendido como de ordem técnica, que perpassa pelo por um processo de assimilação, que pode se dar de forma espontânea e prática.	**Assimilação de significados**	A aprendizagem situa-se no foco de assimilar o significado dos conhecimentos, torna-los próprios, como parte da estrutura psíquica (cognitiva, sensível e instintiva). Entretanto, esta aprendizagem se desenvolve por meio de uma atitude não passiva, mas ativa, com base na experimentação, quer seja de ordem técnica ou espontânea.
- Espontaneísta	Há uma pedagogia baseada no interesse do aluno. A formação não estaria focada na estabilidade e na condução metodológica dos processos. Isso porque é o interesse espontâneo que determinaria a construção das práticas de ensino.				
3.Complexo e investigativo (de base construtivista)	Conhecimento profissional de natureza reflexiva, crítica, que promove o tramitar entre o conhecimento objetivo e o subjetivo, o racional e o espontâneo. A atitude investigativa é priorizada na formação e um espírito a ser desenvolvido, por meio da capacidade da reflexão.	**Relativismo Moderado**	Pressupõe a complexidade do conhecimento. Este não se encontra pronto, é perpassado pela dúvida, a incerteza, a construção.	**Construção de significados**	A construção dos conhecimentos é a base da relação ensino-aprendizagem, em que embute um processo o qual a pessoa se torna partícipe (individual ou em grupo) do próprio processo de aprendizagem. A construção de conhecimentos próprios, a criticidade, as estruturas flexíveis para se chegar ao conhecimento são características no caminho do aprender. A pessoa, assim como o conhecimento, são inacabados.

O final do século XX foi marcado por uma gama de estudos que alimentaram o corpo da formação de professores, dentre eles, destacamos os estudos sobre a "epistemologia da prática" em Tardif (2002) e com o próprio Schön (1983), já que sua obra não deixa de se tratar de uma epistemologia da prática baseada na reflexão-ação.

As teorias de Tardif (2002) militaram em torno do mérito acerca da construção de saberes profissionais "de e para" professores, ou seja, de sua especificidade enquanto espaço laboral, cultura, mobilização, ação, práticas e heterogeneidade. Compreende que os saberes

relacionados à docência são diferentes daqueles relativos a outras profissões e que o ofício de professor exige um contexto de sapiência. Ou seja, de saberes pormenorizados. Esses se estendem desde o "saber-fazer", às competências e as habilidades que são mobilizadas no dia a dia do profissional. Buscou ainda localizar a natureza desses saberes: onde esses se encontram? E enumerou um rol de hipóteses nesse sentido: nas disciplinas universitárias, nos currículos escolares, na experiência de trabalho, na formação? (Tardif, 2002). Desta forma é que propõe uma tipologia dos saberes profissionais dos professores, respectivamente os: a) Pedagógicos - oriundos da formação profissional, consistindo-se naqueles que se direcionam diretamente à profissionalização; b) Disciplinares - produzidos pelo campo das ciências da educação e por diferentes disciplinas, correspondentes às diferentes esferas do conhecimento e oriundos da tradição cultural; c) Curriculares - identificados a partir dos objetivos, conteúdos e métodos correspondentes a uma determinada área disciplinar. Assim, um professor de Matemática deveria estar apto para conhecer e gerenciar os programas escolares respectivos a essa esfera; d) Experienciais - os relativos à prática propriamente dita, os saberes advindos da experiência e por ela validados.

Do apresentado, inicialmente sintetizamos três pontos acerca da estrutura que assenta a concepção de formação. O primeiro sobre a instabilidade histórica de seu conceito, característica marcante a qual, entretanto, podemos extrair alguns fundamentos que sustentaram sua noção geral. Por este ângulo, pode-se considerar a formação como: a) Dimensão interventora direta na construção das identidades pessoal, profissional e social; b) Processo de construção autônoma, vinculada à vontade; c) Realidade inerente ao jovem e ao adulto; d) Estrutura que se sistematiza em tempos e espaços flexíveis, ou seja, que pode acontecer em qualquer época ou ambiente; e) Área de estudos que se desdobra em tipologias diversificadas (inicial, continuada, em serviço, acelerada, etc.).

O segundo, de que no campo educacional se constata uma multiplicidade de modelos de formação, e que priorizam a formação do "professor". Essa bagagem teórica nos remete a algumas pistas acerca de alguns trajetos necessários para se criar uma formação virada para os profissionais da educação em geral, mas nomeadamente, o pedagogo, dentre elas percebemos que se faz mister: 1. O desenvolvimento de competências, saberes, habilidades e atitudes profissionais, identificando-se quais seriam aquelas que mais se adequariam à realidade do profissional da Pedagogia; 2. Estruturação a partir de uma base *praxiológica*, em que os espaços formativos fossem espaços de aplicação das teorias estudadas; 3. A dialogicidade acerca das problemáticas que envolvem o cotidiano profissional e as prováveis

rotas para suas soluções, tal maneira que a troca de experiências fosse considerada como um recurso habitual. 4. Um modelo ativo, em que o conhecimento fosse a chave, mas que também os interesses particulares de aperfeiçoamento profissional dos formandos fossem levados em conta; 5. A integração dos paradigmas formativos assinalados por Zeichner (1983); 6. A prática reflexiva, base da ética profissional que defendemos nesse trabalho.

E por último, é sensato que a formação adquira certo mecanismo de neutralidade perante as articulações e os interesses estritamente vinculados à dimensão economicista dos processos de produção, superando o paradigma taylorista-fordista, cuja ética se encontra centrada nos processos de mais valia, da valorização do "ter" em detrimento do "ser".

Desta forma, sintetizamos nosso pensamento sobre a formação profissional a partir das ideias de Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008), que a inter-relaciona às esferas da profissão, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, cujas discussões apesar de serem direcionadas ao professor, podem ser aplicadas aos profissionais da educação, em especial ao pedagogo, conforme figura 1 (Figura 1):

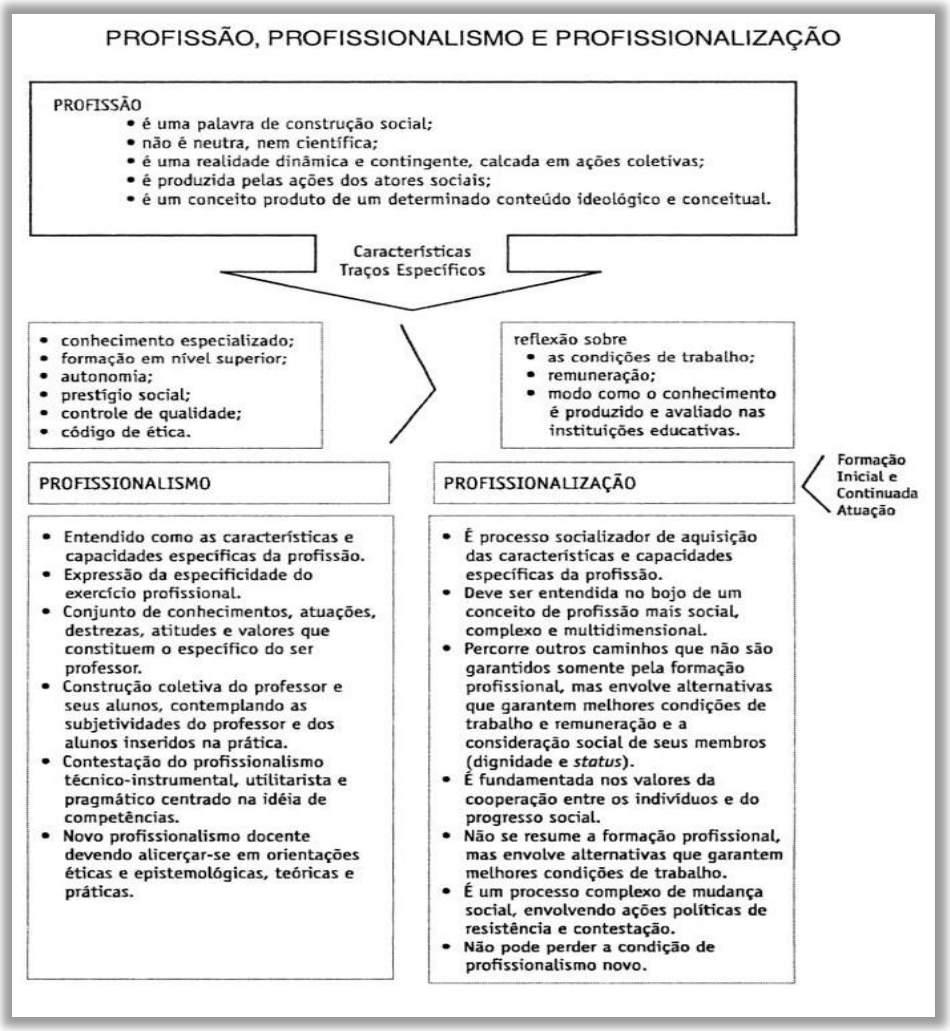


Figura 1 - Síntese das ideias sobre profissão, profissionalismo e profissionalização (retirado de Veiga, Araújo e Kapuzianick, 2008, p.36)

Na figura 1 percebemos a integração entre todos os campos envolvidos, e em que a profissão é identificada como uma realidade histórica, em movimento e dinâmica. A profissionalidade se materializaria por meio dos conhecimentos especializados, apoiada na reflexão sobre a forma como este conhecimento é produzido e avaliado a partir de seu *métier*. O profissionalismo é contestado enquanto terreno tecnicista e pragmático, pois se enquadraria sob a perspectiva humanista, de um novo profissionalismo, apoiado e entendido como um processo de construção coletiva, que envolveria os sujeitos que protagonizam a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, também reuniria um novo corpo de conhecimentos, que interagiria com os campos axiológico e deontológico da ética, integrando-se ainda à esfera epistemológica. As concepções de Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008) estão ainda em consonância com as ideias de Bourdoncle (1991) de socialização profissional, dado que a profissionalização encamparia a formação (quer seja inicial, continuada, etc.) e se estenderia

para além dessa, envolvendo processos de mudança social, integrados as ações políticas de resistência e de contestação, compreendendo ainda as considerações relativas ao prestígio profissional (*status* social) e a remuneração condigna com o grau hierárquico da profissão.

Desta forma, concebemos que toda ação profissional é atividade de natureza ontológica, ética e humanística, cuja meta é a promoção de câmbios que visem o aperfeiçoamento da carreira profissional eleita. Transformações essas que deverão perpassar, em primeiro lugar, pela humanização do próprio trabalho por intermédio da formação de valores que se pautam no valor à própria vida. Assim, vida, profissão, profissionalização, profissionismo, profissionalismo e formação estão indissociavelmente interligados: na qualidade e ideal de serviço, na pesquisa, na preservação do ambiente "para a vida", na responsabilidade social, no respeito e integridade profissional "pela vida", e assim sucessivamente.

E sobre a formação propriamente dita, quando esta se situa à margem ou alheia à vida, é como um "espectro" instrucional, um "bocadinho no meio do nada"! Portanto, uma formação vigorosa, não se projeta em programas fechados, acabados, mas é aquela que arrisca em se organizar a partir da máxima de que é o ser humano é essa "metamorfose ambulante", pronto, sim, para exercer a eterna arte de aprender.

2.3. A formação ética profissional: trajetórias, caminhos, descaminhos e atalhos no campo da educação

No primeiro capítulo traçamos um norte acerca das discussões conceituais sobre ética profissional e os fundamentos que a sustentam no terreno educacional. Nessa seção estaremos a situar a ética profissional enquanto "formação" nas alçadas da esfera educacional. Tarefa que realizamos a partir de dois pontos, o da ética enquanto competência macro e transversal da formação e as relações da ética profissional frente a alguns modelos de formação.

Entendemos que todo o modelo de formação visa desenvolver competências a fim de serem mobilizadas no exercício profissional. Sobre esse conceito, Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001) evidenciam que:

> Sem nos fecharmos a *priori* em uma terminologia específica, consideramos aqui sob a expressão "competências profissionais" um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício. De acordo com esta definição bem ampla, as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. (p.12).

Compreendemos que a esses quatro campos elencados – o da cognição, do afeto, da conatividade (função organizadora dos "textos" postos ao receptor de uma mensagem) e da prática – e que delineiam as competências, deveria ser integrada à dimensão ética, visto que no mínimo, se articula com as demais, e auxilia na compreensão do dever e do papel que a pessoa assume enquanto profissional. É a partir desse ponto que as nossas reflexões se integram as premissas teóricas de Macedo e Caetano (2017) que argumentam que a ética deve ser compreendida na estrutura de uma formação profissional como uma competência macro, autônoma, autossuficiente e dimensão "permeadora", ou seja, transversal das demais competências. Enquanto "*práxis* transversal" (p.636) interage e se agrega as demais competências em quaisquer que sejam as atividades profissionais. Assim, um profissional da educação que esteja a elaborar um planejamento de ensino, um projeto, uma avaliação ou mesmo a preparar materiais didáticos para compor sua prática, contará com a dimensão ética presente nos trâmites de seus pensamentos e de suas ações, combinando-se as demais destrezas na realização de uma ou mais atividades. No que tange a ética como competência macro, autônoma, essa seria uma das metas da formação profissional, visto que a ética é dimensão estruturante da condição humana em sua configuração bio, psico, sócio e espiritual. O ser humano possui uma condição moral e ética por excelência. Portanto, um bom profissional é aquele que é ético, nos remetemos à perspectiva humanista, o que nos encaminha a pensar na indissociabilidade entre esse campo e as práticas profissionais. Importante também recordar que todo o cerne da atividade educativa está apoiado no sentido de bem e que sob essa ótica também se justifica o desenvolvimento de uma competência ética macro do profissional que atue no campo da educação. Dessa forma, e na rota de Macedo e Caetano (2017) compreendemos que a ética profissional é uma competência autônoma e macro da competência profissional, e que de acordo com as autoras, se sustenta na seguinte triangulação:

> a) Conceitual e axiológica, do que se pensa, compreende e valora, a partir do campo conceitual; b) Deontológica, a ética do dever e dos princípios definidos *apriori* nomeadamente no campo profissional; c) Contextualista e consequencialista, do que se entende ser ético num contexto particular, atendendo às circunstâncias e às consequências previsíveis da ação. (p.638)

O que denota que toda a formação deveria perpassar necessariamente por quatro eixos estruturais: 1. Conceitual, do que se entende ser a ética; 2. Axiológico; 3. Deontológico; 4. Contextualista/consequencialista. Chamamos atenção para os itens 1 e 4, visto que os debates sobre os demais campos já foram em outros momentos abordados.

O eixo "conceitual" nos remete à reflexão sobre as representações que se possui sobre o que significa ser "ético". Em outras palavras, o que "profissionalmente" consiste em "ser ético". Essa forma de "estar" na profissão faz toda a diferença nos espaços e estruturas laborais. Entretanto, compreendemos que essa posição poderá ser relativizada a partir de vários aspectos, quer seja do ponto de vista do que a escola, a universidade, a comunidade escolar ou ainda o próprio profissional concebam ser a ética enquanto competência necessária ao seu "fazer".

Já o eixo contextualista/consequencialista permite compreender que uma mesma conduta em contextos de tempo e espaços diferenciados gera consequências e reflexões éticas distintas, ou seja, o que pode ser ético numa época, nem sempre o será em outra. Além dessa questão temos ainda que, culturas profissionais diversas, que vivem num mesmo tempo e espaço podem em experiências similares não concretizar uma mesma tomada de decisão ética. Tomemos um exemplo no campo da educação. Imaginemos duas escolas com culturas escolares diferenciadas e em que numa delas a avaliação seja mediada por notas e na outra por conceitos. Um mesmo estudante que tenha obtido um determinado rendimento escolar poderia vir a obter resultados desiguais em contextos escolares que vislumbrem a avaliação sobre concepções diferenciadas. Nesse sentido, até a apreciação de sua produção perpassaria por julgamento de valores distintos, o que envolveria, dentre outros fatores, a dimensão ética.

Sobre a ética profissional enquanto competência macro, autônoma e transversal das demais competências do campo profissional, entendemos que a mesma está associada a um ideal de serviço, em que o sentido de bem não pode ser desagregado, é o que caracteriza o profissionalismo de qualquer trabalhador. Para melhor compreensão dos aspectos apresentados, e a fim de evitar que se enverede pelo encantamento do "canto da sereia", se faz oportuno recordar as palavras de Rios (2001) de que o "fazer bem" (dimensão técnica) e o "bem fazer" (dimensão política) estão embutidos em quaisquer atividades profissionais, o que nos permite ainda ratificar a ética profissional como competência mediadora:

> A ideia de bem parece-me significativa na definição de competência, porque ela aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral. Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador. É nessa medida que se pode compreender, como veremos, a ética como *mediação*. (Rios, 2001, p.48, [grifos nossos]).

É notório que cada pessoa ou grupo poderá ter um entendimento do que venha a ser a ética, porém, o sentido de bem que assinalamos pressupõe a interação entre as duas dimensões apresentadas por Rios (2001) e cujo sentido se distancia do estereótipo do "ser bonzinho" – o que poderia levar a uma prática profissional ética permissiva e reducionista. O

conceito de bem vinculado à consciência desse bem, consiste num componente que favorecerá a que se chegue a uma compreensão agregadora sobre a formação ética no campo profissional.

Partimos agora para a discussão sobre a ética profissional e algumas perspectivas de modelos de formação no campo da educação.

A ética profissional docente é apontada por Escudero (2011) como "um terreno singular atravessado por tensões, dilemas e decisões fundamentadas e razoáveis em que há que se construir, contrastar com múltiplas realidades e contextos de reflexão e diálogo em diversas esferas e distintos agentes". (p.95, [tradução nossa]). Defende, portanto, não uma ética em particular, mas plural, em que várias "éticas" interagem entre si, nomeadamente: a ética da justiça, a ética crítica, a da profissionalidade, a do cuidado e a ética comunitária democrática. É com base neste entendimento que assinala que a ética profissional do professorado se constrói a partir da figura 2, não se constituindo seu esquema em necessariamente um modelo de formação, mas que certamente promove reflexões a respeito da questão (Figura 2):

Figura 2 - Ética profissional do professorado (retirado de Escudero, 2011, p.96, [tradução nossa])

Como se pode observar, a ética profissional se apoia em cinco esferas. Segundo Escudero (2011), o "reconhecimento e o compromisso com o direito à educação" não se encontra somente nos domínios da legalidade e das políticas públicas. É parte da função social do professor, a quem cabe não só defender esses direitos, mas forjar uma educação que se apoie numa prática "constituída por concepções democráticas sobre a escola, o currículo e o ensino que podem e devem ser devidamente interiorizados, transformados em compromissos e ações

consequentes". (p.97, [tradução nossa]). Prática que forje condições para a criação da justiça como um princípio ético, que se vincula a outros, tais como os de equidade e democracia.

A "consciência social e crítica educativa" se fundamentariam na capacidade do professor de realizar uma análise apreciativa daquelas variáveis sociais e ideológicas que atuariam como "erva daninha" e com capacidade de corroer o espaço educacional, tais como os mecanismos ligados a uma educação de cunho reprodutivo, e que favoreceriam o avanço dos dispositivos de desigualdade e de exclusão social. Essa esfera se estenderia ainda, de acordo com Escudero (2011), a uma prestação de serviço focada na comunidade, integrando-se aos movimentos sociais, a partir da constituição de espaços de "voz", em que a crítica da sociedade se fizesse presente.

Cuidado, apoio, responsabilidade e personalização educativa são valores que estão diretamente relacionados à ética do cuidado, já discutida neste trabalho nosso. Entretanto, cabe chamar atenção para dois pontos, o primeiro no empenho docente no sentido do cultivo de virtudes que se aliem a essa atitude do "cuidar", dentre elas Escudero (2011) cita o "amor às pessoas em formação" (p.99) e o segundo, da contribuição decisiva para que as aprendizagens se concretizem, recordando-se que cada aluno é "um" (*personal*), e que se faz mister "personalizar" o bem querer a cada educando, de forma que seja o professor um elemento facilitador nesse processo.

A "implicação e o compromisso com a comunidade" se apoiaria na instituição de um diálogo permanente com o grupo escolar, a família do aluno /a e a comunidade. Ou seja, fazer "valer" a "implicação ativa na vida, na deliberação, nas decisões e no projeto pedagógico do centro em que trabalha". (Escudero, 2011, p.101). Esse campo da figura delineada se alicerça ainda no fato de que, não há ética humanista na postura de "ensimesmar-se" nas paredes das salas em que as aulas se "fazem". Isto seria desconsiderar a responsabilidade firmada no que se refere ao próprio papel do professor nos espaços institucionais em que o labor educativo se incrementa.

Deixamos o componente "formação e o desenvolvimento profissional" para uma análise final da figura, pelo fato de termos questionado sobre as razões da manutenção desse item no mesmo patamar hierárquico dos demais. Intencionamos compreender ainda as causas que motivaram Escudero (2011) não ter incluído os pontos anteriores no arcabouço formativo, uma vez que compreendemos que são fundamentos naturais para um modelo de formação ética profissional. Percebemos que sua intenção talvez tenha sido a de realizar um

“chamamento” para as quatro outras esferas apresentadas, que caso compusessem o alicerce da formação, poderiam passar despercebidas.

A formação ética defendida na figura 2 se sustenta no desenvolvimento de conhecimentos intelectuais, propósitos morais consolidados, capacidades docentes (como a de ativar a reflexão moral) e o cultivo de virtudes necessárias ao exercício de uma profissão. As virtudes, para o caso de não existirem, careceriam de ser criadas, evidencia Escudero (2011). Contudo, a materialização desse acontecimento estaria atrelada à necessidade de uma formação inicial que contemplasse a ética como um “imperativo” (p. 100) em sua profissão, ou seja, de que “cada professor e professora tome em suas próprias mãos como um imperativo ético, longe de considerá-lo, pois, como algo cosmético, imposto, exigido formalmente, em tempo livre e remunerado”. (Escudero, 2011, p. 100, [tradução nossa]). O imperativo ético nos remeteria ainda à reflexão de que é direito que todo profissional da educação tenha uma formação de qualidade, ou seja, ser bem formado e formado para o bem, o que implicaria num componente de ordem ética que não fosse de natureza “oculta”.

Ozar (2000) discute o problema da educação ética na formação inicial e não somente para a formação de professores. Apresenta uma abordagem centrada nos objetivos voltados para a aprendizagem *denominada Ethics Across the Curriculum* [EAC]. Em seu entendimento, sua proposta de formação é aplicável a diferentes cursos, para os quais indica uma revisão dos programas curriculares. Nesse sentido, se apoia nas premissas teóricas do psicólogo James Rest (1999) que distinguiu quatro aspectos da vida moral, os quais Ozar (2001) sintetizou num desdobramento em quatro áreas e defendia que as mesmas deveriam ser inclusas nos currículos de formação ética profissional. Sendo essas: 1. Consciência; 2.Raciocínio/Habilidades reflexivas; 3. Motivação/ Convicção; 4. Implementação.

Rest (1999) entende que a consciência remeteria a um estado de lucidez mediante uma linha de valores/princípios/ideais que uma pessoa já possuísse e que seria preestabelecida ou ampliada, e que capacitaria o profissional a agir eticamente na medida em que se articulasse sobre essa.

O tópico raciocínio/habilidades reflexivas se refere ao desenvolvimento de pensar logicamente e resolver questões relativas aos campos ético/moral. Quer dizer, seria a capacidade de refletir rotineiramente e transmitir para os que fazem parte de seu convívio os resultados dessa reflexão.

A motivação/convicção se resumiria a um estado afetivo que concebido na busca de justificações e estímulos para se levar a cabo a linha de valores/princípios/ideais estabelecidas

como marco em situações laborais. E por fim, a implementação, que seria exatamente a capacidade de superar os desafios éticos nos cenários da prática.

Aconselha Ozar (2001) que para estruturar programas com base nas quatro áreas elencadas os professores formadores nos cursos de formação inicial deveriam ser os primeiros a desenvolver tais habilidades para que resultados efetivos fossem alcançados nos processos formativos.

Modelos de profissionalização em ética profissional em geral são ofertados pelas universidades e em diferentes cursos de graduação, a partir desse espaço institucional que Moratalla (2001) apresenta três exemplos utilizados, ainda que compreenda que a ausência de um modelo também representa uma opção formativa, ou um "contramodelo", diríamos, adjetivando esta brecha estrutural como um "niilismo".

Para Moratalla (2001) os modelos universitários se baseiam no princípio de "responsabilidade profissional", ainda que sob diferentes enfoques, visto que cada profissão exige essa atitude, esse olhar, para que se possa movimentar com sentido de compromisso, dever e comprometimento perante os dilemas éticos da profissão. Os modelos são, portanto, designados de: profissionalização mecanicista, profissionalidade civilizadora e profissionalização identificadora.

A profissionalização mecanicista se relacionaria a um ajuste dos planejamentos formativos aos mecanismos laborais que se sujeitam às exigências do mercado de trabalho. Em outras palavras, a universidade se posicionaria a serviço do social, da sociedade, mas singularmente, da economia. Nesse sentido, revela Moratalla (2001) que a ética profissional se subordinaria ao preparo para atingir as metas do seguinte tríplice preceito: da economia, da eficácia e da eficiência. É importante chamar atenção de que nesse modelo os programas de formação se "adaptariam" ao que a sociedade espera enquanto comportamentos que fluam na direção do avanço econômico, científico, tecnológico, etc. É ainda um processo de adaptação psíquica da pessoa/profissional ao cerne do utilitarismo da prestação de serviços, bem afim com o princípio *durkheimiano* de que os fatos sociais são exteriores aos sujeitos e que, atuam sobre esses a partir de um poder coercitivo. Ou seja, o que se prioriza é o desenvolvimento da profissional *expertise*, que cumpre ética e tecnicamente "bem" o seu papel.

Em acordo com Moratalla (2001) a profissionalidade civilizadora se prestaria a pensar a profissão sobre os moldes de um projeto de modelização econômica e de ordem cívica, em que diferente do individualismo acirrado do primeiro modelo, se teria outro, de caráter social. Abrangeria certo sentido de "civismo", sobre o qual se pode incluir a preocupação na

aquisição de conhecimentos voltados com forte influência para o "outro", quer esteja este "outro" no espaço público, no privado, no familiar, etc. e que se projetaria nos diferentes ambientes: social, cultural, político, etc. Seria a ética profissional, portanto, voltada para a manutenção do bem-estar social, em que a responsabilidade profissional estaria para a pública e vice-versa.

O terceiro modelo de profissionalização identificadora ou identificante situar-se-ia na mediação entre os conhecimentos profissionais e os valores, constatando-se ainda certo distanciamento da ética profissional dos campos conflituosos da economia e da Sociologia tidos em conta nos modelos anteriores. Conforme explicita Moratalla (2001), os valores e a forma como estes se organizam seriam fatores determinantes nesse modelo, que não buscaria formar tão somente o especialista, o *expertise*, nem exclusivamente o bom cidadão, mas a pessoa no contexto de suas múltiplas relações sociais. Desta forma, os valores associados à ética profissional estariam pautados em termos das relações humanas, da dialogicidade do "consigo" para o outro, agregando-se a um ideal de sociedade integradora da pessoa ao social com vistas ao bem comunitário.

Nossas ideias sobre formação ética profissional se aproximam desse último modelo, visto que as duas primeiras vertentes excluem um fator que consideramos primordial, o comprometimento da pessoa frente a si, ao outro e aos diferentes grupos sociais em que convive. Já os dois modelos iniciais de formação podem ser considerados "exteriores ao si". Com essa afirmativa, queremos constatar que há uma forte ruptura, um "corte" do exercício profissional com a própria vida. E quando esse rompimento se consolida, os laços afetivos perante aos serviços que deverão ser prestados se desconectam. Postura essa que poderá induzir a um trabalho automatizado e alienado perante o compromisso com o sentido de bem que aqui temos delineado. Cabem ainda algumas questões, como esses modelos se materializam em programas de formação? E o currículo? E como corporificar uma formação dessa natureza?

Para *quiçá* responder as últimas questões, descobrimos em Portugal que no ano de 2004 foi iniciado um projeto de investigação-formação sobre o lema "Pensamento e Formação Ético Deontológicos de Professores", tendo o Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa como instituição promotora e financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia [FCT] a partir do ano de 2006, cujo objetivo geral foi o de caracterizar o pensamento ético-deontológico dos professores e as suas aspirações no que se refere a esta formação. O projeto foi organizado em duas fases, em que na primeira se partiu de 40 entrevistas semi-diretivas a

professores de todos os níveis de ensino, consistindo-se a segunda fase do planejamento e da realização de experiências formativas que culminaram em modelos de formação com base em estudos de caso. (Estrela & Caetano, 2010).

Cabe evidenciar que os professores ao expressarem acerca do seu campo profissional reconheceram que a sua profissão é eminentemente ética:

> ética porque o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos. (Caetano & Silva, 2009, p.50).

Do exposto, identificamos que a possibilidade de professores refletirem sobre a forma ética de pensar a sua *práxis* foi um contributo de ordem relevante, especialmente em razão das lacunas existentes nesse campo de estudo. A metodologia adotada pelo grupo de investigadores incluiu dentre inúmeras ferramentas, o uso das *internet* para a "constituição de comunidades de reflexão ética" (Estrela, 2010a, p.19), em que desde o início foi mantido um *site* para a troca das experiências acerca do projeto em construção, em que um fórum de debates foi criado, apesar de constatarem uma reduzida participação. (p.19). Dentre os inúmeros pontos positivos que poderíamos trazer acerca do projeto de investigação, destacamos a construção de um modelo de formação ética de professores, apoiado nos resultados obtidos a partir da experiência de formação e dos estudos de caso realizados, conforme evidenciado na figura (Figura 3):

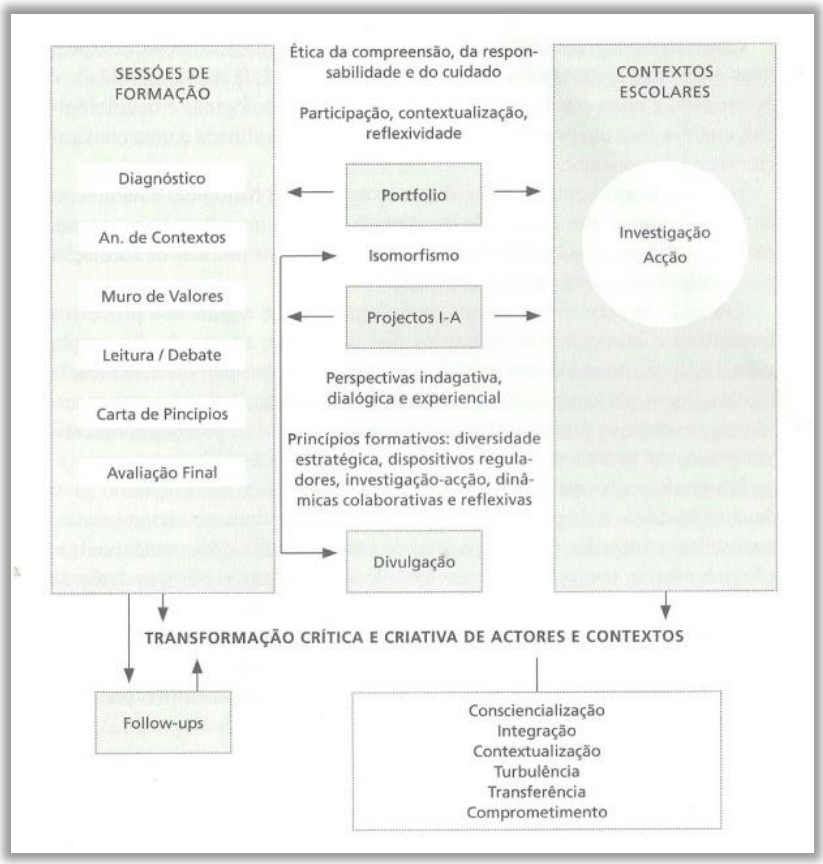


Figura 3 - Para uma modelização da formação ético-deontológica de professores (retirado de Caetano, 2010, p.169)

Expliquemos o modelo.

A metodologia denominada investigação-formação constituiu-se no alicerce do projeto investigativo sobre o pensamento ético deontológico dos professores e que inspirou o modelo formativo apresentado, projetando o perfil profissional de um professor pesquisador. Dois campos se encontram em evidência na figura, o da sessão de formação e a dos contextos escolares (espaços em que o professor atua e onde naturalmente se daria o impacto significativo da intervenção formativa), e em que se pode constatar a forte articulação entre ambos. Faz-se importante revelar que as sessões de formação aconteciam a partir de diagnósticos realizados e que mantinham o diálogo, o intercâmbio e a troca de experiências como a "medula" de toda a estrutura formativa, e que ainda se organizava por meio de várias ferramentas metodológicas. Nesse sentido, sublinhamos o "muro de valores" (que consistia no pronunciamento dos sujeitos da pesquisa acerca da hierarquia dos valores que consideram relevantes em sua atividade profissional) e a "carta de princípios" (documento construído coletivamente e que por meio de círculos de estudos intencionava enquadrar os códigos deontológicos da categoria profissional). Por detrás desses pilares, percebemos a existência

de um pano de fundo que fundamentou as duas colunas (sessões de formação e contextos escolares) e que foi composto por:

1. Dois conjuntos de princípios: os primeiros seriam "princípios formativos", nomeadamente – a diversidade estratégica, os dispositivos reguladores (carta de princípios), a investigação-ação, as dinâmicas colaborativas e reflexivas e que orientariam "os modos pelos quais os sistemas de formação se articulam com os sistemas de intervenção onde os professores atuam" (Caetano, 2010, p.168), ou seja, seus contextos escolares. O segundo grupo de princípios denominado de "estratégicos", seriam como as raízes dos princípios formativos elencados, de característica mais ampla, sendo estes os de participação, contextualização e reflexividade, privilegiando-se como base os enfoques indagativo, dialógico e experiencial.
2. Dimensões da intervenção formativa das mudanças decorrentes desse processo, com destaque para a consciencialização, a contextualização, a integração, o comprometimento, a turbulência (fenômenos que perturbam a ordem intervencionista) e a transferência, que seria a culminação do pensamento ético deontológico no espaço e no tempo de sua ação;
3. Perspectivas éticas da formação a serem tidas em conta como objetivo da formação do "pensamento ético" deontológico: ética da compreensão, da responsabilidade e do cuidado e que de acordo com os pesquisadores, se confluem pelas "vias contextualistas, teleológicas e deontológicas". (Caetano, 2010, p. 170).
4. O isoformismo como ideia da relação unívoca e do espelhamento mútuo entre as práticas de formação e as práticas educativas de professores.

A figura mantém ainda alguns pontos que costuram todas as relações, e que como os demais elementos constituintes do modelo, revelam a intencionalidade do desenvolvimento das capacidades crítica e de transformação dos contextos de formação, através de uma supervisão, de um acompanhamento ativo e dos projetos orientadores como técnicas interventoras "para a compreensão e transformação das suas práticas e dos seus contextos". (Caetano, 2010, p.169). Denotam ainda os próprios pesquisadores, que o modelo assinalado, apesar de fazer notar certa linearidade na disposição dos elementos contextuais apresentados, possuiu em sua construção a intenção de que todo este processo formativo fosse permeado pelo diálogo. Compreendemos que seria esse um dos elementos fundamentais, diríamos, inclusive, a "ferramenta mestra" que junto à reflexão consistia no sustentáculo da formação ética profissional. Diálogo esse que teria de se aproximar das linguagens que interpenetram os conhecimentos das práticas pedagógicas, visto que nos cursos de formação inicial a linguagem de cunho filosófica tem sido privilegiada. No que se refere a esse ponto, Alonso

(2006) soluciona essa querela, a da "linguagem da prática profissional x a da linguagem filosófica", ao manifestar que não é a ética profissional "uma terceira linguagem entre a linguagem da profissão (ou seja, a linguagem das ciências e das técnicas em que se baseiam as habilidades e capacidades profissionais) e a linguagem da filosofia (moral)". (Alonso, 2006, p.14). Ela será sempre um "bilinguismo". (p.14). Ou seja, a ética não poderá jamais se abster de seu conteúdo filosófico, entretanto, deverá enveredar suas construções em contextos de uma ética que aqui denominamos de "praxiológica", o que nos remete a pensar sobre a formação profissional deste formador. Seria um filósofo ou um profissional especializado? Mais um desafio imposto para se pensar ética profissional enquanto formação.

Feio (2015) em sua pesquisa sobre "formação ética de professores no cruzamento com a formação ético-moral de alunos" sugeriu linhas orientadoras para uma formação ética profissional de professores, conforme denota a figura a seguir (Figura 4):

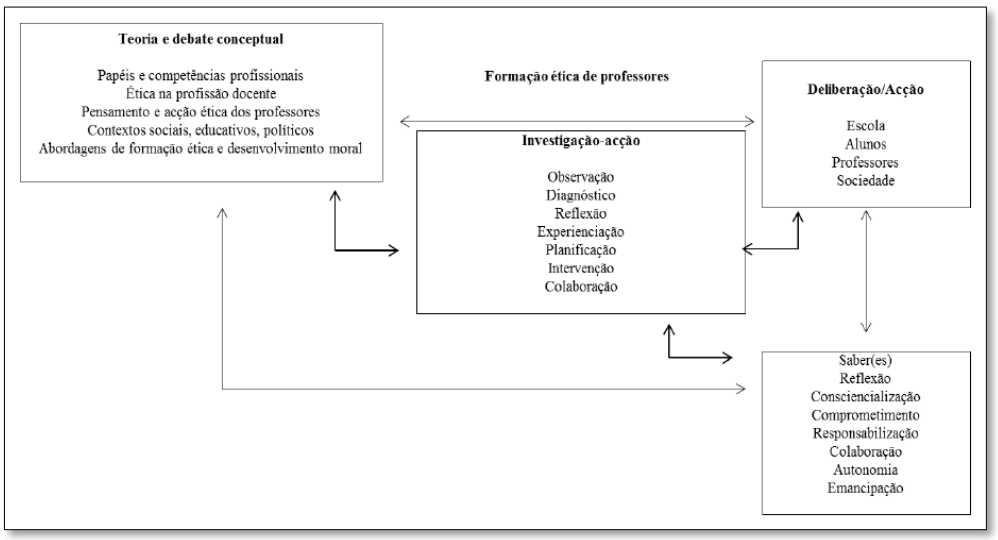


Figura 4 - Modelização para uma formação ética profissional de professores (retirado de Feio, 2015, p.446)

No modelo pode-se identificar uma estreita proximidade na relação teoria e prática, intermediada pelo método de investigação-ação, que de acordo com a autora, "não dispensam, antes exigem, reflexão, experienciação, debate, observação e colaboração". (Feio, 2015, p.447). Na formação apresentada sugeriu ainda a participação de um moderador, que interviria na superação de práticas, costumes, hábitos, padrões convencionados, quer fosse na escola ou no cotidiano profissional do professorado. Ainda segundo Feio (2015), o respectivo modelo teria de levar em conta:

1. As situações emblemáticas, incluindo o diagnóstico das questões problema sobre ética, que teriam de perpassar pelo crivo da discussão e da reflexão a nível individual/coletivo, com duração de um ou mais anos letivos.
2. A reflexão que sofreria o recorte da "experienciação de actividades (dilemas, *role-playing*, estudo de casos, folhas de valores, muro de valores, entre outras) e materiais concretos (textos, imagens, filmes, entre outros) para a formação ética". (p.447). Incluindo-se ainda outras atividades, tais como as oficinas, desde que estas envolvessem em seu processo as fases: diagnóstica, de observação e de análise.
3. A exploração/incremento das técnicas reflexivas e de observação, tais como o diário de bordo, tabelas de observação, que utilizadas de forma sistemática favoreceriam a criação da ética assente na reflexão.
4. O desenvolvimento continuado de um quadro teórico que informasse as práticas e formas de abordagem acerca da formação ética dos alunos, incluindo os aspectos relativos à ética em si e as questões deontológicas.
5. A criação de redes colaborativas "na" escola e para além de seus muros, e que contasse com sujeitos externos motivadores deste processo. Há também uma referência de que estas redes teriam de "alargar-se a hetero-observação, aumentando redes de amigos críticos em diferentes momentos dos processos formativos". (Feio, 2015, p.448). A pesquisadora se apoiou nas ideias de hetero-observação em Stenhouse (1975) em que o professor seria ao mesmo tempo investigador/observador de seu labor profissional.

Na peregrinação dos caminhos consagrados à formação ética profissional no campo da educação, constatamos igualmente aos pesquisadores portugueses, que há um lapso, um vazio, um vão, uma janela, uma omissão ou um espaço branco, oco no que se refere, não somente à formação inicial, mas inclusive, a "inexistência de um programa formal nesta área ao nível de formação continuada" (Mourinha & Marques, 2010, p. 142), fatos que motivaram esses e os nossos estudos. Anunciamos ainda que, para além da escassez nessa esfera do conhecimento, percebemos lacunas no âmbito da Pedagogia Social, campo esse que melhor discutiremos no capítulo seguinte. Do mesmo modo, os estudos dos pesquisadores portugueses apontam outras necessidades, tais como as "relativas ao estudo de currículos de formação e ao estudo da influência do formador e das suas perspectivas de formação". (Caetano, 2010, p.172). Rota a ser perseguida para aqueles que almejam a realizar um trabalho sério sobre a formação ética profissional no campo da educação.

CAPÍTULO 3 - A PEDAGOGIA NO BRASIL E O "ESTADO DA ARTE" DA FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL

Tivemos neste capítulo a intenção de vasculhar o "estado da arte" ou o "estado do conhecimento" sobre o curso de Pedagogia no Brasil e o processo de desdobramento da formação ética profissional no terreno do ensino-aprendizagem, na intenção de responder a pergunta "Qual o "estado da arte" (as bases históricas, filosóficas, sociológicas, curriculares e legais) e o 'lugar' da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia no Brasil?". Estivemos também a levantar, com base nos compromissos éticos da profissão que evidenciamos no capítulo primeiro, os desafios a serem enfrentados numa formação ética profissional virada para o pedagogo.

Desta forma, nossos estudos se confluíram em três seções distintas.

Na primeira mapeamos o percurso desse campo da formação, em seu aspecto histórico, denotando seu desenrolar especialmente nas esferas legal, curricular e no que tange às implicações profissionais decorrentes, dentre outras análises não menos relevantes. Dessa forma, iniciamos nosso percurso a partir de uma breve exposição da história da Pedagogia, originada na Grécia Antiga, e cujo vocábulo esteve envolto em vários conceitos, que vão desde a concepção do pedagogo enquanto condutor do aprendiz, até ao cômputo das ideias de educação e formação. As leituras em Cambi (1999), Ribeiro (2007) e Saviani (2008) foram, portanto, indispensáveis para realizar este caminho, que se consolidou por meio de um pormenorizado levantamento da legislação que interferiu diretamente nos rumos da Pedagogia, e que nos permitiu ainda averiguar o "estado da arte" da dimensão ética na formação profissional do pedagogo, que em um significativo período da história da educação se configurava sob o formato de Educação Moral e Cívica.

Na segunda seção mantivemos uma discussão traçada para compreender os rumos da Pedagogia no hoje em que contamos com os contributos de Brzezinski (2008) e Silva (2003), e realizamos um levantamento histórico/legal em que viemos a descortinar os caminhos da formação nos cursos de Pedagogia no aqui e no agora, especialmente após a promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB] e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, regulamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Pleno (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, viria instituir as linhas diretivas do curso. Neste ínterim, um novo espaço de trabalho se abriu para o pedagogo, o da Pedagogia Social.

Dialogamos sobre as premissas teóricas fundantes da referida terminologia, a partir das discussões sobre o enredo no entorno dos vocábulos: Espaço não escolar, terminologia correntemente adotada em especial a partir as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia; Educação não formal (Ghon, 2011; Trilla, 2008); Educação Social (Núñez, 1999); Pedagogia Social (Cabanas,1989; Caliman, 2008; Baptista & Carvalho, 2003) e ainda Libâneo (2007) que busca uma reflexão mediadora para a discussão em causa.

A intenção da última seção foi a de após todo o trajeto realizado apontar os desafios que a formação ética no curso de Pedagogia tem a superar. Para realizar esta tarefa retomamos os quatro grupos de compromissos ético-pedagógicos propostos para a aliança entre ética e educação e que foram traçados no capítulo primeiro, e que desdobramos em doze empreitadas desafiadoras, as quais concorreram no campo epistemológico especialmente as leituras em Dubar (2005), Freire (1996), Libâneo (2002), Macedo (2008, 2013, 2017), Morin (2000) e Saviani (2011).

3.1. A jornada do curso de Pedagogia no Brasil e a história não "vivida" da formação ética profissional

Nossas discussões visam compreender de que forma o campo da Pedagogia se organizou até os dias de hoje no Brasil e a perceber quais narrativas sua história nos revela sobre a formação ética desse profissional da educação. Importante mencionar que ao utilizarmos o termo "Pedagogia" estaremos em alguns momentos nos referindo a pedagogia enquanto teoria da educação, mas lembramos que o foco do tema se refere à Pedagogia enquanto curso de formação inicial no Brasil, voltado para a formação do pedagogo, o qual elucidaremos seu campo de ação no decorrer deste capítulo.

Para atingir o objetivo proposto, estivemos a focar nesta seção os seguintes pontos: A origem da Pedagogia desde a Antiguidade e o problema da emblemática pedagógica remanescente deste período; O caso brasileiro – a história da formação do pedagogo e o tratamento dado à sua formação no que tange à dimensão ética.

Para dirimirmos o primeiro tópico, nos debruçamos inicialmente sobre a forma como o termo "pedagogia" se desenvolveu. A expressão surgiu na Grécia Antiga e de acordo com Saviani (2008):

> a passagem do grego para a língua latina deu origem a "paedagogatus", substantivo masculino da quarta declinação que significa educação, instrução; "paedagogus" e "paedagoga", com o sentido de pedagogo, preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; e "paedagogium", substantivo neutro significando tanto a escola, mais especificamente destinada aos escravos, como as crianças que frequentam essa escola. Assim, a

> problemática pedagógica expressava-se pelas palavras "paedagogatus" e "institutio", não se registrando o termo "paedagogia". No latim clássico a palavra "institutio" assumia o significado de educação ou formação, absorvendo o sentido grego de "paideia", posteriormente incorporado ao termo "pedagogia". (p.5).

Do exposto, podemos reconhecer que a Pedagogia foi o campo em que se concentrava a problemática pedagógica e que desde seu nascimento esteve vinculada à ideia de "condução", e cuja expressão fora mesclada por sentidos diversos, associada ao preceptor (pedagogo), ao *lócus* do labor pedagógico ou mesmo à formação. Não podemos deixar de nos remeter ainda ao fato de que a Pedagogia enquanto campo de conhecimentos possuía como sujeitos centrais de sua ação os escravos ou as crianças. Desses pontos, poderíamos de partida aferir que a Pedagogia nasceria num espaço de conflitos conceituais, em que não se identificaria de imediato para que, a que, como ou a quem serviria. De acordo som Savianni (2008) desde a Grécia já se delinearia uma referência dupla no que se refere ao termo "Pedagogia":

> De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro, o sentido empírico e prático inerente à Paideia entendida como a formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. (p.2).

Entretanto, Saviani (2008) relata que foi a partir de Comenius – considerado o "pai" da Didática em sua obra "Didática Magna"– que no século XVII essas duas características da Pedagogia (de cunho filosófico e prático), tenderiam a se unificar. Isto porque Comenius ousou equacionar essa problemática por meio da tentativa da construção de um sistema pedagógico, que articulado aos fins da educação "constituía a base para a definição dos meios compendiados da didática como a arte de ensinar tudo a todos". (Saviani, 2008, p.2). Somente com Herbart no século XVIII observou-se que esses dois campos da tradição viriam a ser identificados como distintos, porém complementares, sendo interligados pelo fim da educação em si (a ética) e aos meios educacionais (tomados do campo da psicologia) para realizar esse fim. Denota ainda Saviani (2008), que apesar dos ganhos para que a Pedagogia se forjasse como esfera epistemológica autônoma, esforços foram realizados para diluí-la no ramo da Filosofia, buscando-se o *viés* de uma Pedagogia aplicada, justificando-se que a natureza da mesma se identificaria com o seu berço de origem.

O advento do positivismo contribuiu para que a Pedagogia avançasse como prática educativa. Durkheim que no século XIX retratava ser o objeto da Pedagogia o "interesse no fenômeno educativo" (Saviani, 2008, p.3), compreensão que viria a se opor à natureza científica ansiada, já que o "conhecimento do fato educativo" (p.3) seria tarefa dirimida à

Sociologia da Educação. Logo, o posto de terreno científico autônomo fora "negado" à Pedagogia e a pressão à submissão de novos "senhorios epistemológicos", às ciências empíricas – Sociologia, Psicologia, Antropologia, dentre outras – se substabeleceu. Cambi (1999) também retratou essa questão, e reforçou que o conceito de Pedagogia esteve estritamente relacionado ao aspecto educativo do trabalho sociológico, assim como o fizera Comte. O lugar da Pedagogia fora limitado por sua associação tanto à ideia de educação, como a de outras esferas científicas, passando a ser entendida enquanto "'teoria prática' que a psicologia, a sociologia, a história, unificadas em chave educativa, vem fundar". (Cambi, 1999, p. 499).

Essas seriam as razões para que no final do século XIX a Pedagogia ganhasse um estatuto e denominação de "Pedagogia Experimental", originando essa terminologia em paralelo à "Psicologia Experimental" nascente: "A Pedagogia Experimental nasce como não valorativa (deixa de fora os 'juízos de valor') e visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação". (Cambi, 1999, p. 500). Dessa forma, pode-se conjecturar a existência de uma zona de conflito entre os terrenos da Pedagogia e da Psicologia; tensão movida pelo anseio de domínio e empoderamento das alçadas relativas à problemática educativa. Dito de outra maneira, qual seria a área responsável pelas análises dos eventos educativos? A Pedagogia ou a Psicologia?

Ainda nesse período, segundo Saviani (2008), o termo "pedagogia" fora utilizado de forma genérica para traduzir o conceito de "educação" ou o "fazer consciente do processo educativo" (p.6), denotando a dualidade do fenômeno pedagógico. O emprego do vocábulo ocorreu mais nas línguas germânicas e latinas que nas anglo-saxônicas e sua difusão foi proveniente da necessidade pungente frente à formação de professores decorrente do surgimento da urgência social de instrução para a população, ainda que esta fosse de caráter elementar. (Saviani, 2008). Dessa forma, a criação de sistemas de ensino se acelerou. Assim, se por um lado havia uma "demanda reprimida" pela instrução – pessoas com desejo de instruir-se, mas não lhes sendo facultado efetivar essa intenção – por outro, essa gerou a premência em se formar professores em larga escala. Essa questão fora equacionada com a criação de Escolas Normais – tendo sido a primeira criada na França, em Paris, no ano de 1795 – correspondentes ao grau médio, e que formariam os professores primários. (Saviani, 2008). E como eram formados esses professores do grau médio? Em nível superior. Foi a partir deste cenário pode-se constatar dois modelos de formação:

a) Modelos dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar;
b) Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (Saviani, 2008, p.8).

O primeiro modelo apresentado era característico da formação ministrada em âmbito superior e o segundo das escolas normais. Saviani (2008) assinala algumas novas problemáticas geradas na história da Pedagogia a partir de então. A primeira centrada no separatismo entre os graus em que era ofertada a formação de professores (grau superior x médio); a segunda na reciprocidade da negação destes modelos entre si. Ou seja, no primeiro modelo a prática docente poderia acontecer atrelada ao treino em serviço, já no segundo, denotava-se a concepção de que uma formação que só se consumaria de maneira consistente por meio de um vigoroso preparo didático-pedagógico.

Constatamos do exposto que o século XIX fora, portanto, um marco para a eclosão da Pedagogia, isto em decorrência especialmente dos princípios iluministas, promotores de grande avanço cultural. Dessa forma, de acordo com Cambi (1999) alguns pensadores se destacaram nesse período, impulsionando a Pedagogia para a aquisição de seu estatuto epistemológico como ciência, tais como os mencionados a seguir:

1. Pestalozzi por exemplo, forjara o ensino instrucional, ou seja, da aprendizagem baseada nas experiências, no contato com o concreto, com o mundo real, com o meio.

2. Herbart que defendia a Pedagogia como "ciência", ainda que mantida sua base filosófica através de seu método dos passos formais – sistematizado em cinco etapas pelos seus seguidores (preparação, apresentação, assimilação por comparação de semelhanças e diferenças, generalização e aplicação) – influenciou fundamentalmente a Didática.

3. Maria Montessori que propôs um método pedagógico alicerçado na diversidade de atividades apoiadas em tarefas com uso de materiais didáticos de cunho científico para que o ritmo de aprendizado de cada criança fosse respeitado.

4. Fröebel que em 1837 funda o *Kindergarten*, primeiro jardim de infância, cujos métodos pedagógicos enfatizavam o convívio social e o aprender por meio da atividade lúdica.

Naturalmente que citamos somente alguns dos estudiosos que trouxeram, sem margens de dúvidas, adiantamentos à esfera da Pedagogia, e que representaram bem o movimento pedagógico da Escola Nova, ou conforme é conhecido no Brasil, "escolanovista". Entretanto, alguns dos princípios desse movimento comungavam em parte com os de uma burguesia

nascente, que investiu em ideologias para perpetuar-se. Sob essa ótica, e para a manutenção desse domínio seria preciso a "formação de figuras profissionais capazes e impregnadas do "espírito burguês" (Cambi, 1999, p.408), ao mesmo tempo em que o povo deveria "ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses de laboriosidade, da poupança e do sacrifício". (p.408). Notório que neste ínterim, contra ideologias emergiram, tais como as de influências marxistas, e que trouxeram ao campo da Pedagogia uma nova consciência, a da luta de classes, e que puseram em questionamento o "romantismo pedagógico" presente na Pedagogia e que aflorara parcialmente a partir dos valores nascentes. Apesar de a educação não ter se configurado na temática fundamental de Marx e Engels, visto que essa se centrava no estudo das relações políticas e sócio econômicas, esses elaboraram um modelo pedagógico que tinha como cerne a relevância da instrução, que necessitaria ser organizada a partir de três instâncias. A primeira teria como pilar a formação espiritual, cujo eixo e sentido se apoiavam na transformação da consciência de si para a consciência coletiva, e de um expressivo ensino intelectual; a segunda sustentada no desenvolvimento da educação física (ginástica e esporte); e a terceira, através de uma instrução politécnica que viria a transmitir os conhecimentos gerais de todos os processos de produção sob uma ótica crítica, ou seja, mantendo-se a consciência viva das relações imbricadas entre educação e sociedade, ou em outras palavras, a educação em benefício de uma sociedade desalienada. (Cambi, 1999). Dessa forma, no final do século XIX, a Pedagogia foi projetada para além da esfera da ciência, e se lançou como um espaço de convívio e resistência social, de ordem crítica, de tal forma que, seu o fim primário seria a integração da escola a um sentido de "bem desalienado", ou seja, do bem centrado na construção de uma ética social e transformadora.

O século XX foi um marco quanto aos avanços detectados nas diversas áreas da produção do conhecimento. Esses adiantamentos empurraram a Pedagogia para um redesenho, demarcando seus novos espaços e fronteiras. Assim o olhar pedagógico se reconfigurou a partir das discussões sobre as diferentes teorias da aprendizagem, do ensino, da nova perspectiva sobre a criança, da visão da escola enquanto reprodutora do *status quo*, das questões relativas às exigências de mobilidade social, do avanço industrial, do primado tecnológico, da necessidade de uma relação cada vez mais próxima entre escola, família e sociedade, da inter-relação entre o político e o socioeconômico, dos questionamentos sobre os métodos, a avaliação, etc. Enfim, todo um arcabouço de condições favoráveis e que projetaram a Pedagogia para o alcance de seu estatuto enquanto "ciência da educação", uma

passagem sem direito a retorno. Cambi (1999) explica esse acontecimento a partir de alguns pontos, dentre eles a problemática estabelecida desde seus primórdios, ou seja, a dicotomia do foco da Pedagogia numa determinada rama do saber, ora filosófico, ora científico. Entretanto, para resolver esta celeuma com a Pedagogia, a vertente filosófica viria a ganhar espaço autônomo no terreno pedagógico, configurando-se em Filosofia da Educação, que sob a construção de um novo olhar histórico e epistemológico reflexivo, passaria a realizar *links* com a Pedagogia enquanto ciência educacional.

Importante enfatizar que a Pedagogia ao assumir sua ligação indiscutível com as demais áreas das ciências da educação, e ao reconhecer a multiplicidade dos saberes que a envolvem, deixou de lado parte de sua identidade enquanto saber eminentemente prático. Ao perpassar por diferentes áreas do conhecimento, quer seja da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, ou adentrando territórios mais técnicos, como o das Tecnologias da Informação e Comunicação, ampliou seu raio de teorizações e práticas. Dessa forma, para Cambi (1999) a Pedagogia hoje:

> é um saber que se tornou (e se torna), como dissemos, cada vez mais central: social, política e culturalmente. De fato, pela pedagogia passam os diversos problemas da convivência social e da projeção política, como também os da continuidade e da renovação cultural: todos esses problemas implicam um empenho de formação, um itinerário de intervenção, uma obra de orientação, de acompanhamento, de interpretação ativa, que só a pedagogia/educação pode desenvolver. (p.642).

Diante desta nova construção identitária, resta saber afinal quem seriam os profissionais responsáveis pela impressão destas nuanças no pensar/fazer Pedagogia. Como se constituiria a formação pensada para dirimir os problemas de uma Pedagogia nascente do século XXI e que apontasse para uma formação de uma nova cultura humana para os séculos vindouros. Cultura essa que possibilitasse dar continuidade aos avanços tecnológicos, mas que ao mesmo tempo, materializasse a promessa da perda do embrutecimento humano e que pusesse em destaque o humanismo existente em sua natureza. Sob a égide dessas reflexões, uma questão é imanente: Afinal, quem é este ator, o pedagogo? Tomaremos esse ponto para trazermos à tona o caso brasileiro, dada à singularidade do conceito e da formação. Concomitantemente, rebuscaremos a história da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia no Brasil, e que nos interessa principalmente nessa pesquisa.

Saviani (2008) ao se debruçar em sua obra sobre a história da Pedagogia no Brasil inicia sua trajetória teórica descortinando um problema intrigante, o fato do termo "pedagogia" não aparecer na literatura brasileira, apesar da questão já se constituir em temática pungente desde a chegada dos jesuítas ao Brasil no ano de 1549.

O primeiro marco que se pode registrar em termos de educação foi instaurado no Brasil a partir da versão do denominado "Plano Nóbrega", elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega, e que previa duas ações conjuntas, ao mesmo tempo em que se instruía e catequizava os índios, havia por outro lado à prerrogativa em se educar os filhos dos colonos brancos, além e ter a meta de criar uma cadeia de colégios à beira da costa. Paulatinamente esse plano fora substituído pelo *Ratio Studiorum*[17], e que assim permaneceu até os trâmites da saída dos jesuítas do Brasil em 1759. Os planos de estudo foram ordenados de acordo com a figura 5:

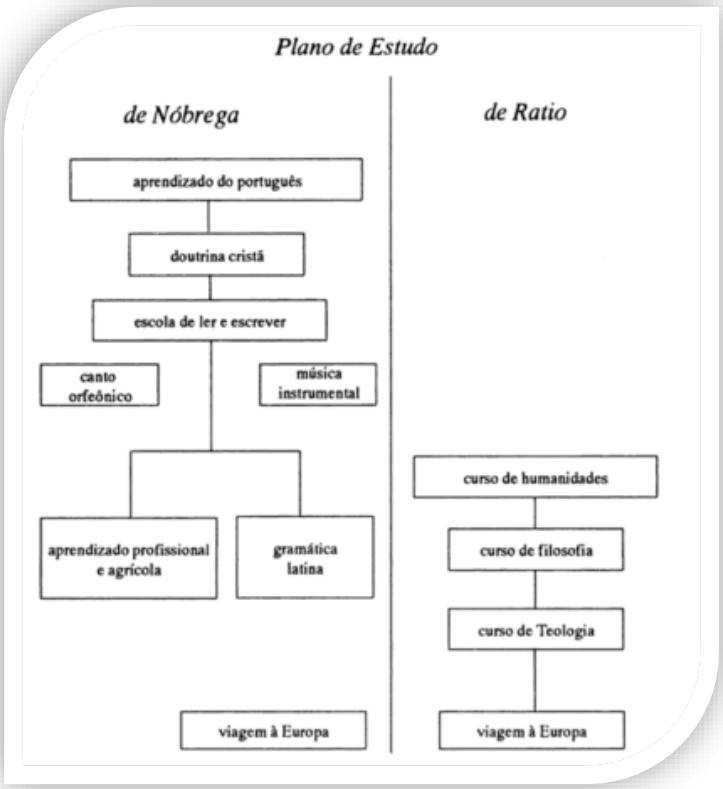


Figura 5.- Planos de estudos "Nóbrega" e "*Ratio Studiorum*" (retirado de Ribeiro, 2007, p.23).

Segundo Ribeiro (2007) os "Planos de Nóbrega" tinham um caráter diversificado no atendimento dos diferentes públicos alvo. Conforme já mencionamos, de um lado os índios, do outro os filhos dos colonos e em terceiro término, à formação dos futuros professores, os

[17] O *Ratio Studiorium* fora publicado em 1599 pelo título de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu,* e era composto por trinta conjuntos de regras. Era um documento ordenador, disciplinador e ao mesmo tempo ditava as normas e as regras das instituições de ensino jesuíticas. Sua intenção seria a de criar uma padronização no que se refere à formação de todos aqueles que frequentassem seus colégios, tendo ainda o objetivo de normatizar toda a orientação pedagógica ministrada. De acordo com Sousa (2003) poderia ser considerado o *Ratio Studiorum* como o "embrião da formação de professores". (p.11).

sacerdotes. Dessa forma, e apesar das possibilidades curriculares apresentadas, o que se pode constatar é o seguinte: para os índios essa formação vigoraria até a "escola de ler e escrever" (vide figura anterior); para os colonos e sacerdotes era prevista a continuidade do Plano de Nóbrega, em que a aprendizagem do canto orfeônico ou da música instrumental tinha caráter opcional. Também eram elegíveis, o aprendizado profissional e agrícola ou os estudos virados para a gramática latina, culminando-se o ciclo final com viagens à Europa para consolidar os aprendizados. Quanto ao *Ratio Studiorum*, Ribeiro (2007) esclarece que este formato pedagógico era direcionado fundamentalmente aos descendentes dos colonizadores, enfim, a elite. Como se pode observar, a formação de professores ministrada possuía fortes traços, marcados em três pontos: o Curso de Humanidades, virado para uma educação apoiada na cultura europeia; a Filosofia, cujos estudos – e neste ínterim, a ética – eram inseridos sob a ótica da tradição filosófica também europeia, assentes nas heranças aristotélica e tomista, ou seja, em que os métodos e conteúdos se mantinham fieis ao legado da religião católica; e o Curso de Teologia, que tinha por objetivo formar os futuros sacerdotes.

Desta forma, a Pedagogia dos primórdios brasileiros manteve o seu enfoque nas missões jesuíticas.

Quanto ao ensino da ética, neste momento seu contexto era esvaziado de significados, e bem diferente das questões apontadas nesta pesquisa. Os professores (equivalentes aos pedagogos professores de hoje) eram os padres jesuítas, recebiam uma formação ética da ordem religiosa e axiológica. Os métodos de ensino se perfilavam através dos autos que foram registrados pelo padre Anchieta. Nessas peças teatrais as relações entre o bem e o mal eram incorporadas à liturgia do índio tupi, em que os valores da religião católica se colocavam sempre num primeiro plano, sendo vinculados ao conceito de obra de Deus, ao passo que a crença indígena era associada a diversos "pecados":

> bebedice, canibalismo, espírito guerreiro endémico; para estes vícios vão-se acrescentando, ao longo dos autos indianistas anchietanos, a poligamia, o nomadismo, o nudismo e a religiosidade baseada em animismo e crendices, impenetrável a ideia de um Deus espiritual. . . . É de reparar que nos autos anchietanos em causa todos os índios não deixam de ser diabos, conservando, porém, a sua característica cultural: empregam expressões em tupi e mostram atitudes tipicamente indianistas. São, portanto, os portadores da cultura indígena. No Auto de São Lourenço mesmo os imperadores chegam a falar guarani, o que devia ser saudado com grandes risadas dos índios. (Kalewska, 2007, p.185-188).

Conforme constatamos, a Pedagogia era de cunho tradicional, e denominada por Saviani (2008) de "basílica" (p.86) e que se sustentava nos preceitos das ordens ética e moral religiosas difundidas na época, e em registros especiais (autos), além de estarem também presentes no *Ratio Studiorum*.

Saviani (2008) recorda que após a expulsão dos jesuítas do Brasil, foram as reformas pombalinas que deram uma nova roupagem ao campo da Pedagogia no país, instituindo-se uma Pedagogia humanista racionalista, assente no ideal laico – influenciado pelo o Iluminismo – porém, ainda vinculada aos interesses da igreja católica. Pombal no século XVIII ao estabelecer as aulas régias[18], criara por sua vez a figura do professor laico, que era por vezes também leigo, e mal remunerado. Esse arquétipo deixou consequências sérias quanto aos quesitos de valorização e prestígio do profissional da Pedagogia até os dias de hoje. As aulas régias correspondentes ao ensino primário não tinham caráter moral sistematizado, tão pouco transformador, isto porque:

> No caso das aulas elementares para meninos, criadas em 1772, além da ortografia, da gramática da língua nacional e da doutrina cristã, seus professores deveriam ensinar a história pátria (e não apenas a história sagrada, como era praxe), a aritmética aplicada ao estudo de moedas, pesos, medidas e frações *e, ainda, as normas de civilidade, visando a formação do homem polido, isto é, civilizado 'ordenado' segundo os costumes sociais,* como era de uso em colégios e escolas de toda a Europa. (Hilsdorf, 2005, p.21, [grifos nossos]).

O fato das respectivas aulas estarem focadas tão somente na reprodução de comportamentos morais e éticos já previstos na sociedade vigente denota que a formação pedagógica recebida por estes professores, os pedagogos de então, também não possuía um componente ético estruturado com um sentido de desenvolvimento da reflexividade.

Nas primeiras décadas do século XIX é instituído no Brasil o método Lancaster, cujo termo fora inspirado em um de seus criadores, Joseph Lancaster (da seita dos *Quakers*, grupo religioso, de origem protestante britânico), também denominado de "ensino mútuo", o qual um aluno mais adiantado ensinava a um grupo menor de alunos, auxiliando o professor e sendo na maior parte das vezes, vigiado por este mesmo professor/inspetor. Esses monitores eram, portanto, investidos do privilégio da função docente. (Saviani, 2008). O método de ensino mútuo fora instituído a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, nas então denominadas

[18] As aulas régias eram conhecidas como "aulas avulsas", pertencentes ao estado (e não a igreja) e que se organizavam fundamentalmente nas disciplinas de latim, grego, filosofia e retórica, agregando as habilidades de ler, escrever, fazer contas. Estas não ocorriam sempre no mesmo lugar, mas em geral, na casa do professor. Estes eram nomeados pelo Estado e tornavam-se "proprietários" de suas aulas. O que não impedia que estes fossem leigos, e logo, mal pagos. (Paiva, 2003).

“capitais das províncias”, assim como nas cidades, vilas e lugares mais populosos. Chama-nos atenção o artigo 5º que prevê que estas mesmas escolas se organizariam em edifícios, desde que com suficiência de lugares para os alunos e, quanto à formação de professores “os que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes". (Lei de 15 de outubro, 1827). Outro ponto que sublinhamos, diz respeito aos conteúdos do currículo do referido método:

> Art 6º Os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (Lei de 15 de outubro, 1827).

E finalmente, podemos citar da mesma lei, acerca dos professores:

> Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.
> Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brazileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta. . . .
> Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brazileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º.

Pode-se evidenciar três aspectos a partir dos dados apresentados, o primeiro de que caberia ao professor a partir dos próprios recursos financeiros, gerir a sua formação, o que incluiria toda uma bagagem de saberes a serem adquiridos. A questão a ser apresentada é se, na gerência de sua própria formação, seria o componente ético de alguma forma contemplado por esse mesmo professor como uma necessidade de ordem primeira. O segundo aspecto, registra-se que havia uma preocupação com o ensino da moral, focado mais uma vez numa “ética” da aquisição de valores religiosos. O respectivo ponto denota, inclusive, que o conceito de ética que temos discutido até aqui, se conformava mais uma vez, num vazio de si mesmo, ou no que poderíamos afirmar de uma “ética” antes da “ética”. E finalmente, que a seleção de mestres e mestras se processava mediante uma avaliação realizada por presidentes de Conselhos (pessoas não pertencentes ao magistério) e cuja seleção de professores se restringia aos critérios de nacionalidade e da conduta ética-moral.

O método de ensino mútuo além de possuir um custo muito alto para o estado, não garantia uma eficácia perante as exigências do novo modelo sócio-econômico emergente, o capitalismo, que trazia a reboque a revolução industrial, e que exigia por sua vez, uma maior instrução de sua mão-de-obra.

De acordo com Saviani (2008) a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, mais conhecida como Ato Adicional de 1834, favoreceu uma maior autonomia as províncias em relação à instrução pública, que adotaram para a formação de professores o mesmo caminho seguido pelo modelo europeu: a criação de Escolas Normais, de grau médio e que seriam as responsáveis pela formação de professores para trabalhar no magistério do ensino primário. A província do Rio de Janeiro, mais precisamente a de Niterói, foi a que no ano de 1835 inaugurou a primeira Escola Normal do país. Esse foi um dos principais passos para a estruturação e organização do campo da Pedagogia no Brasil, período em que se registrou a abertura de novas escolas normais, sendo que a formação ministrada priorizava, dentre os dois modelos já apresentados, a dos conteúdos culturais-cognitivos. Em nosso entendimento, a razão que sustentava a opção pelo currículo do primeiro modelo, relacionava-se à formação de caráter "generalista" ou "polivalente" do professor, ou seja, esse deveria ter o domínio de várias áreas do conhecimento (modelo mantido para a docência nos cursos de Pedagogia até hoje), visto que ministraria às crianças várias disciplinas do currículo, razão que justificaria ficar em segundo plano, o modelo pedagógico-didático.

Ainda de acordo com Saviani (2008), as escolas normais foram consideradas dispendiosas, tendo sido algumas fechadas – tais como a escola de Niterói que se fechou em 1849 pelo presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz – outras reabertas, havendo assim uma oscilação quando a sua eficácia. O propósito dessa medida seria a de paulatinamente desabilitar as Escolas Normais e formar docentes por via do exercício profissional, da prática em serviço. É importante mencionar que os termos "pedagogia" ou "pedagógico" sumiram do respectivo texto que compunha o citado regulamento. Essas medidas denotaram com clareza o desapreço pela formação de professores que atuariam a nível primário.

A Escola Normal só seria recuperada por Lêoncio de Carvalho em 1859, registrando-se também que no ano de 1879, esse ao ocupar a pasta de Ministro dos Negócios do Império (e que incorporava as responsabilidades referentes à instrução pública do país) por meio do Decreto nº. 7.247, de 19 de abril, deu início a reforma dos ensinos primário, secundário da corte e superior do Império. O decreto ainda apresentava os vocábulos "pedagogia" e

“pedagógicos” nos seguintes termos dos artigos abaixo relacionados e de acordo com texto original:

> Art. 8º . . .§10. Fundar ou auxiliar bibliothecas e *museus pedagogicos* nos logares onde houver Escolas Normaes;
> Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes:§ 1. . . *Pedagogia* e pratica do ensino primario em geral.(Decreto nº. 7.247, 1879. [grifos nossos]).

Apesar de como afirma Saviani (2008) as expressões não se referirem ao cerne de uma teoria da educação, ou pedagógica, podemos nesse sentido, sem dúvidas, identificar que a Pedagogia já se consistia num “embrião em formação”.

No concernente as relações com o ensino no campo da ética, constata-se no artigo 9º desse decreto, que dentre os componentes curriculares facultados aos futuros “pedagogos” (a expressão não era utilizada até então) nas Escolas Normais, era obrigatória a oferta da disciplina de “Instrução religiosa”. Entretanto, esses professores ao chegarem no espaço das escolas primárias do município da Corte, de acordo com o artigo 4º desse mesmo decreto, se deparavam com a seguinte realidade: a obrigatoriedade que tinham de ensinar duas disciplinas, a “Instrução moral” e a “Instrução religiosa”. Aqui sublinhamos algo que julgamos singular. Enquanto os alunos da primária recebiam dois tipos de instrução relativa à formação moral, uma da ordem civil, vinculada aos valores da sociedade vigente e outra ligada à religiosidade; os seus mestres eram “instruídos”, chamamos atenção aqui para esta expressão, tão somente nos “princípios morais da fé católica”. Relevante mencionar que, tanto os alunos como os professores “acatólicos” estavam dispensados da frequência as referidas aulas, determinando dessa forma qual era a doutrina religiosa privilegiada nessa formação.

A formação de professores nas Escolas Normais – ofertada em grau médio, lembramos – possuía ainda algumas particularidades. Dentre elas, a presença no currículo das seguintes disciplinas dispostas no artigo 9º, §1º: Noções de economia doméstica (para as alunas); Caligrafia e desenho linear; Música vocal; Prática manual de ofícios (para os alunos) e Trabalhos de agulha (para as alunas). O referido rol demarcava sensivelmente a intenção de que a formação estivesse voltada para a divisão de trabalhos entre os gêneros feminino e masculino. Esse conjunto disciplinar era complementado, de acordo com o §2º, pelas seguintes disciplinas: Latim; Inglês;Alemão; Italiano e Retórica; podendo o aluno que fora aprovado em todo este corpo curricular, conforme § 12 desse mesmo artigo, dar aulas na escola primária, e ainda na secundária, de grau médio. (Decreto nº. 7.247, 1879).

A reforma de Leôncio de Carvalho abriu ainda espaços para que outros formatos pedagógicos fossem ganhando contornos, nomeadamente as "lições de coisas", que consistia na aprendizagem baseada a partir da interação do aluno com os objetos, tendo sido inclusa uma disciplina no curso Normal voltada para estas práticas, a de "Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas". (Decreto nº. 7.247, 1879). Para melhor esclarecimento, explicita Saviani (2008) que as referidas lições abarcavam :

> Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX, com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, carta de cores para intrução primária, aros, mapas, linhas diagramas.(p. 93).

Essa nova forma de ensinar, denominada de método intuitivo, influenciara no Brasil o estabelecimento do movimento da Escola Nova, que ganhara corpo e espaço principalmente a partir dos anos de 1930. Dessa forma, a reforma de Leôncio de Carvalho fora em muitos aspectos ousada, pois allém de inspirar modificações metodológicas e na estrutura do ensino, abriu caminhos para se pensar a profissionalização no âmbito da formação de professores.

O século XX tem como referência para a institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil o Decreto-Lei nº. 1.190 de 04 de abril de 1939, que foi o primeiro documento que regulamentou a formação de todos os licenciados, assente no modelo conhecido por "esquema 3+1". É importante complementar que o referido esquema previa três anos de estudos voltados para disciplinas específicas do curso de bacharel (que no caso do pedagogo se referia ao profissional técnico ou especialista em educação) e um ano a mais de conteúdos didáticos para todos os pretendiam exercer o magistério, o que significava ser obrigatório para o exercício da licenciatura no caso também do pedagogo, que exerceria o cargo de professor nas Escolas Normais. O referido decreto em seu artigo 51º legislava que a partir do ano de 1943, para as funções do magistério normal deveriam ser exigidos o diploma de licenciado em estabelecimentos administrados pelos poderes públicos ou por entidades particulares. Já para os cargos de técnicos do Ministério da Educação, seria exigido o diploma de bacharel em pedagogia. (Decreto-Lei nº. 1.190, 1939). Logo, pode-se depreender que legalmente, o "pedagogo" era o profissional habilitado em grau superior para ministrar as disciplinas do curso pedagógico (da modalidade normal) e aquele que exerceria um cargo técnico em órgão predeterminado, ou seja, o Ministério da Educação. Nesse último caso, a formação voltada para o bacharelado, o seu espaço de labor profissional era restrito. É importante lembrar, que o professor que se formava na Escola Normal estaria apto para

lecionar no ensino primário, função também atribuída ao pedagogo nos dias de hoje no Brasil.

Vejamos outras particularidades desse documento no que tange ao caso do pedagogo.

Inicialmente podemos identificar, de acordo com o artigo 1º, que a Faculdade Nacional de Filosofia era constituída pelas seções de Filosofia, Letras, Ciências e Pedagogia. Entendemos como relevante aludir que a expressão "Pedagogia" enquanto curso, se firmaria a partir dessa instância. Deste modo, teria a Faculdade Nacional de Filosofia e todas as suas seções de atingir as seguintes finalidades:

> a) Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
> b) Preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
> c) Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Decreto-Lei nº.1.190,1939).

Registramos dois aspectos positivos, o de se forjar um profissional com titulação denominada de "pedagogo" e a preocupação de que esses profissionais pudessem vir a tomar contato com o *viés* da pesquisa.

Os artigos 19º e 20º discorriam sobre a organização das disciplinas por séries, sendo as três séries iniciais voltadas para o bacharelado em Pedagogia e mais um ano complementar em Didática para aqueles que desejassem se licenciar, respectivamente:

> *Primeira série:* 1.Complementos de matemática; 2. História da filosofia; 3. Sociologia; 4. Fundamentos biológicos da educação; 5. Psicologia educacional.
> *Segunda série:*1. Estatística educacional; 2. História da educação; 3. Fundamentos sociológicos da educação;4. Psicologia educacional; 5. Administração escolar.
> *Terceira série:*1. História da educação; 2. Psicologia educacional; 3. Administração escolar;
> 4. Educação comparada; 5. Filosofia da educação.
> Do curso de Didática: 1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação. (Decreto-Lei nº. 1.190, 1939, [grifos nossos]).

Constatamos que as disciplinas presentes no modelo formativo da seção do curso de Pedagogia tinham maior concentração na área fundamentos da educação (Sociologia, Psicologia, História da Educação, Filosofia, etc.) carecendo de um maior direcionamento para disciplinas que se relacionassem a perspectiva de um possível estágio supervisionado, denotando-se um lapso no campo da prática pedagógica. O ano complementar de Didática também possuía disciplinas que se configuravam como "figurinhas repetidas" para os alunos que frequentavam o curso. Essa repetição teria a intenção de atender as brechas das demais

licenciaturas, isto porque o bacharel formado em Pedagogia era dispensado quanto à frequência nas disciplinas já cursadas, faltando-lhe cumprir, portanto, somente duas: Didática geral e especial.

Em nossa compreensão, a ideia de profissionalização do professor formado no curso de Pedagogia (futuro professor da Escola Normal) seria prejudicada pelas lacunas mencionadas, e ainda pela manutenção de um currículo de natureza tradicional, de cunho clássico, em outras palavras, de cultura geral. Em relação à ética, curioso ainda foi constatar que nessa mesma legislação somente os cursos de Filosofia (na terceira série) e Ciências Sociais (na segunda série) possuíam uma disciplina intitulada "Ética", nos artigos 9º e 15º, nomeadamente, o que nos remete a pensar nas razões fundantes dessa exclusividade para esses cursos e dessa condição excludente para os cursos de Pedagogia.

O movimento da Escola Nova predominou no Brasil até quase final da década de 1960, tendo ganhado força com o "Manifesto dos Pioneiros"[19] em 1932, documento redigido por 26 intelectuais, tendo à frente o brasileiro, professor e sociólogo Fernando Azevedo. O Manifesto dos Pioneiros registrou a intenção de consolidar as posições desse grupo de pensadores acerca da defesa de uma nova organização da educação no país. Entretanto, também traduzia parte das ideologias da elite vigente. Esse movimento de reconstrução educacional tomou como bandeira a luta em defesa da escola pública, da gratuidade, da obrigatoriedade e, em especial, da laicidade. Sobre esse último item, nos remetemos a Saviani (2008) para maiores esclarecimentos:

> apesar da influência da Escola Nova, boa parte das escolas normais e dos cursos de pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja; e, mesmo nas instituições públicas, o pensamento católico, por meio de seus representantes e dos manuais por eles elaborados, manteve-se presente. (p.102).

Esse novo ideal escolanovista consistia numa reação as formas tradicionais da escola, em que a defesa da laicidade foi realmente um ponto de resistência, nem tanto pela questão curricular, mas pelas temáticas da liberdade de ensino e da democratização da educação. E neste sentido, os interesses educativos do aluno estavam em primeiro lugar e deveriam ser preservados de proselitismos ideológicos.

[19] O Manifesto dos Pioneiros foi documento elaborado pelo educador Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento escolanovista, no Brasil no ano de 1932. A Escola Nova surgiu na Europa do século XIX e avançou para o XX, de origem ideológica liberal, era inspirada nas políticas de igualdade entre os homens e no direito de todos à educação. (Romanelli,1986).

No período de 1942 a 1946 registrou-se o conjunto de Leis Orgânicas que reestruturaram o sistema educacional do país, por iniciativa do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no período histórico denominado de "Estado Novo", cujo presidente republicano era o populista Getúlio Vargas[20]. As referidas leis trouxeram uma nova roupagem para todos os níveis de ensino, nomeadamente: o primário, o secundário, o industrial, o comercial, o normal e o agrícola. Esse também fora um período marcado pela atenção e preocupação dada à disciplina de Educação Moral e Cívica, fato que se consumara a partir do Decreto-lei nº. 2.072, de 8 de março de 1940, que mantivera a intenção de se criar um espírito de civismo em defesa da pátria. O referido decreto determinava que esse ensino fosse ministrado para todas as crianças e jovens do país entre sete e onze anos de idade e jovens em idade de onze e dezoito anos. Também fora criada por esta legislação uma instituição nacional denominada "Juventude Brasileira", cujo papel seria o da promoção no âmbito das escolas, ou fora dessas da educação cívica, moral e física da juventude e da infância que estivesse em idade escolar: "com o objetivo de contribuir para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino bem cumprir os seus deveres para com a pátria". (Decreto-lei nº. 2.072, de 1940).

A formação de professores da Juventude Brasileira era providenciada pelo então Ministério da Educação, mediante cursos e escolas destinadas à sua habilitação, dependendo naturalmente das finalidades para cada uma das modalidades do ensino. Logo, havia um professor especializado para ministrar essa disciplina. (Decreto-lei nº. 2.072, de 1940). Visivelmente se constata que esses professores eram preparados para criar um "exército" jovem com princípios morais e éticos voltados para a consagração à pátria, o que denota a ética como dimensão natural para se forjar comportamentos que viessem a se configurar enquanto *habitus*. (Bourdieu, 1983).

Após essa legislação também se registrara a preocupação em se garantir a perpetuidade do espírito cívico tão necessário à manutenção da ordem no país. Foi neste sentido que a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942, trazia no artigo 24º que a Educação Moral e Cívica não seria dada em tempo limitado, ou mediante a

[20] Vargas esteve no poder por dois períodos de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Nos intervalos entre 1930 a 1934 foi o chefe do então denominado "Governo Provisório"; de 1934 até 1937 esteve nomeado como presidente da república do Governo Constitucional; e em 1937 assumira a presidência do Brasil mediante um golpe de estado, permanecendo de 1937 a 1945, em que manteve vivas as características centralizadoras, nacionalistas e anticomunistas. Logo, 15 anos ininterruptos. E no segundo período quando foi eleito por voto direto de 1951 a 1954, ano em que cometera suicídio. (Romanelli,1986).

execução de um programa específico, mas que integraria o processo da vida escolar, costurando todas as atividades e circunstâncias deste. (Decreto-Lei nº. 4.244, 1942).

Retomando as discussões sobre o curso de Pedagogia propriamente dito, foi no ano de 1946 que surgiria a Lei Orgânica do Ensino Normal, criada pelo Decreto-Lei nº. 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Essa viria a anunciar uma disputa que já se materializava na prática entre a Escola Normal e o curso de Pedagogia. Este confronto se firmou através da querela sobre qual curso formaria os professores e os bacharéis. Para melhor compreensão do exposto, vejamos o que regulava o referido decreto de reforma do Ensino Normal nos artigos 2º e 3º:

> Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professôres primários, em três anos.
> Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professôres primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. (Decreto-Lei nº. 8.530,1946).

Essa determinação gerou uma nova estrutura formativa para os cursos normais. Inicialmente seriam organizados em dois ciclos, em que o primeiro visava formar os "regentes" do ensino primário. Esse ciclo possuía a duração de quatro anos, era ofertado em nível ginasial e realizado após o curso primário. Tinha o objetivo de minimizar o ensino leigo predominante em algumas regiões, especialmente nas zonas de colonização, carentes de professores formados, que mesmo sem formação já lecionavam na escola primária. O mencionado curso era de responsabilidade das Escolas Normais regionais, e tinha ainda a missão de provir nas últimas duas séries "noções do idioma de origem dos colonos e explicações sôbre o seu modo de vida, costumes e tradições". (Decreto-Lei nº. 8.530,1946). Constatamos que sob esta perspectiva havia uma intenção oculta sobre a educação moral desses regentes, e que apontava no sentido da manutenção dos hábitos e costumes locais.

O segundo ciclo visava formar o professor do ensino primário e acontecia após o curso ginasial ou o de formação de regente de ensino. Tinha a duração de três anos e sua oferta era realizada pelas Escolas Normais ou ainda pelos Institutos de Educação. Para maiores esclarecimentos, o artigo 4º organizava os espaços educacionais (o curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação) da seguinte forma:

> Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: § 1º Curso Normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal;§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo dêsse ensino, e ciclo ginasial do ensino secundário;§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre

> ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário. (Decreto-Lei nº. 8.530,1946).

Do referido decreto, depreende-se que o Instituto de Educação possuía um âmbito formativo mais amplo, sendo de sua incumbência, além das responsabilidades determinadas para os demais estabelecimentos de ensino normal, a formação dos técnicos de educação (especializações e habilitação para os cargos de administração escolar). Logo, eram os Institutos de Educação espaços pedagógicos disputados para seu ingresso pela possibilidade da formação ministrada.

Existem ainda dois pontos relevantes quanto a essa legislação e que diz respeito primeiro quanto à admissão desses futuros professores em qualquer um dos ciclos de ensino normal. De acordo com o artigo 20º eram exigidas as seguintes condições:

> a) Qualidade de brasileiro; b) Sanidade física e mental; c) Ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) Bom comportamento social; e) Habilitação nos exames de admissão. (Decreto-Lei nº. 8.530,1946).

O item "bom comportamento social" chama-nos atenção, pois esse era aferido através de um atestado, dado por pessoa considerada idônea, de que o candidato não respondia a nenhum processo ou de que não sofrera nenhuma condenação por crime de natureza infamante. (Decreto-lei nº. 2.028, 1940). O que denota uma ausência de formação na esfera da ética, já que a conduta ética era atestada por terceiros.

Afora esses pontos, determinava o artigo 21º da Lei Orgânica do Ensino Normal, que para o ingresso no primeiro ciclo, ginasial, o aluno deveria ter além do exame admissional, a idade mínima de treze anos; e para a matrícula no segundo ciclo, a conclusão do primeiro ou certificado do ginasial, somado a idade mínima de quinze anos, sendo ainda proibido o ingresso em qualquer um dos cursos a candidatos maiores de vinte e cinco anos. Assim, pode-se aferir que, a formação era direcionada aos professores ainda muito jovens, o que seria um fator comprometedor para que professores já em exercício viessem a realizar os respectivos cursos, vinculando-se a formação de professores à juventude, pós a puberdade, e logo, ainda em estado embrionário.

No que se refere ao cerne dessa pesquisa, a formação ética sobre a ótica profissional, chamamos atenção para o artigo 14º, na alínea b, em que se denotava que: "a educação moral e cívica *não deverá constar de programa específico*, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino". (Decreto-Lei nº. 8.530,1946, [grifos nossos]). O que nos permite concluir que a formação pedagógica nesse período era virada para os quesitos éticos, morais e de

natureza cívica e que estaria direcionada a um tratamento de ordem transversal, e mais ainda, centrada no exemplo de conduta do professor, que era o modelo a ser seguido, razão pela qual esse era avaliado mediante o seu comportamento social, fato que nos remete a pensar que o conceito de ética predominante era de que essa se bastaria tão somente através do "exemplo".

Da formação para os professores que lecionariam nas Escolas Normais, ou seja, os futuros professores formadores de professores da Escola Primária, registrava-se no artigo 49º: "Deverão os professôres do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, *em regra de ensino superior*". (Decreto-Lei nº. 8.530,1946, [grifos nossos]). Ou seja, para não se evidenciar o "esvaziamento" da função do curso de Pedagogia, conciliamos com a afirmativa de Saviani (2008) que fora dado a esse curso "uma espécie de prêmio de consolação . . . o direito de lecionar filosofia, história e matemática no nível médio". (p.41).

Desta forma, a estrutura do ensino no Brasil resumir-se-ia conforme figura seguinte (Figura 6):

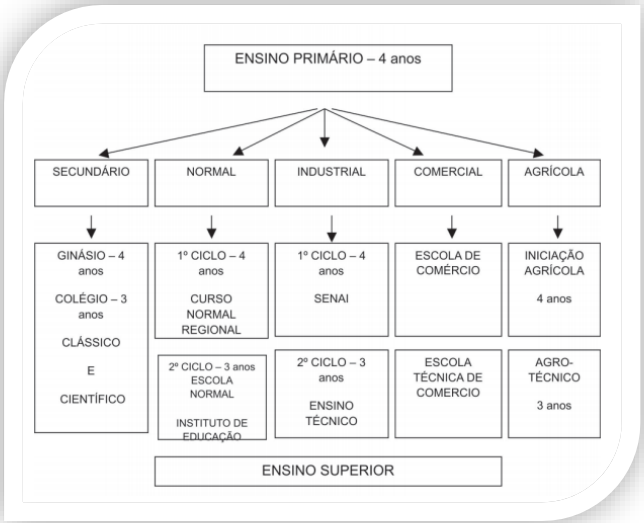


Figura 6 - Estrutura e funcionamento da Educação no Brasil segundo Leis Orgânicas de 1942 a 1946, (retirado de Saveli, 2010, p.136)

De 1946 até 1961, não foram detectadas maiores alterações quanto à formação do pedagogo, pois o mesmo modelo formativo fora mantido e praticado. Neste cômputo, a primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira, a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB), de fato não acrescentou mudanças significativas ao que já vinha acontecendo, nomeadamente no título IV, nos artigos 52º e 53º, simplesmente buscou-se ratificar o que fora consumado na Lei Orgânica do Ensino Normal do ano de 1946. Entretanto, verificou-se a "remoção" do prêmio de consolação concedido ao curso de Pedagogia, isto porque no

artigo 59º da LDB de 1961, no parágrafo único, elucidava-se o seguinte: "Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras". Arrematando-se dessa forma mais uma manobra, que viria a provocar o questionamento sobre a manutenção do curso de Pedagogia a nível superior, chegando-se mesmo a ser enfaticamente levantada a hipótese de sua extinção, já que os cursos a nível médio atendiam à formação deste profissional em toda a sua extensão. O fato do modelo de formação do pedagogo ter sido deslocado para o grau médio na Lei Orgânica de 1946 e ter sido mantida na LDB de 1961, inclusive com maior extensão, nos permite refletir sobre vários aspectos. Inicialmente acerca das razões que motivaram a referida tomada de decisão, em segundo término, quais eram as bases de pesquisa desenvolvidas neste grau de ensino e em terceiro lugar, quais seriam os processos formativos pensados. O que se pode aferir é que, nos parece que uma perda se consumara entre o Decreto-Lei nº.1.190 de 04 de abril de 1939 até a primeira lei de diretrizes e bases da educação, no ano de 1961, no que tange a formação do pedagogo. Neste ínterim, surge o Decreto nº. 50.505, de 26 de abril de 1961, que cuidava exatamente das disposições relativas à Educação Moral e Cívica nos estabelecimentos de ensino, dentre outras providências. Esse manteve a tendência das leis orgânicas, de que a Educação Moral e Cívica não se figuraria em disciplina.

A primeira LDB manteria a direção do Decreto nº. 50.505 de 1961, e introduziu no artigo 38º, o papel pertinente as Escolas Normais, ou seja, uma norma que fixava a existência de uma formação de ordem moral e cívica, e que se daria através de um "processo educativo que a desenvolva" (Lei n. 4.024, 1961), não se constituindo a Educação Moral e Cívica em disciplina para tal fim, mas enquanto "prática educativa", reforçando o sopro do princípio da transversalidade controlada e regida pelo Estado maior. Sobre esse aspecto, encontramos ainda no Parecer nº 94, de 4 de fevereiro de 1971, do Conselho Federal de Educação, cujo teor trataremos adiante de forma mais detida, um registro sobre à questão histórica da educação de ordem moral e cívica e que se referia aos pontos referendados:

> Se olharmos a História da Educação Moral e Cívica nas escolas do Brasil, as últimas décadas, observamos certo flutuar, no modo de sua ministração, entre os modelos de disciplina e prática educativa. Nas décadas de 30 e 40, por exemplo, a Educação Moral e Cívica era uma disciplina. A partir de 1961, com a lei. 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases), a mesma passa a ser encarada como prática educativa. (Parecer n. 94, 1971).

A questão posta evidencia algo que encontramos em comum nos dias de hoje no que se alude à perspectiva de uma formação voltada para o campo da moral, do ensino de valores e

para o âmbito da ética: a oscilação no que diz respeito aos modelos formativos adotados. Identificamos ora a defesa de uma formação da ordem disciplinar, ou seja, a criação de uma disciplina virada para o atendimento dos respectivos componentes curriculares e ora como prática educativa, o que nos remeteria a um formato transversal, havendo ainda a defesa de ambos os formatos concomitantemente. Entretanto, o espírito que sustentava tal formação é o que nos vem a preocupar, pois percebemos o foco no contexto da "dogmatização" em detrimento daquilo o que argumentamos enquanto formação ética profissional neste trabalho.

A Lei nº 4.024/61 foi sem dúvidas uma referência no tange a edificação das diretrizes e bases nacionais da educação, já que fora a primeira legislação que atendera a essa especificidade, apesar de que sob a ótica de Romanelli (1986) em essência a lei não trazia nada de novo, e sua única vantagem residia na flexibilização do currículo nacional: "A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação". (Romanelli, 1986, p.181).

Passados quase catorze anos de discussões para que a lei viesse a se materializar, dados os conflitos que a envolveram, em que de um lado se posicionavam os escolanovistas em defesa do ensino laico, da escola pública de qualidade, do Estado como gestor principal do sistema educacional; do outro os que defendiam a "mercadorização" do ensino, a privatização e o ensino religioso. A primeira LDB viria a manter um estado de espírito conciliador, de "meio - termo" entre todos esses interesses. A estrutura e o funcionamento do ensino no Brasil se organizaram, portanto, da seguinte forma (Quadro 6):

Quadro 6.
Estrutura e funcionamento da Educação no Brasil - Lei 4.024/61 (a partir da Lei nº 4.024, 1961)

GRAUS DE ENSINO	ARTIGOS DA LEI	ORGANIZAÇÃO DOS GRAUS DE ENSINO	FORMAÇÃO
EDUCAÇÃO DE GRAU SUPERIOR	**66 a 78**	**Pós-Graduação não obrigatório e gratuito nas instituições públicas.**	. Formação de mestres, doutores, especialistas, pesquisadores e profissionais de nível universitário.
		Graduação não obrigatória e gratuita nas instituições públicas.	.Formação inicial nas áreas das o desenvolvimento das ciências, letras e artes.

EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO **(Formação do adolescente)**	**33 a 35**	**2º. Ciclo** **"Colegial": três séries, não obrigatório, mas era gratuito nas escolas públicas.**	. Secundário "clássico" ou "científico" . Técnico: formação nas áreas técnicas comercial, agrícola e industrial. . Normal: formação de técnicos da educação e grau de professores do ensino primário e pré-primário, ministrado pelas Escolas Normais ou Institutos de Educação, cabendo a estes a possibilidade de formar professores para a Escola Normal.
		1º Ciclo **"Ginasial": quatro séries, não obrigatório e gratuito nas escolas públicas, com duração de quatro anos.**	. Secundário ginasial .Técnico: formação nas áreas técnicas comercial, agrícola e industrial . Normal: formação do grau de regentes para o ensino primário, por meio de disciplinas do secundário ginasial + pedagógicas.
EXAMES ADMISSIONAIS	**36**	**Avaliação para comprovação de satisfatória educação primária**	. Aferição para o grau médio, a partir de onze anos completos ou a completar no ano letivo correspondente.
EDUCAÇÃO DE GRAU PRIMÁRIO (Formação da criança)	**25 a 27**	**Ensino primário: quatro séries, obrigatório e gratuito nas escolas públicas**	. Formação da criança a partir dos sete anos
	23	**Ensino pré-primário**	. Formação da criança até sete anos, em escolas maternais e jardins de Infância.

Entre 1962 e 1969 novas legislações surgiriam no cenário educacional brasileiro, vindo a revolver o palco do curso de Pedagogia, nomeadamente: o Parecer do Conselho Federal de Educação [CFE] nº 251, de 1962; a Lei de Reforma do Ensino Superior nº 5.540 de 28 de novembro de 1968; o Decreto-Lei nº . 464, de 11 de fevereiro de 1969; e o Parecer de nº. 252, de 11 de abril de 1969, também do CFE – sendo os dois pareceres citados os que diretamente viriam a tratar de uma nova regulamentação para o curso, ambos de autoria de Valnir Chagas.

O contexto do Parecer nº251, de 1962 baseava-se nos seguintes pontos: a) O fim do esquema 3+1, ou seja, as disciplinas do currículo poderiam ser concomitantemente cursadas,

inclusive didática – invalidando-se a organização por séries; b) Integração entre o bacharelado e a licenciatura; c) Escassas alterações no currículo, mantidos seu caráter genérico e sem habilitações da ordem técnica (profissionalizante; d) Manutenção do tempo de duração (quatro anos);

A inserção do vocábulo "matéria" na redação do mencionado parecer referia-se ao conteúdo programático propriamente dito, uma analogia, à matéria-prima. Dessa forma, na visão de Valnir Chagas, as matérias poderiam gerar várias disciplinas, como no caso da Sociologia, que ao se ordenar por matérias, se desdobraria em Sociologia Geral e da Educação. (Saviani, 2008). O fato é que, esta estratégia por um lado preservou a ideia de um curso de Pedagogia fortemente marcado pelas disciplinas de fundamentos da educação, conforme vinha sendo praticado, por outro, gerou uma maior abertura quanto à diversidade disciplinar na estruturação curricular.

O Parecer nº 251/62 deixava claro que o curso de Pedagogia visaria o preparo de um bacharel que se ajustasse as tarefas profissionais "não docentes", ao mesmo tempo em que mantinha a formação de professores para o curso Normal. Gerou também perspectivas de que o docente da escola primária se formasse futuramente em grau superior, sendo esses pontos que também levantaram discussões quanto à continuidade do curso de Pedagogia, tendência essa esclarecida por Saviani (2008):

> a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de Pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior, justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. (p.42).

Do currículo apresentado, deveriam ser cursadas sete disciplinas no total, sendo cinco obrigatórias e duas optativas (a serem selecionadas de um quadro de onze). Registramos que não havia nenhuma disciplina diretamente vinculada à educação quer fosse moral, cívica ou ética, mantendo-se em voga o formato desse ensino embutido (transversal) às práticas educativas conforme a primeira LDB. Sublinhamos ainda o desmembramento da disciplina de Filosofia, em Filosofia da Educação em caráter obrigatório e História da Filosofia, na versão optativa.

Dando continuidade à nossa peregrinação do percurso histórico da Pedagogia e do estado da arte do ensino da ética nos respectivos cursos, temos que uma grande reforma foi posta em marcha a partir do regime militar instaurado no Brasil em 1964. Reformas essas que ocorreram no ensino superior, nos ensinos então denominados de 1º e 2º graus e

especialmente um grande reforço quanto aos estudos de Educação Moral e Cívica no país. Nesse período a bandeira da ética e da moral fora utilizada a fim de restaurar e manter um estado de ordem sob a égide dos valores do regime, o que justificou o surgimento de decretos e mais na intenção de regular este ensino, a formação de professores e o seu respectivo currículo.

A reforma do ensino superior tivera seu foco em duas principais legislações, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (que fixou as normas para organização do ensino superior) e no Decreto-Lei nº. 464, de 11 de fevereiro de 1969 (que estabelecera normas complementares à Lei nº 5.540).

No que se refere ao campo da Pedagogia, o artigo 30º da Lei nº 5.540/1968, mencionava que:

> Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Denota-se no artigo a ruptura entre a formação de professores e a de especialistas da educação (licenciatura e bacharelado). Entretanto, dois documentos viriam a dar novos rumos à querela posta, o Parecer nº 252/69, que originaria a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 2, de 12 de maio de 1969. A referida legislação fixou a duração e os conteúdos mínimos para a estruturação do curso de Pedagogia e também promoveu uma série de argumentações a favor da abolição do modelo "bacharel x licenciado". Esse fato poderia ser positivo, se a intenção não fosse à de "desconsiderar" o título de bacharel até então, e de maneira que todos os profissionais da Pedagogia tivessem um só título, o de "licenciado". Saviani (2008) nos revela a principal argumentação utilizada por Valnir Chagas, relator dessa legislação: "embora o curso comporte várias habilitações, como todas elas resultam de um curso único, devem supor um só diploma". (p.45). Em outras palavras, ele entendia que o "pedagógico" consistia por si só em matéria-prima peculiar do referido curso, o que não justificaria duas titulações para esse profissional. Em suma, o curso de Pedagogia formaria um "licenciado genérico", que seria um especialista do ensino (nos campos da docência e da não docência). O fato é que, apesar de registrarmos a inconsistência na argumentação, a respectiva resolução fora aprovada, e em seu primeiro artigo se configurava que o curso de Pedagogia resultaria no grau de licenciado com modalidades diversificadas em formato de habilitações. (Resolução do CFE n. 2, 1969). Esse formato viria a promover um forte golpe na estrutura do referido curso, cuja composição previa por um lado, as disciplinas

obrigatórias de Sociologia Geral e da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, acrescidas de Didática e por outro, uma base de disciplinas de relativas às prováveis habilitações (Ensino das disciplinas e atividades práticas do curso Normal – Estágio; Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar). Essas cinco habilitações possuíam a prerrogativa de serem ofertadas nos cursos de longa duração, com previsão de tempo de três até sete anos, com 2.200 horas mínimas de trabalho efetivo (considerado licenciatura plena), e direcionado para os profissionais que atuariam no 1º e 2º graus[21]. As três últimas habilitações do rol apresentado, também poderiam ser cursadas para os profissionais que atuariam em escolas de 1º grau, de curta duração, com 1.100 horas de atividades efetivas no mínimo, e tempo previsto de um ano e meio até no máximo quatro anos para sua conclusão. (Saviani, 2008).

As tomadas de decisão desse período da história brasileira são em parte, responsáveis pela crise de identidade que assolam até hoje a construção da imagem profissional do "pedagogo" no Brasil. A Resolução do CFE nº2/69 apresentava ainda outros pontos que em nosso entendimento viriam a "convulsionar" mais ainda o perfil desse profissional. Saviani (2008) elenca vários pontos, dentre os quais destacamos os seguintes: a) A possibilidade de abertura de novas habilitações para exercício de funções técnicas ou de assessoria; b) Inclusão de novas matérias no corpo do curso, sugerindo-se uma lista específica; c) Estágio supervisionado correspondente a 5% da duração do curso (incluindo prática das habilitações); d) Experiência em magistério para cursar as respectivas habilitações; e) Oferta de somente duas habilitações no curso, podendo outras vir a ser cursadas a *posteriori*; f) Outros licenciados e diplomados (não pedagogos) de áreas afins poderiam obter habilitações em nível de mestrado e os de áreas não afins, em nível de graduação em Pedagogia; g) Vetada a oferta de habilitação em Planejamento Educacional no curso de Pedagogia, essa era disciplina exclusiva do nível de mestrado.

Do exposto, concordamos com Saviani (2008) que o pedagogo era, portanto, além de um profissional genérico, um "especialista de coisa nenhuma" (p.50), já que as referidas especializações não eram mais exclusivas do curso de Pedagogia.

[21] Registramos que a referida nomenclatura foi notada na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 nos parágrafos 21 e 30, quando feita a menção ao "segundo grau" (referendando-se ao grau médio hoje). A expressão também fora citada no Parecer nº 252/69, de relatoria de Valnir Chagas, não aleatoriamente, isto porque o mesmo fora relator do projeto que aprovaria a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que reestruturaria o funcionamento do ensino, e passando a vigorar então os termos: 1º e 2º graus.

No que se refere ao ensino da ética, não se notara quaisquer temáticas que apontassem nessa direção, tão pouco fora encontrada na lista de matérias da Resolução do CFE nº2/69, as quais contavam de:

> economia da educação, antropologia pedagógica; educação comparada; técnicas audiovisuais; rádio e televisão educativa; ensino programado; educação de adultos; educação de excepcionais; clínica de leitura; clínica de voz e da fala; higiene escolar; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, etc. (Saviani, 2008, p. 48).

Apesar da "inocente timidez" com que a dimensão ética pareceria vir sendo tratada, essa se revestiria de um novo corpo e vulto, visto que fora entendida como a "porta" para o redimensionamento das ideologias, dos comportamentos e práticas sociais necessárias à manutenção das metas do regime militar que se estabelecera em 1964. Dessa forma, cinco legislações especiais sobre Educação Moral e Cívica tramitaram nesse período para dar forma a esses propósitos e a fim de culminar numa investida final por meio da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Seriam esses documentos nomeadamente: o Decreto nº. 58.023, de 21 de março de 1966; o Decreto nº. 61.314 de 08 de setembro de 1967; o Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969; o Decreto nº. 68.065, de 14 de janeiro de 1971e o Parecer nº. 94, de 4 de fevereiro 1971. Vejamos.

O Decreto nº. 58.023 de 21 de março de 1966 visava organizar o ensino de Educação Moral e Cívica em todo o país, dentre outras providências. Chamamos atenção para o artigo 3º, que mantinha além do caráter obrigatório desse ensino, o formato em que esse componente curricular já vinha sendo trabalhado, ou seja, sob o contexto transversal, e mediante o curso de práticas educativas. Entretanto, assinala que esse deveria ser matéria de atenção dos professores de todos os níveis do ensino:

> Art. 3º A formação cívica processa-se obrigatòriamente na escola, como prática educativa, mediante atitude freqüentes que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e ideais que ela colima. *Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professôres em geral* e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação. (Decreto nº. 58.023, de 1966, [grifos nossos]).

A expressão "preocupação" utilizada denota que o professor das séries iniciais também teria a incumbência de levar a cabo essa formação na infância, ficando a cargo da direção da escola, ou um coordenador "especialmente designado" (conforme o texto) que responderiam pela garantida do acontecer dessa prática cívica.

Consideramos o Decreto nº. 61.314 de 08 de setembro de 1967 como uma lei de caráter "singular", pois viria a provir sobre a educação cívica nas instituições sindicais, dando providências ainda quanto à necessidade da extinção do analfabetismo. Esse considerava que as instituições sindicais de todos os graus deveriam ser verdadeiras escolas de Educação Moral e Cívica, ou seja, o *modus pensante* do regime infiltraria, inclusive, as instituições concernentes à oposição governamental. Todas essas estratégias se resumem nas palavras de Fonseca (2008) e que também traduzem o nosso entendimento:

> A dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, há uma redução da formação à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate das ideias e ao culto de heróis e datas nacionais. (p.39).

Dois anos após essas medidas, o Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, teria um grande peso no projeto educativo de enraizar os princípios da moral vigente na instituição escolar e por sua vez, na sociedade. Para alcançar essa meta, a referida lei dispunha de vários dispositivos acerca da inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória e prática educativa nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, além de dirimir outras providências. Ou seja, o governo percebera o indicativo de que a Educação Moral e Cívica estava a "escapar pelo ralo" a partir da adoção de seu formato transversal, logo o modelo da "disciplinaridade" seria a rota para garantir que a "marcha da formação do *habitus* fosse executada". O artigo 3º esclarece a forma como a disciplina se incrementou, inclusive, no ensino superior. Assim sendo, nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deveria ser ministrado o curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira", ou como era conhecida, a disciplina de OSPB. No ensino superior, inclusive na pós-graduação, a Educação Moral e Cívica seria realizada, como complemento, sob a forma de "Estudos de Problemas Brasileiros". (Decreto-Lei nº. 869,1969). Quanto à formação de professores, o artigo 7º expressava que:

> Art. 7º A formação de professôres e orientadores da disciplina "Educação Moral e Cívica," farseá em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais. . . .§ 3º Enquanto não houver, em número bastante, professôres e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor. . . . § 4º No ensino primário, a disciplina "Educação Moral e Cívica" será ministrada pelos professôres, cumulativamente com as funções próprias. . . .
> § 6º Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista. (Decreto-Lei nº. 869,1969).

A relevância dada a essa disciplina se denotava ainda: a) Por meio da formação específica conferida aos professores que iriam ministrá-la; b) A veemência acerca de que a disciplina "não poderia deixar de ser ofertada"; c) A avaliação de que havia professores "despreparados" para ministrar este ensino, que merecia uma docência "eficaz". No que tange à prática educativa, nesse mesmo artigo vigorava que seria mantida esse formato nas séries dos cursos primário e médio, porém não integrados à disciplina de Educação Moral e Cívica, cujas atividades seriam garantidas à parte. Ou seja, um o círculo curricular se fecharia para garantir os resultados sobre futuros comportamentos sociais.

Um ponto significativo dessa legislação registra-se nos artigos 5º e 6º, respectivamente, e que diz respeito à criação junto ao Ministério da Educação e Cultura, da Comissão Nacional de Moral e Civismo [CNMC], subordinada ao Ministro de Estado, e que era composta por nove membros. Esses eram nomeados pelo Presidente da República, por um período de seis anos, e que reunia "pessoas delicadas à causa da Educação Moral e Cívica". (Decreto-Lei nº. 869,1969).

A missão conferida à CNMC, dentre outras, era a da articulação entre as autoridades civis e militares, de todos os níveis do governo, para implementar, manter e fiscalizar a "doutrina" (expressão do próprio texto) de Educação Moral e Cívica, colaborando ainda na elaboração de currículos e programas respectivos. O decreto criara ainda a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica àquelas personalidades que denotassem dedicação à "causa" da Educação Moral e Cívica no país. (Decreto-Lei nº. 869, 1969).

O Decreto nº. 68.065, de 14 de janeiro de 1971, foi uma lei criada na intenção de pormenorizar o Decreto-Lei nº. 869/69, em especial as ações pertinentes à CNMC. Tinha também o objetivo de ratificar a necessidade da formação da consciência cívica do aluno, da prática do civismo nos diferentes estabelecimentos de ensino por meio de atividades que desenvolvessem hábitos considerados democráticos, assim como, a promoção de atividades extraclasse e de estudos sobre os principais problemas brasileiros, e ainda, a orientação dos pais. No que se relaciona à formação de professores, validava a lei anterior, somente tendo sido ampliado no artigo 35º que determinava que a formação de professores e orientadores para a disciplina de Educação Moral seria far-se-ia "Em nível superior, para o magistério de ensino médio e superior e para a orientação dos três níveis de ensino". (Decreto nº. 68.065, 1971).

O Parecer nº 94/71 constituiu-se no combustível necessário para pôr em andamento o projeto de cidadania forjado no período da ditadura, visto que viria a tratar da seção relativa

aos Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica. Esse é um documento de cunho, inclusive dissertativo, em que encontramos todo um discurso emblemático em defesa do ensino da Educação Moral e Cívica no país, e em que se buscou estabelecer as relações entre a educação moral, cívica e religiosa, sendo essas extensamente exploradas, assim como o espírito de patriotismo: "o homem cidadão do mundo, é, entretanto, filho de um país. Sua Nação é uma espécie de 'família amplificada', a que ele deverá primeiro, seu amor, sua lealdade e sua vida". (Parecer n.94, 1971).

O referido parecer ratificava a manutenção da Educação Moral e Cívica sob dois formatos, como prática educativa e disciplinar. Entretanto, apresentava quanto à formação de professores que: a) No ensino primário (correspondente ao pedagogo professor de hoje) não haveria um professor especial, função que seria exercida pelo professor regente, cumulativa as suas funções; b) No nível médio esse professor seria formado em grau universitário; c) No ensino superior, consistiria em Estudo de Problemas Brasileiros, em acordo com o Decreto-Lei nº. 869/69, além de ser ministrada na graduação em dois semestres letivos e na pós-graduação em um, e não haveria um professor específico para lecioná-la, mas um coordenador:

> A razão é que a amplitude do assunto exige não um especialista, mas uma gama de professores, capazes de dar, com proficiência, cada qual em seu ramo de conhecimentos, uma visão adequada da realidade brasileira, apresentando seus problemas mais importantes e sugerindo formas abertas de soluções. (Parecer n. 94, 1971).

Esse coordenador organizaria debates, paineis e ainda faria a integração com outros professores e a comunidade, ou seja, se constituiria num "mediador orgânico" cuja responsabilidade seria a de assegurar a presença deste componente curricular ao longo da formação acadêmica.

Mantinha-se o acordado no Decreto-lei nº. 869/69 que indicava uma habilitação específica de professor para trabalhar com a disciplina em nível médio e uma habilitação denominada de "emergencial" em que licenciados em Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História e "Pedagogia" também poderiam fazê-lo. (Parecer nº. 94, 1971).

A referida legislação também se ocupou de montar o currículo de Educação Moral e Cívica para todos os níveis do ensino, chamando-nos atenção que essa tática talvez tenha sido utilizada em razão do exposto no próprio documento, de que havia chegado ao Conselho Federal de Educação rumores de reações negativas quanto à vigência da referida disciplina nas escolas. No parecer à causa desse insucesso "parcial" fora atribuída aos responsáveis pela direção das escolas e ao despreparo dos professores. O fato é que de acordo com Fonseca

(2008) os professores muitas vezes se apropriavam dessa disciplina para reconstruí-la sob um formato de repúdio e crítica às ideologias de controle e de dominação. Dessa maneira, a investida para a manutenção da Educação Moral e Cívica no modelo formativo pensado recairia sob a formação de professores, entendendo-se que esse professor deveria chegar a ser "um mestre reconhecido pelos alunos como um padrão de dignidade e competência". Estabelecera-se assim, uma nova doutrina, a do currículo como fonte de "poder".

A Lei 5.692/71 ou a segunda lei de diretrizes e bases da educação teve como sua principal meta fixar as diretrizes para o ensino de 1° e 2º graus, o que causou grandes discussões e divergências quanto ao seu reconhecimento e aceite como uma segunda LDB. Entretanto, no que diz respeito à formação de professores, deu outras providências trazendo em seu ínterim algumas disposições que influenciaram diretamente a organização dos cursos Normal e de Pedagogia. A respectiva legislação mantinha o tecnicismo como sua principal característica, apoiada na ideia de dar um caráter profissionalizante aos ensinos de 1° e 2º graus. Saviani (2008) apontara que essa orientação pedagógica que assolou o Brasil desde 1960 possuía uma "concepção produtivista de educação" (p.109), que seria um fenômeno em que o sistema de ensino estaria atrelado às bases do desenvolvimento sócio econômico, uma tendência mantida no Brasil até os dias de hoje.

No que se atribui ao curso Normal, o artigo 30º do título V, da segunda LDB, tratava da matéria "Professores e Especialistas", em que duas atualizações foram notadas. Para perceber a primeira, é preciso compreender que a reforma em "graus" dada pela respectiva lei se caracterizou pelo princípio da continuidade entre os diferentes níveis ensino, abolindo as rupturas existentes. Dessa forma o curso Normal não fugiria a essa regra, já que era parte integrante do ensino de 2º grau – que se particularizou pela obrigatoriedade da profissionalização pelo ensejo de habilitações profissionais. Nesse sentido, o texto da lei impingira ao curso Normal à mesma linha reflexiva, ou seja, esse se figuraria como uma das habilitações específicas ofertadas em nível de 2º grau: a habilitação para o exercício do magistério da 1ª à 4ª séries do 1º grau. A segunda inovação foi à possibilidade que se abriu para que os futuros professores qualificados pelo curso Normal pudessem lecionar nas 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau. Habilitação que poderia ser alcançada nas quatro séries do curso ou quando o curso fosse realizado em três anos, mediante um acréscimo denominado de "Estudos Adicionais", correspondente a um ano letivo que incluiria de acordo com cada o caso, uma formação pedagógica. (Lei n. 5.692, 1971).

Outro ponto que consideramos preocupante relacionava-se a imensa "brecha" aberta e expressada entre os artigos 77º e 80º da referida legislação no que alude à formação de professores. Reconhecida a profunda lacuna quanto à carência de professores habilitados no Brasil, os referidos artigos permitiram que professores legalmente não habilitados pudessem dar aulas, dentro de circunstâncias específicas abonadas nos referidos artigos, cujas medidas foram, inclusive, adjetivadas no texto desses como de caracteres "suplementar e precário". Dessa forma, vejamos como se definira o estado de precarização da formação a partir do quadro a seguir (Quadro 7):

Quadro 7.
Formação de professores em caráter suplementar e a título precário (a partir do artigo 77º da Lei nº 5.692, 1971)

GRAUS DE ENSINO	HABILITAÇÃO EXIGIDA
Ensino de 1º grau, até a 8ª série	**.**Diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau.
Ensino de 1º grau, até a 6ª série	.Diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau.
Ensino de 2º grau, até a série final	.Diplomados em licenciatura de 1ºgrau.

Como se o exposto não bastasse, registrava-se ainda no mesmo artigo 77º, em seu parágrafo único, que se apesar desses "esforços" e após a aplicação desses critérios estabelecidos, se mantivesse a falta real de professores, poderiam ainda lecionar de acordo (Quadro 8):

Quadro 8.
Formação de professores em caráter suplementar e precário – após a aplicação dos critérios estabelecidos (a partir do artigo 77º da Lei nº 5.692, 1971)

GRAUS DE ENSINO	HABILITAÇÃO EXIGIDA
Ensino de 1º grau, até a 6ª série	**.** "Candidatos" que tivessem concluído a 8ª série e viessem a ser preparados em cursos intensivos.
Ensino de 1º grau, até a 5ª série	. "Candidatos" habilitados em exames de capacitação "regulados" nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação.

A expressão "candidatos" denota a ideia de alguém que aspira e se propõe a assumir um posto em algum lugar e que, deveria estar habilitado para tal. Entretanto, a formação exigida não correspondia a essa realidade. Em nosso entendimento consideramos que essas eram estratégias tomadas em caráter emergencial, mas por que constatamos que medidas dessa

natureza não são aceitas em outras áreas profissionais, tais como na advocacia, na medicina (dentre outras)? Por que o regime de suplência "leiga" é plausível na educação? A resposta nos parece só uma: desprestígio vinculado ao *status* profissional do professor no Brasil, a história em si o denuncia.

Importante ainda sublinhar que algumas expressões utilizadas na referida legislação pressupõem conteúdos que merecem ser analisados sob uma perspectiva crítica, tais como o vocábulo "regulados" e que possuía o caráter substitutivo ao termo "examinados", o que nos remete à reflexão sobre o acontecer desse mecanismo de regulação.

Registramos ainda que, as estratégias minimalistas retratadas não pararam por aí. No sentido de suprir a demanda de professores no país, o artigo 78º regulava que os profissionais diplomados em "outros cursos de nível superior" poderiam dar aulas caso se registrassem no Ministério da Educação e Cultura, e mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, concluída a formação pedagógica e observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. E finalmente, o artigo 80º que previa que os sistemas de ensino deveriam desenvolver "programas especiais de recuperação" para os professores, na intencionalidade de que estes pudessem atingir gradualmente a qualificação exigida. (Lei nº 5.692, 1971). Do exposto, o que se pode concluir? A deformação, a desvalorização e o desmerecimento dos ofícios de professor e do pedagogo. Afinal "todos" poderiam exercer essa função, desde que estivessem à disposição para fazê-lo.

Assim sendo, a estrutura e funcionamento do Sistema de Ensino no Brasil, de acordo com a Lei nº 5.692/71, conforme quadro seguinte (Quadro 9):

Quadro 9.
Estrutura e funcionamento da Educação no Brasil - Lei nº 5.692/71 (a partir da Lei 5.692,1971)

GRAUS DE ENSINO	ARTIGOS DA LEI	ORGANIZAÇÃO DOS GRAUS DE ENSINO	FORMAÇÃO
ENSINO SUPERIOR	Não houve tratamento específico ao ensino superior – o termo "ensino superior" surge no artigo 77	Pós-Graduação não obrigatório e gratuito nas instituições públicas.	. Formação de mestres, doutores, especialistas, pesquisadores e profissionais de nível universitário.
		. Três, quatro ou cinco anos. . Graduação não obrigatória e gratuita nas instituições públicas.(A partir dos dezoito anos)	. Ensino de bacharelados ou licenciaturas.
ENSINO DE 2º. GRAU (Formação do adolescente)	21 a 23	. Três ou quatro séries anuais de acordo com a habilitação. Não obrigatório e gratuito nas escolas públicas. (Dos quinze aos dezessete anos)	. Ensino característico profissionalizante e conforme habilitações. . Formação nas áreas técnicas comercial, agrícola, industrial e nas Escolas Normais ou Institutos de Educação. Nestes dois últimos cabiam à formação de professores de 1ª a 4ª, da Pré-Escola, para a própria Escola Normal e de 5ª a 6ª se a habilitação fosse obtida em quatro séries ou em três mediante estudos adicionais de um ano letivo que incluíam, se preciso, uma formação pedagógica.
ENSINO DE 1º GRAU (Formação da criança e do pré-adolescente)	17 a 20	Duração de oito anos letivos. Ensino obrigatório e gratuito nas escolas públicas. (Dos sete aos Catorze anos)	. As primeiras quatro séries eram voltadas para a formação geral e as últimas possuíam formação especial, cujo objetivo seria a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho.
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (Formação da criança)	Não houve tratamento específico para a Pré-Escola, só uma menção no artigo 19	Pré-Escola (Zero aos seis anos)	. Formação da criança em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Neste momento histórico, a formação no campo da moral e da ética era bandeira de "defesa social" e se configurava ainda num projeto de Estado. Desta forma, a Lei nº 5.692/71

fora preparada mediante os decretos e pareceres apresentados para que em seu artigo 7º viesse a reforçar o já vinha sendo praticado, a obrigatoriedade da inclusão da Educação Moral e Cívica nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado o disposto no Decreto-Lei nº. 869/69 e no ensino superior enquanto prática educativa. (Lei nº. 5.692, 1971).

A ditadura militar iria até 15 de março de 1985, nesse período a grande mudança ocorrida se passara por meio da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterava os dispositivos da Lei nº 5.692/71, no relativo à profissionalização do ensino de 2º grau, ou seja, fora revogada a obrigatoriedade da profissionalização do então 2º grau, sendo considerada por Cunha e Góes (1985) como a lei da "reforma da reforma da reforma".

Assim, uma indefinição se criara frente ao 2º grau, afinal qual seria a sua identidade? Preparar o aluno para a universidade ou habilitá-lo para o mercado de trabalho? E quanto ao pedagogo, como ficaria sua situação? Fatos e dados: a referida legislação sucumbira ao tradicional ditado, "Tudo como dantes no quartel de Abrantes". Mantinha-se no curso de Pedagogia a formação pedagógica que vinha sendo praticada e suas respectivas habilitações.

Ressaltamos que o cenário que delineamos quanto ao breve histórico da Pedagogia, permitiu que identificássemos que a profissão do pedagogo se transformara numa verdadeira panaceia, ou em outras palavras, na "cura para todos os males". Isso porque o curso em sua trajetória se identificou por vezes na formação do professor de 1ª. a 4ª. séries, ora como o professor do curso Normal, ora como bacharel com habilitações específicas para atuar no campo da educação (diretor, orientador educacional, coordenador, etc.) e depois como professor de 5ª. a 6ª. (com habilitação específica). Formações que via de regra poderiam ser tanto ser forjadas no curso Normal em nível de 2º. grau, como no curso de Pedagogia a nível superior, e inclusive, houve momentos na história em que para ser pedagogo bastaria somente se classificar como "candidato", já que não havia maiores exigências formativas.

No que tange ao ensino da ética, essa se iniciara com os jesuítas no campo da formação moral, de base religiosa, para até meados da década de 1980, na trama da história, tomar os contornos de uma educação voltada para o "civismo". Ética, moral e civismo pareceriam como "irmãs univitelinas" que afetaram a formação e o desempenho de professores e os valores ético-morais de seus educandos. Isto porque quaisquer modelos de formação influenciam o desenvolvimento das capacidades reflexiva, crítica e sensível daqueles que se sujeitam a sua ação pedagógica. E em tom de desfecho, reconhecemos a história não "vivida" da formação ética em seu caráter profissional nos cursos de Pedagogia. As memórias falam

por si e são reveladoras de verdades, e uma delas é a de que "só se pode dar aquilo que se possui".

3.2. A Pedagogia hoje e a formação ética profissional nos espaços de ação do pedagogo

A concisa caminhada histórica que realizamos nos revelou uma série de controvérsias na formação do pedagogo, especialmente no que se refere à dimensão ética. Formação essa que também se desenvolveu num caminho de idas e vindas, principalmente no que tange a definição sobre qual viria a ser sua natureza, se no campo da licenciatura, do bacharelado ou ambos.

Hoje o profissional formado ou graduado nos cursos de Pedagogia, não é tão somente o especialista (supervisor, orientador educacional, etc.), o gestor escolar, nem o professor que atua na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ou na Educação de Jovens e Adultos. A legislação educacional brasileira prevê que sua formação deverá alinhar com as novas exigências da sociedade. Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) nos alertam para a extensão aplicada ao conceito de Pedagogia:

> a pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito da pedagogia. (Libâneo & Pimenta, 1999, p. 252).

Importante recordar no que tange as funções do professor, que mesmo essas não se restringem a capacitação para ensinar. São inúmeras as pesquisas que denotam que a natureza do trabalho docente envolve uma multiplicidade de "saberes" e "fazeres", e que por sua vez, também se concatenam em especificidades que se estendem para espaços muito além do formal da sala de aula, o que consideramos ser a docência um dos campos profissionais dos mais complexos. Entretanto, o papel do pedagogo no Brasil dos dias de hoje, traduz o reflexo da "pedagogização" da sociedade, em que: "o pedagogo gerencia muito mais do que aprendizagens, gerencia um espaço comum, o planejamento, a construção e a dinamização de projetos, de cursos, de materiais didáticos, as relações entre o grupo de alunos ou colaboradores". (Frison, 2004, p. 89).

Este novo arquétipo nos remete à investigação de novos caminhos epistemológicos, aos da formação direcionada ao que vários estudiosos denominam de espaços não escolares. Para compreender o perfil profissional do pedagogo nos dias de hoje é preciso os avanços no

sentido de congregar esforços para definir os rumos dos cursos de Pedagogia e dar consistência identitária à profissão de pedagogo, especialmente na década de 1980, em que crescera a vontade dos profissionais da educação de retomarem as rédeas da profissão docente. Vontade essa que se materializou na realização da I Conferência Brasileira de Educação, que ocorrera em São Paulo entre 31 de março a dois de abril de 1980. Ocasião que fora criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura [CONARCFE], e que em 1990 daria existência à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE]. (Saviani, 2008).

De acordo com Silva (2003) o CONARCFE criara uma "Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas", que sustentava uma base comum de estudos, denominada de "núcleo comum", dirimido à formação específica dos professores, quer fossem de Pedagogia ou das licenciaturas específicas, dos diferentes níveis de ensino. Quanto ao preparo de educadores que atuavam com atividades não docentes, em âmbitos escolares ou não escolares, esses deveriam se formar em nível de especialização, desde que tivessem no mínimo dois anos comprovados na docência. Logo, a docência continuaria a ser a base comum da profissão. Já a formação de pesquisadores e docentes para atuarem no nível superior, ensino de 3º grau, seria realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Até 1983 o CONARCFE realizou vários seminários nas diferentes regiões no Brasil, culminando estes no "Documento-Síntese" com encaminhamentos sobre a formação do educador, cujos pontos centrais se debruçavam sobre o curso de Pedagogia, suas diretrizes curriculares. Sobre essa questão, Brzezinski (2008) revela que o documento apontava na direção de um curso que tivesse uma base comum e outra de natureza diversificada. A primeira se sustentaria a partir de um núcleo básico, organizado entre dois a quatro semestres letivos, com conteúdos programáticos assentes nas ciências da educação e na interação dessas com demais áreas do conhecimento. Já no que tange à diversificada estaria voltada para quatro módulos de cunho formativo, a saber: 1. Ênfase na formação docente; 2. Formação específica (de modo a formar o pedagogo como profissional generalista e polivalente) e tecnológica; 3. Formação específica (para professores de 1ª a 4ª séries, ensino especial, Alfabetização de Jovens e Adultos e habilitação para o Magistério do 2º. Grau) e Orientada (habilitações fundamentais, para o exercício de funções não docentes); 4. Formação nas para os especialistas (orientação educacional, supervisão, inspeção escolar, planejamento educacional) e cursos de especialização ou formação pedagógica (após graduação) com exigência de experiência anterior no magistério.

Naquele mesmo ano, de acordo com Brzezinski (2008), o Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Superior [SESu] realizaria o I Encontro Nacional que discutiria acerca do "Projeto de Reformulação dos cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação", a fim de debater as novas bases de organização da formação docente no Brasil. Após esse encontro o CONARCFE passou a se constituir numa "Comissão Nacional" e não mais um comitê. Um "Documento Final" fora gerado pelo MEC/SESu, e que passou a ser conhecido como "Documento de Belo Horizonte", configurando-se esse no marco delineador dos rumos a serem dados à formação do pedagogo e do licenciado no Brasil. Dentre os pontos que se destacaram no referido documento, chamamos atenção para a ideologia que fora defendida, a de que todas as licenciaturas, Pedagogia e Específicas (Matemática, História, etc.), deveriam ter uma base comum: "*são todos professores*. *A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.*" (Documento de Belo Horizonte, 1983, [grifos nossos]). Nesse sentido, a base nacional comum deslocaria o seu foco quanto à formação, antes concebida por um currículo mínimo e passaria a possuir uma "concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental". (Documento de Belo Horizonte, 1983). Sob esse ponto, que num primeiro momento pareceria ser um avanço, Silva (2003) manifesta algumas reflexões:

> Se a pedagogia, enquanto campo de conhecimento passa a ser vista, então, numa perspectiva de construção coletiva, aberta aos educadores em geral, qual o sentido de se continuar insistindo na manutenção de um curso específico com tal denominação? Ou, elaborando a questão de outra maneira: uma vez que não teria mais a exclusividade dos estudos pedagógicos e, consequentemente, também perderia a função de formar os 'especialistas em educação', não seria o caso, então de se completar o nome desse curso, especificando o universo ao qual se dirige tal pedagogia, como, por exemplo, curso de pedagogia da criança?. . . do adolescente, pedagogia do jovem, pedagogia do adulto e pedagogia do idoso. (p.31).

Eis a problemática dos Cursos de Pedagogia expressa em mais uma das facetas de sua crise de identidade, e que tomaria novos contornos no ano de 1986 a partir do Parecer nº.161, do MEC/SESu, de 05 de março de 1986, que viria a propor uma reformulação do curso, assinalando a perspectiva de formação em nível superior do professor de 1ª a 4ª séries, consolidando a ideia de que é a docência o seu principal eixo formador.

Brzezinski (2008) nos relata que outros Encontros Nacionais se sucederam com polêmicas que se interpuseram, gerando por vezes impasses quanto a essa formação. Esses Encontros Nacionais foram precursores para que em 1990 a ANFOPE buscasse traçar a rota das discussões para as mudanças na legislação educacional, apontando ainda em direção a

uma nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira, assim como na construção de diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Consolidava-se então um Movimento Nacional em prol da formação do educador, o que denota o resultado do processo denominado de "Abertura Política" no ano de 1984.

Nesse período, não identificamos nenhuma nova proposição virada para as questões relativas à formação do pedagogo no concernente à dimensão ética, que a bem da verdade, manteve-se associada ao formato da Educação Moral e Cívica, e em que três legislações se evidenciaram. A primeira fora o Decreto nº. 87.801 de 16 de novembro de 1982, que não tinha muito que acrescentar em termos práticos ao já exposto, viria tão somente alterar o Decreto nº 68.065/1971, que regulamentava o Decreto-Lei n.º. 869/69, tratando das normas gerais de funcionamento da CNMC, ainda vigente. A segunda legislação referia-se ao Decreto nº 92.300, de 16 de janeiro de 1986, que fora emitido a fim de dispor sobre as funções, o número e tempo de mandato dos membros que compunham também a CNMC. E finalmente, no ano de 1993, a Lei nº. 8.663, de 14 de junho, viria a extinguir do panorama educacional brasileiro até os dias de hoje o Decreto-Lei nº. 869/69 que incluía a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória e prática educativa. Essa revogação se deu provavelmente em razão dos movimentos em prol da formação do professor, da política social de "abertura" e em detrimento da conjuntura socioeconômica que vigorava na época e que passara a exigir um novo perfil para o profissional de Pedagogia.

Todo o cenário político no curso da pós-ditadura foi promotor da edição no ano de 1996 da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação decretada, nº 9.394/96, que deferiu muitos dos pontos discutidos nos movimentos pró-formação, mas que especialmente definiu o novo perfil do pedagogo. Chamamos atenção para o Título VI, denominado "Dos profissionais da educação". Inicialmente, destacamos o seguinte artigo:

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Identificamos com clareza qual a formação de professores prevista para os dias atuais, e que se refere ao profissional que trabalhará no espaço escolar. Os artigos 62º e 64º delimitaram os caminhos formativos traçados para esse perfil. O artigo 62º indica que para se

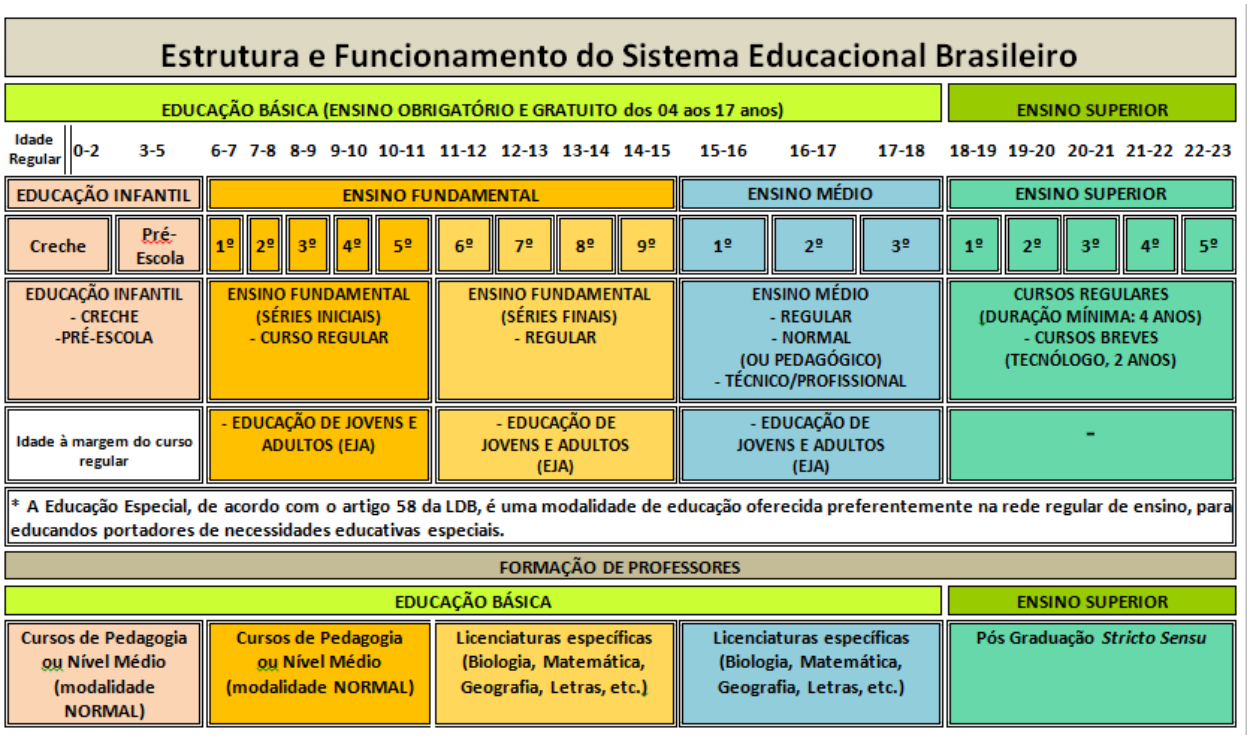
atuar na educação básica a formação far-se-ia em nível superior, nas universidades e nos Institutos Superiores de Educação, sendo admitida como "formação mínima" para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Já o artigo 64º propunha que a formação para profissionais das especialidades em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, fosse realizada em cursos de Pedagogia, ou ainda em nível de pós-graduação. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

A terceira LDB sem dúvidas evidenciou um avanço quanto à formação de professores em nível superior, entretanto, existem dois argumentos sobre o curso de Pedagogia que precisam ser analisados a partir dos artigos apresentados. O primeiro nos remete à reflexão sobre como ficaria a função desse curso já que ainda seria permitida a formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade normal. Parece-nos um contrassenso, já que a mesma legislação estimulou a formação superior para todos os professores. E quando, inclusive, foram criados programas governamentais, tais como o Programa Nacional de Formação de Professores [PARFOR][22], que ainda hoje visa nivelar essa formação a nível superior. Outro ponto relevante deu-se na identificação de uma lacuna nesse mesmo Título VI, que deixa "de fora" os pedagogos que desenvolvem o papel educativo nos espaços não escolares, ou seja, não configuram no rol dos "profissionais da educação", este adjetivo estaria restrito ao profissional docente.

Desta forma, de acordo com a atual LDB, o sistema de ensino e a formação de professores se encontram estruturados de acordo com o quadro (Quadro 10) que segue:

[22] O PARFOR é um programa nacional de formação de professores da educação básica, de cunho presencial, originado em 2009, que permite que o professor conclua sua primeira ou segunda licenciatura, e por ser de cunho pedagógico favorece a formação de professores ou tradutores intérpretes de Libras, que são possuidores de um curso superior, porém não licenciados. (Ministério da Educação, 2010).

Quadro 10.
Estrutura e funcionamento do Sistema de ensino no Brasil e sua correspondência frente à Formação de Professores (a partir de Educação no Brasil, 2014)



Estrutura e Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro																						
EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO OBRIGATÓRIO E GRATUITO dos 04 aos 17 anos)																				ENSINO SUPERIOR		
Idade Regular	0-2		3-5		6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16		16-17		17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23
EDUCAÇÃO INFANTIL					ENSINO FUNDAMENTAL									ENSINO MÉDIO					ENSINO SUPERIOR				
Creche		Pré-Escola			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º		2º		3º	1º	2º	3º	4º	5º
EDUCAÇÃO INFANTIL - CRECHE -PRÉ-ESCOLA					ENSINO FUNDAMENTAL (SÉRIES INICIAIS) - CURSO REGULAR					ENSINO FUNDAMENTAL (SÉRIES FINAIS) - REGULAR				ENSINO MÉDIO - REGULAR - NORMAL (OU PEDAGÓGICO) - TÉCNICO/PROFISSIONAL					CURSOS REGULARES (DURAÇÃO MÍNIMA: 4 ANOS) - CURSOS BREVES (TECNÓLOGO, 2 ANOS)				
Idade à margem do curso regular					- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)					- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)				- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)					-				
* A Educação Especial, de acordo com o artigo 58 da LDB, é uma modalidade de educação oferecida preferentemente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais.																						
FORMAÇÃO DE PROFESSORES																						
EDUCAÇÃO BÁSICA																			ENSINO SUPERIOR			
Cursos de Pedagogia ou Nível Médio (modalidade NORMAL)					Cursos de Pedagogia ou Nível Médio (modalidade NORMAL)					Licenciaturas específicas (Biologia, Matemática, Geografia, Letras, etc.)				Licenciaturas específicas (Biologia, Matemática, Geografia, Letras, etc.)					Pós Graduação *Stricto Sensu*				

Importante mencionar que no ano de 2006, a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, dispôs sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, reduzindo a faixa etária dos educandos da Educação Infantil[23], em que a creche passa a figurar dos zero aos três anos e a pré-escola dos quatro aos cinco, afetando desta forma a formação do pedagogo em sua função de professor.

Este "caleidoscópio estrutural" percebido no corpo das três leis de diretrizes e bases da educação no Brasil forneceu desenhos diferenciados quanto ao funcionamento do sistema educativo, conforme o quadro seguinte (Quadro 11). Esse evidencia em amarelo algumas mudanças ocorridas de uma legislação para a outra. Em destaque o ensino em caráter primário consolidado na Lei nº. 4024 (1961), e que passou a ser 1º. Grau na Lei nº.5692 (1971). Adiante, na Lei nº.9394 (1996) se consolida em ensino Fundamental de oito anos e em seguida, ensino Fundamental de nove anos a partir da Lei nº.11.074 (2006).

[23] Na atual LDB (Lei 9394/96) a Educação Infantil passou a compor a Educação Básica, e a lei determinara que o ensino obrigatório e gratuito se configurasse a partir quatro e até os dezessete anos de idade.

Quadro 11.
Quadro comparativo das três leis de diretrizes e bases da Educação no Brasil (Saveli, 2010, p. 142)

<table>
<tr><th>Lei nº 4.024, de 20/12/61</th><th>Lei nº 5.692, de 11/8/71</th><th>Idade</th><th colspan="4">Lei nº 9.394, de 20/12/96</th><th>Idade</th><th colspan="3">Lei nº 11. 274, de 20/8/2006</th></tr>
<tr><td colspan="2">ENSINO SUPERIOR
Duração variável, conforme o curso, Profissões de nível superior</td><td colspan="2">ENSINO SUPERIOR
Duração variável, conforme o curso, Profissões de nível superior</td><td colspan="2">ENSINO SUPERIOR
Duração variável, conforme o curso, Profissões de nível superior</td><td>Pós-Graduação
Extensão Graduação Seqüenciais</td><td>Doutorado Mestrado Especialização
Humanas Exatas Biológicas</td><td>24 23 22 21 20 19 18</td><td>EDUCAÇÃO SUPERIOR</td><td>Pós-Graduação
Extensão Graduação Seqüenciais</td><td>Doutorado Mestrado Especialização
Humanas Exatas Biológicas</td></tr>
<tr><td rowspan="3">ENSINO MEDIO</td><td>CICLO COLEGIAL SEGUNDÁRIO TÉCNICO (Comercial, Industrial, Agrícola e outros)
NORMAL</td><td>ENSINO DE 2º GRAU
Duração de 3 a 4 séries anuais, conforme a habilitação profissional. Duração de 2 anos, no mínimo, a 5, no máximo, no regime de matrícula por disciplina</td><td>17 16 15</td><td rowspan="4">EDUCAÇÃO BÁSICA</td><td colspan="2">ENSINO MÉDIO</td><td>17 16 15</td><td rowspan="4">EDUCAÇÃO BÁSICA</td><td colspan="2">ENSINO MÉDIO</td></tr>
<tr><td>CICLO GINASIAL SEGUNDÁRIO TÉCNICO (Comercial, Industrial, Agrícola e outros)
NORMAL</td><td rowspan="2">ENSINO DE 1º GRAU
Duração de 8 séries anuais. Nas primeiras séries, exclusivamente educação geral.
Nas últimas séries, educação geral + formação especial (sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho)</td><td>14 13 12 11 10 9 8 7</td><td>ENSINO FUNDAMENTAL</td><td>Divisão em séries ou ciclos a critério do respectivo sistema de ensino</td><td>14 13 12 11 10 9 8 7 6</td><td>ENSINO FUNDAMENTAL</td><td>Divisão em séries ou ciclos a critério do respectivo sistema de ensino</td></tr>
<tr><td>ENSINO PRIMÁRIO
Duração de 4 anos (podendo estender-se até 6 anos).</td><td>6 5 4 3 2 1 0</td><td rowspan="2">EDUCAÇÃO INFANTIL</td><td>PRÉ-ESCOLA
4 - 6</td><td>5 4 3 2 1 0</td><td rowspan="2">EDUCAÇÃO INFANTIL</td><td>PRÉ-ESCOLA
4 -5</td></tr>
<tr><td colspan="2">EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA
Jardins de Infância
Escolas maternais
0 a 6 anos</td><td colspan="2">EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Jardins de Infância
Escolas maternais
0 a 6 anos</td><td>CRECHE
0 3</td><td>CRECHE
0 - 3</td></tr>
</table>

A atual LDB além de ter consolidado a formação de professores em nível superior, também acarretou mudanças paradigmáticas dadas pela inserção de temáticas tais como: gestão democrática, diversidade cultural, inclusão social, educação do campo, incorporação da Educação Infantil como parte da educação básica, etc. O próprio conceito de educação, antes restrito à formação para a cidadania, hoje nos remete à integração das práticas sociais:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Lei nº. 9.394, 1996, p.9).

Naturalmente que, a atual LDB trouxe ao palco o professor como o baluarte para a qualidade da escola. Mas ainda é preciso que se resolvam muitos conflitos criados para o âmbito da formação do pedagogo, especialmente quanto a uma melhor definição sobre qual o papel essencial desse, qual o *lócus* efetivo dessa formação (Institutos Superiores de Educação, Curso Normal, Universidades, etc.), e como colocar em prática os diferentes eixos formativos. Questões que melhor seriam descortinadas nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, decretada em 2006. Neste ínterim, muitas lutas se travaram, e que se traduziram em legislações. O quadro a seguir apresenta a síntese do rol das principais leis que tramitaram neste período, assim como a matéria da qual tratavam, em que buscamos, principalmente, revelar o teor da dimensão ética profissional contida em cada uma delas.

Quadro 12.
Legislação base para a construção das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e a dimensão ética profissional da formação (a partir das legislações citadas)

LEGISLAÇÃO	MATÉRIA DA LEI DIMENSÃO ÉTICA DA FORMAÇÃO
Parecer do Conselho Nacional de Educação, nº. 776, de 03 de dezembro de 1997.	. Orientava para a deliberação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. . Ratificava a necessidade da criação de Diretrizes Curriculares, sugere oito princípios norteadores.
	. Sugeria que se incluíssem as dimensões éticas e humanísticas para a formação de atitudes e valores voltados para a "cidadania". *Entretanto, essas não se encontravam dispostas no rol dos princípios norteadores da formação.*
Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, nº. 1, de 29 de janeiro de 1999.	. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. . Justificava a existência de no artigo 62º da LDB ter sido mantida a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio- modalidade Normal.
	Surge a partir das seguintes perspectivas: . Ética como compromisso do educador. . Princípio que deverá inspirar as diretrizes curriculares . Postura ética: condição inerente ao professor "reflexivo". . Formação inicial como preparo para o contexto democrático a partir de relações éticas.
Resolução da Câmara de Educação Básica, nº. 2, de 19 de abril de 1999.	.Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. . As propostas pedagógicas poderiam conjugar ou não em a oferta de Educação Infantil; Ensino Fundamental (séries iniciais); Educação nas comunidades indígenas; Educação de jovens e adultos; Educação de portadores de necessidades educativas especiais.
	. A política, a ética e a estética como princípios que deveriam inspirar as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes.
Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº. 115, de 10 de agosto de 1999.	. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. . Ideia dos Institutos como "Centro de Formação", organizados em unidades de ensino ou geridos por uma coordenação geral de cursos (em diversas unidades, porém, de uma mesma instituição de ensino superior). . Oferta de: curso Normal Superior, formação de professores de Educação Infantil, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, Programa de Formação Pedagógica para portadores de diploma de curso superior, Programas de Formação Continuada para funções do magistério da educação básica e cursos de pós-graduação (profissional).
	. Não havia nenhuma menção a respeito da dimensão ética.
Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº .1, de 30 de setembro de 1999.	. Dispunha sobre os Institutos Superiores de Educação. . Oferta mantida como no Parecer no115, de 10 de agosto de 1999.

	. Não havia nenhuma menção a respeito da dimensão ética.
Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, nº . 970, de 9 de novembro de 1999.	. Os relatores propõem que os cursos Normais Superiores, os Institutos de Educação assumam a formação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento do curso de Pedagogia. . Houve voto CONTRA do Conselho, que questionou sobre quais seriam as razões para tal formação ser privilégio exclusivo destas instituições em detrimento do curso de Pedagogia a nível superior. . Recordou-se que até o final da década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior (1996-2006).
	. Não havia nenhuma menção a respeito da dimensão ética.
Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999.	. Dispunha sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. . Determinara que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-ia *exclusivamente em cursos normais superiores.* .Os Institutos Superiores de Educação deveriam se constituir em unidades acadêmicas específicas. . Os referidos cursos poderiam ser oferecidos por centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.
	. As diretrizes curriculares nacionais para os professores da Educação Básica deveriam observar o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.
Decreto nº. 3.554, de 7 de agosto de 2000.	. Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto nº. 3276/99. . Determinara que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-ia *preferencialmente em cursos normais superiores.*
	. Não havia nenhuma menção a respeito da dimensão ética.
Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, nº. 133, de 6 de março de 2001.	. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, e dilucidação de dúvidas dirimidas a partir dos Decretos nºs. 3.276/99 e 3.554/2000. . A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental quando se tratasse de universidades ou centros universitários poderiam ser oferecidos *preferencialmente* como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação; as instituições não-universitárias teriam que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendessem formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deveria ser oferecida em Curso Normal Superior.
	. Não havia nenhuma menção a respeito da dimensão ética.

Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº. 9, de 8 de maio de 2001.	. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. . Sublinham que Resolução CNE 01/99 deixara em aberto a localização administrativa dos Institutos Superiores de Educação, se dentro ou fora da estrutura universitária. . Reafirmava a definição de todas as licenciaturas como plenas e do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental).
	. Propunha que as diretrizes trouxessem à tona à discussão sobre os padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia. . Visava o preparo do professor para a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas (ambientes reais e virtuais). . O professor deveria desenvolver competências pautadas em princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos. . Conhecimento das questões da ética e da cidadania que envolviam a realidade brasileira. . Articulava na prática os Temas Transversais propostos para o Ensino Fundamental: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras. . Visava exercer e desenvolver as bases da ética profissional: a autonomia profissional e intelectual, o senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva.
Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº. 5 de 13 de dezembro de 2005.	. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, com base no entendimento de que a formação do graduado em Pedagogia deveria se fundamentar na atividade pedagógica voltada para os espaços escolares e não escolares, tendo a *docência* como base, e incluindo a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.
	. A ética como um dos princípios que sustentaria o exercício da profissão. . A docência como "atitude ética". . A ética como parte da competência do egresso de Pedagogia em prol de uma sociedade justa, equânime, igualitária. . Defesa da ética aplicada nas práticas educativas. . As questões éticas, as estéticas e as lúdicas como parte do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, e que teriam de se integrar ao saber acadêmico, à pesquisa, extensão [24]. e a prática pedagógica. . A postura ética como atitude resiliente nas situações desafiadoras. . O estágio curricular como campo para o fortalecimento de

[24] No Brasil o ensino superior está assentado em três dinâmicas, abordadas em capítulos posteriores deste trabalho: o ensino propriamente dito, a pesquisa e a extensão. Entenda-se por "extensão" como o processo de ordem educacional, de cunho científico/cultural que visa integrar, associar e vincular as áreas de domínio do ensino e da pesquisa, cuja intenção é a indissociabilidade destes três campos, forjando-se um só pilar educativo. Envolve, portanto, projetos que mobilizem a universidade, as comunidades locais, diferentes órgãos e instituições, a sociedade, enfim, é aa projeção da universidade para além de seus muros acadêmicos.

	atitudes éticas.
Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006.	. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e apresentação de Projeto de Resolução.
	. Mantidas as reflexões trazidas no Parecer nº 5/ 2005, acrescido de que a docência se desenvolve na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos.

Depois de tantas lutas e décadas de debates, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Pleno (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, viria a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ainda vigente. Em seu artigo 4º, registra-se a referência quanto à formação licenciada para os níveis de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais):

> Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006, p.2).

Importante recordar que até o ano de 1996 essa formação era prioritariamente ministrada no nível médio, na modalidade normal, curso estritamente de caráter pedagógico, apesar da extensa legislação acerca do funcionamento dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior que também propunha a mesma instrução. Portanto, o fato do Curso Normal continuar a manter essa oferta, seria uma das justificativas para a manutenção na LDB da formação se conservar nesse nível de ensino até os dias de hoje. Entretanto, na atualidade, são majoritariamente os cursos de Pedagogia que vêm se responsabilizando pela profissionalização dos futuros pedagogos, que poderão ainda exercer suas atividades laborais, de acordo com as referidas diretrizes, em "áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos", conforme redação do texto, e que além de permitir que a função do pedagogo se assentasse sob os pilares da docência, da gestão dos processos educativos, abriu espaço para novos campos da ação pedagógica, denominados nessa legislação por "espaços não escolares". Nesse sentido, o artigo 4º foi complementado pelo artigo 8º, inciso IV, que fez referência a esse ponto ao se direcionar ao estágio curricular como um dos componentes do currículo que asseguraria a formação teórico-prática do pedagogo:

> IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e *não-escolares* que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação

> Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e)na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006, p.5, [grifos nossos]).

As diretrizes curriculares deram hierarquia às disciplinas de Estágio Supervisionado, na via da valorização entre os campos da teoria e da prática. Sem dúvida que esse componente curricular possui um forte peso e responsabilidade quanto à criação de um determinado perfil profissional. Entretanto, quais seriam os parâmetros adotados para se forjar um pedagogo "escolar" ou "não escolar" ético? Faz-se necessário pensar sobre as "atividades meio" que deverão ser desenvolvidas, é preciso, sob essa ótica, um sentido de definição de caminhos, inclusive identitários. Afinal, a feição de um profissional que trabalha na escola é bem diferente daquele que atua nos denominados espaços não escolares. Quais seriam, portanto, os horizontes apontados para o rumo de uma formação pedagógica da natureza inquirida? Entendemos ser preciso aprofundar reflexões sobre este novo perfil profissional do trabalhador da educação.

Em primeiro lugar, concebemos que há uma diversidade quanto à terminologia utilizada para denominar o campo epistemológico de atuação desses profissionais, quer seja na literatura brasileira ou internacional. No caso do Brasil, este "saltitar" terminológico talvez retrate as consequências da "miscelânea identitária" em que o curso de Pedagogia tem se confrontado. Assim de início nos debruçamos sobre alguns estudos acerca dos "espaços não escolares" para tentar melhor definir o trabalho do pedagogo nesse terreno.

Percebemos de forma geral que as nomenclaturas mais usuais para definir esse espaço educativo são: Espaço escolar e não escolar, Educação não formal, Educação Social e Pedagogia Social.

A seguir, faremos digressões acerca de cada uma delas a fim de justificarmos a adoção de um desses termos em questão.

As expressões "espaço escolar" e "não escolar", conforme já mencionamos, são ratificadas na literatura brasileira a partir da esfera do legal, tendo se popularizado no meio educacional brasileiro especialmente a partir das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Em nosso entendimento, é forçoso reconhecer que a palavra "não" está carregada, embutida de um forte sentido de "negação", de recusa, inclusive enfática, quer seja para a ideia de "não formal", cuja abordagem faremos adiante, como para a de "não escolar". Assim, a noção da educação que ocorre no ambiente tido como "escolar" estaria relacionada a todo fenômeno

educativo restrito a um espaço institucionalizado, de natureza estrutural, que aferisse um título (Trilla, 2008) ou grau no âmbito da educação estabelecida como convenção, assim como os estudos realizados no Brasil nas esferas dos ensinos da Educação Infantil, Fundamental, Médio e Superior. Ou seja, a educação escolar estaria associada à formal e a não escolar a não formal, em que a expressão "não" ratificaria a zona fronteiriça entre esses campos.

A terminologias "formal" e "não formal" são em geral atreladas ao enquadramento da educação classificada como: informal, formal e não-formal. Trilla (2008) assinala que existe uma demarcação muito tênue entre essas concepções e que podem ser balizadas por diversos preceitos. Num primeiro critério, todos os processos educativos de cunho intencional poderiam ser classificados sob as categorias formal e não formal, sendo os não intencionais inclusos no grupo da educação informal. Naturalmente que essa classificação polarizada é plausível de questionamentos, pois se por um lado remete a um mesmo "balaio" as primeiras categorias educativas (formal e não formal), também induz ao rigor de que toda a educação informal não tem sentido educativo. Essa é uma afirmativa discutível, como explicita Trilla (2008), exemplificando o caso da educação que se processa na família: "não se pode afirmar que os pais desenvolvam toda sua ação educativa sem intenção de educar". (p.36).

Um segundo critério apontado por Trilla (2008) estaria fundamentado nas questões da ordem metodológica, em que a educação formal e não formal seriam sistematizadas, ao passo que a informal se caracterizaria como assistemática. Essa também é uma classificação permeada de revezes, dados os conceitos de método e sistema. Trilla (2008) nos apresenta um questionamento sensível: Afinal, como negar o caráter sistemático da educação informal dada pelos meios de comunicação e que nos costumam "bombardear" com seus valores ou contra valores?

Ainda sobre a educação formal, vimos em Trilla (2008) que essa seria aquela que forja estruturas hierárquicas visando à outorga de títulos. Entretanto, ao citar o caso de cursos realizados em autoescolas, denota que esse ensino sob o critério sistemático seria classificado como "formal" e no que se refere ao preceito estrutural seria da ordem "não formal", logo, sob esses pontos de vista as expressões seriam questionáveis. Trilla (2008) reconhece as polêmicas postas, entretanto, em seu trabalho adota a terminologia "não formal". Isso porque entende que para redimir possíveis dúvidas bastaria classificar certos postos de serviço incluindo-os em "determinados processos ou meios educacionais de um lado ou de outro da fronteira". (p.41). Portanto, define a educação não formal como: "o conjunto de processos,

meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado". (Trilla, 2008, p 42).

Gohn (2011) também alinha com a abordagem da educação "não formal" por considerá-la como parte da formação do ser humano. Justifica não adotar outros termos, tais como "educação social", porque compreende que essa categoria estaria historicamente carregada de "um grande legado – o da assistência aos pobres e desfavorecidos, confinando-os a um dado segmento social". (p.12). Assim, reconhece que o trabalho docente em espaços não estandardizados, não escolares, tem se estruturado como um novo campo da educação, o da "educação não formal", por que:

> Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (Gohn, 2011, p. 17).

O que se denota é que há o entendimento de que a educação não formal perpassaria por todo um contexto de contatos sociais que são procurados intencionalmente pela pessoa, e por inúmeras razões, em contextos institucionalizados ou não, e que consiste numa gama de aprendizagens de naturezas diversificadas que se estabelecem ao longo da vida.

Reconhecemos como históricas e legítimas as reflexões trazidas até aqui, entretanto, nos causa "estranhamento" considerar como "não formal" uma ação pedagógica que se processa, por exemplo, na esfera do pedagogo que atua na Educação para o Trânsito, e que executa inúmeros projetos espalhados pelo país e que se desenvolvem em vias públicas, em praças, em diferentes instituições, em Organizações não governamentais [ONG's], via *internet*, redes sociais, etc. com o propósito de educar para a cidadania no trânsito. Como considerar "não formal" todo um contexto pactuado pela formalidade da ação do currículo, de metodologias, de avaliação, enfim, do planejamento, para se alcançar uma finalidade educativa? Nessa mesma linha reflexiva, reconhece Gohn (2011) que: "Usualmente se define a educação não formal *por uma ausência, em comparação ao que há na escola* (algo que não seria intencional, não planejado, não estruturado), tomando como único paradigma a educação formal". (Gohn, 2011, p. 108, [grifos nossos]). Mais uma vez, advertimos para o peso contido na expressão "não" que antecede aos termos "escolar" e "formal".

Nesse sentido, Libâneo (2007), um dos estudiosos dedicados a discutir sobre esses novos campos de educação no Brasil, se empenhou em interpretar à expressão "formal" no quadro classificatório dos espaços educativos denominados de "formal" e "não formal":

> Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. (p.88).

A afirmativa corrobora no sentido de nossas reflexões, e talvez a expressão "não convencional" fosse realmente um caminho a ser buscado, entretanto, a negativa nos remeteria mais uma vez para um "labirinto epistemológico" sem grandes perspectivas de uma saída. É preciso ainda expressar que, nos ambientes em que se desenvolvem a educação classificadas como "formal" e ainda a "não-formal" há sérios prenúncios de "educação informal". Nesse sentido, alinhamos mais uma vez com Libâneo (2007) quando este apresenta que:

> Por sua vez, educação formal e não-formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não-formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas 'alunos', mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura, etc. Trata-se sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extra-escolar. (p.95).

A partir das premissas teóricas apresentadas, Libâneo (2007) vai apresentar uma invulgar "escapatória epistêmica" para o conflito, e arrisca na proposição de uma setorização articulada entre as três esferas da educação, baseada na figura (Figura 7) seguinte:

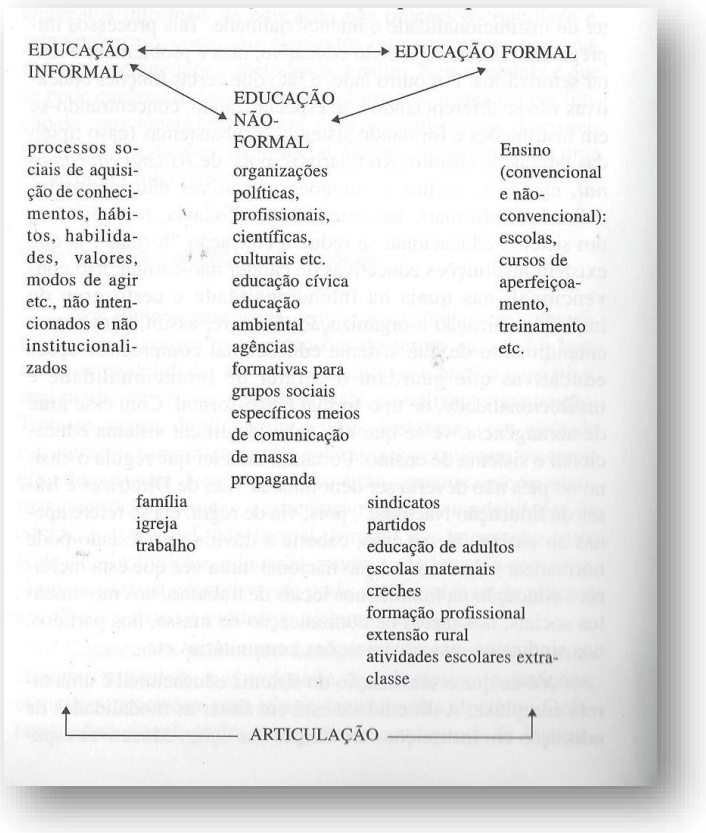


Figura 7 - Setorização entre a educação informal, não formal e formal (retirado de Libâneo, 2007, p.94)

Denota-se na proposição que há uma ideia de que o fenômeno educativo se integra à vida social, nesse sentido, ele outorga que a educação formal e não formal interpenetram-se constantemente, diríamos como os "tentáculos de um polvo" e vice-versa, e que "os educandos não são apenas 'alunos', mas participantes das diversas esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura, etc." (p.95), razão pela qual Libâneo (2007) não chega necessariamente a definir "a expressão chave" a ser adotada, pois em sua visão:

> Falamos, pois, de práticas educativas, que ocorrem em diferentes instâncias (familiar, social, profissional, escolar, meios de comunicação social, etc.), mediante distintas formas (intencional/não-intencional, formal, não-formal, escolar/extraescolar, pública/privada). Por consequência, a toda prática educativa intencional corresponde uma pedagogia, pelo que falamos também em pedagogias: familiar, profissional, sindical, etc.(p.97).

Passaremos agora à discussão sobre os conceitos de Educação Social e Pedagogia Social.

Inicialmente é preciso compreender a Educação Social como o campo da ciência que a partir da ótica educativa se debruça sob a finalidade de atender as demandas de socialização

humana com base na premissa de que o ser humano é eminentemente de natureza "social". Nessa rota, buscamos a compreensão de Núñez (1999) para melhor elucidar o conceito:

> Por educação social entendemos uma prática educativa que opera sobre o que o social define como problema. Quer dizer, trabalha em territórios de fronteira entre o que as lógicas econômicas e sociais vêm defendendo em términos de inclusão/exclusão social, com o fim de aliviar ou, se preciso, transformar os efeitos segregativos nos indivíduos. A educação social atende a redução de efeitos de inclusão cultural, social e econômica, ao dotar os sujeitos dos recursos pertinentes para resolver os desafios do momento histórico. (Núñez, 1999, p.26, [tradução nossa]).

Ou seja, a Educação Social é uma educação virada para processos de socialização específicos, conforme assinala Núñez (1999), na intencionalidade de "transformar os efeitos segregativos nos indivíduos" afetados por contextos de exclusão. Obviamente incluem a perspectiva de trabalho multidisciplinar, ou seja, a integração de profissionais das mais diferentes áreas virados para esse fim. A educação social, conforme o exposto seria, portanto, o processo de socialização estratégica da "pessoa - social", e que se difere, por exemplo, do trabalho de socialização da escola, que também possui outros compromissos, dentre eles, com a transmissão da herança do conhecimento humano, que deve ser preservado de geração a geração. Então, poder-se-ia concluir que sob essa ótica "nem tudo é Educação Social".

Vejamos a seguir as linhas divisórias existentes entre a Educação Social e a Pedagogia Social.

A expressão "Pedagogia Social", segundo Caliman (2008), é de origem alemã tendo sido utilizada inicialmente por Magwer em 1844, na obra *Padagogische Revue*, e remontaria os estudos de Pestalozzi e Froebel. O termo envolveria o âmbito das práticas socioeducativas que se consolidaram no âmago das "problemáticas sociais que emergiram da industrialização, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização da pedagogia social como ciência e como disciplina". (Caliman, 2008, p.16).

De acordo com Noguero (2005) as ideias a respeito da Pedagogia Social viriam a ganhar maior espaço especialmente na Alemanha, no decorrer da I Guerra Mundial, avançando em importância e prática nos pós-guerra e II Guerra Mundial, decorrentes de ações pedagógicas centradas na assistência de grupos que se colocaram à margem da sociedade, em especial crianças e adolescentes, em razão da trama que norteou esse período tão duro da história humana. Essas iniciativas contaram com a ação de pedagogos, juristas, psiquiatras e assistentes sociais, destacando-se nessa história os nomes de Nohl e de Gertrud Bäumer, sua discípula, que defendiam que a educação também se encontraria fora das esferas escolar e

familiar, e nesse sentido, reuniram seus esforços na construção de uma trilha que viesse a proporcionar especialmente aos jovens esse novo veio de integração à sociedade.

Para uma melhor compreensão sobre a temática, buscamos os estudos de Baptista e Carvalho (2003) que explicitam que:

> A Educação Social, sempre atenta aos défices de humanização das nossas sociedades sobrevaloriza compensatoriamente este aspecto e promove, em consonância projectos de construção de identidade pessoal assentes em estratégias relacionais reflectidas e *operacionalizadas* pela Pedagogia Social. (p.186, [grifos nossos]).

Ou seja, a Educação Social estaria focada nos défices da socialização, ao passo que a Pedagogia Social forneceria as ferramentas para se por em ação esse processo por se caracterizar enquanto uma "disciplina científica que tem por objecto de estudo a *praxis* educativa em contexto social" (p.186), e que se eleva também como ciência da educação:

> A Pedagogia Social surge-nos como uma ciência da educação, que integrando o conteúdo de diversas áreas disciplinares, fornece as balizas teóricas e práticas legitimadoras de uma decisão profissional, contextualizada, reflexiva e autônoma. O seu objeto de estatuto é a Educação Social, o que significa que estamos perante um campo de investigação e de acção particularmente vasto e complexo que, enquanto tal apela para a convergência de diferentes enfoques disciplinares, cabendo-lhe integrar a diversidade desses contributos num saber teórico marcado pelo paradigma da complexidade. (Baptista & Carvalho, 2003, p.187).

Assim, conciliamos com essa visão, pois concebemos a Pedagogia Social como uma intervenção de natureza pedagógica sob a problematização de uma determinada conjuntura social, em que se evidencie a necessidade de uma mediação educativa. Ou seja, uma Pedagogia cujas práticas pedagógicas se entrelacem, interajam, intervenham no âmago do fenômeno social, seus hábitos, costumes, rotinas, condutas, convenções, padrões, normas, etc.

Desse ponto de vista, destacamos em Cabanas (1989) algumas das inúmeras áreas de ação da Pedagogia Social: A atenção aos infantes com problemas de abandono, ambiente familiar desestruturado, etc.; Orientação à adolescência, à juventude, famílias desestruturadas; Pedagogia Hospitalar; Orientação pedagógica na prevenção e tratamento das toxicomanias, do alcoolismo, numa perspectiva de educação integrada à saúde; Prevenção da delinquência, a grupos marginalizados (minorias étnicas, presos e ex-presidiários, etc.), Animação cultural, dentre outras, as quais o trabalho pedagógico se desenvolve (nas ONG's e nas Organizações da Sociedade Civil, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público).

Logo, de todo o exposto, alinhamos nesse trabalho com a terminologia "Pedagogia Social" e no que se refere ao profissional desse campo, razão pela qual optamos pela expressão

"pedagogo social", tomando-se como referência o caso brasileiro, ou seja, o pedagogo que se forma no Brasil em cursos de Pedagogia. Também assentimos com Baptista e Carvalho (2003) que esse exercício profissional detém a exigência ética como parte do saber profissional: "Alicerçada no reconhecimento do estatuto antropológico do sujeito, que o mesmo é dizer numa exigência ética, a Pedagogia Social constitui-se como um saber matricial da Educação Social e nessa medida, como saber profissional de referência dos educadores sociais". (Baptista & Carvalho, 2003, p. 189).

Justo é que, o pedagogo assuma o estatuto profissional neste terreno das ocupações, dadas ainda as razões que alinhavamos. Compreendemos como Libâneo (2007) ao remeter-se ao conceito de educação que: "A educação-processo corresponde à ação educadora, às condições e modos pelos quais os sujeitos incorporam meios de se educar". (p.84). Ora, a Pedagogia é a ciência aplicada ao fenômeno educativo. Portanto, em nosso entendimento é a Pedagogia Social uma de suas ramificações, e parte da função social do profissional da Pedagogia, cuja ação pedagógica para esse fim será planejada, dado que é o planejamento a atividade meio para alcançar os fins da aprendizagem, independente do espaço em que essa aconteça. Isto é, essa esfera do trabalho educativo exige a presença formal de um "agente ético-pedagógico e social orgânico". Dessa maneira, compreendemos que formação profissional do pedagogo, além de ser impregnada de uma forte componente "sociológica", não se aparta de sua natureza, a "ético-pedagógica".

Sob o enfoque social o pedagogo será o profissional, perito da educação, capaz de proporcionar um serviço de substrato sócio, porém de natureza circunscrita ao pedagógico, quer esteja trabalhando nos hospitais, nos presídios ou na educação para o trânsito, etc.

No que se refere ao campo da ética esse pedagogo enquanto agente pedagógico e social orgânico terá de estar eticamente preparado para lidar com as tensões e as perplexidades da realidade social conforme essas se apresentem, quer seja por meio da rebeldia da juventude, dos medos do educando utente, dos conflitos de quem enfrenta o vício do álcool ou das drogas; de quem vive nas ruas, de quem traça diariamente lutas pessoais e sociais, do idoso, etc., de modo a viabilizar a perspectiva de uma educação que se "metamorfoseia" numa pluralidade de espaços, formas, tempos de vida e experiências humanas.

A Pedagogia Social ainda é um terreno a ser desbravado, e reconhecemos a necessidade da experiência multidisciplinar para se atingir o *know how* profissional que o campo exige.

É necessário ainda recordar que, "quando a 'todos' cabe a tarefa de fazer tudo, 'ninguém' se considera o real responsável". Com essa máxima queremos expressar que é tempo de

valorizar a profissão do pedagogo e reconhecer o seu *status* como profissional da educação, da Pedagogia, ou seja, de "dar a César o que é de César".

Marcado o nosso posicionamento, retomamos o rumo das discussões sobre as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia e o que essas "insinuam" quanto ao ensino da ética.

Identificamos que nas Diretrizes Curriculares é dado um tratamento generalista à temática. Para que se tenha clareza acerca da assertiva, a partir da análise realizada por Macedo e Caetano (2017) trouxemos um breve exame do respectivo documento, que apresenta a expressão "ética" seis vezes.

No artigo 2 º, inciso 1º, é sugerida a articulação entre os "conhecimentos científicos e culturais" os " valores éticos e estéticos" (e que seriam inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento). Três premissas podem ser retiradas do expressado, a primeira da ética vinculada à estética, questão abordada no Parecer nº 3/2006, e que sugeria esta proposta de ligação para compor o texto das referidas diretrizes. A segunda, da ética situada no campo axiológico e a terceira, da ética como condição para incremento da aprendizagem, da socialização e da criação de conhecimentos.

Macedo e Caetano (2017) chamam a atenção para o artigo 3º que propunha que o estudante de Pedagogia trabalhasse com "um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão" assente em "princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética". (Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, 2006, p.1). O que restringe à ética a um fundamento ou um "princípio" (Macedo & Caetano, 2017, p.639) a ser adotado no exercício da profissão.

Já o artigo 5º das Diretrizes Curriculares há uma indicação vinculada à esfera da ética enquanto competência (Macedo & Caetano, 2017), no sentido de que o egresso do curso deveria estar apto a "atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária". (Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, 2006, p.2). A ética é atrelada à formação cidadã, foco necessário, porém diferencial daquele que se preconiza nesse trabalho enquanto formação ética profissional.

Macedo e Caetano (2017) pontuam que no artigo 6º pode-se denotar na alínea "e", a ética como uma das dimensões das "práticas educativas". E ainda no respectivo artigo, alínea "k", em que se constata que a estrutura do curso de Pedagogia deverá dar "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". (Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, 2006, p.4), ou seja, a ética como parte do quadro profissional.

No artigo 8º Macedo e Caetano (2017) assinalam de que é a ética mais uma vez apontada enquanto "atitude" a ser desenvolvida, reservando ao estágio curricular a missão de "assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam *atitudes éticas*, conhecimentos e competências". (Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, 2006, p.5. [grifos nossos]).

Da análise realizada, percebemos em linhas gerais que a ética se apresentou nas Diretrizes enquanto: a) Campo axiológico; b) Dimensão mediadora; c) Princípio ou fundamento; d) Competência; e) Valor necessário à prática cidadã; f) Dimensão da prática educativa; g) Dimensão do contexto do exercício profissional; h) Atitude ética a ser "assegurada" nas disciplinas de estágio curricular, terreno necessário para o desenvolvimento.

Do evidenciado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) o juízo forjado acerca do tratamento que se deve dar à ética se resume nas categorias "valores", "competências" e "atitudes", assentes na ótica comportamental, ou seja, sob qual é a conduta que se espera deste profissional. Identificamos ainda os seguintes lapsos: a) A falta de um indicativo da ética em sua virtude máster, a "reflexão"; b) A brecha no campo do currículo formal, que delega as disciplinas de Estágio Supervisionado à incumbência de uma formação virada para a construção de "atitudes éticas"; c) A carência de um entendimento da ética como elemento imprescindível à formação, já que identificamos que sua "aparição" se condiciona a um segundo plano, quase que de natureza "oculta". Levando-nos à reflexão de que:

> Este *vazio* gera um jogo de *pula-pula* metodológico, em que ora a ética se apresenta de forma explícita, quer seja na condição interdisciplinar, transversal ou no cerne das disciplinas da área de Fundamentos da Educação; ora ocultamente, implicitamente, assente no discurso de que a ética profissional se processa por meio do exemplo, ou seja, por *osmose*, como se os valores do professor se transmutassem para o graduando. Ora quiçá, facultada ao *laissez-faire*. (Macedo & Caetano, 2017, p. 642).

Dessa forma, registramos uma grande interrogação: Como teria de ser conduzida a formação ética profissional nos cursos de Pedagogia? E conforme mencionam Macedo e Caetano (2017) se de forma interdisciplinar, se na transversalidade (somente nas disciplinas de Estágio?), na subjetividade do exemplo do professor, por intermédio de disciplinas da área de Fundamentos, e acrescentaríamos, na extensão universitária (por meio de seminários, simpósios, etc.), na criação de uma disciplina específica de abordagem teórico-prática ou

ainda, manter-se na condição de ocultamento? Questões essas que respondemos no capítulo seis de nossa pesquisa.

Para Freire (1996) uma rigorosa formação ética deverá sempre se postar lado a lado da estética. "Decência e boniteza de mãos dadas". (p.36). Pensamos ter sido esse ponto que motivou a legislação (Diretrizes Curriculares) sem, entretanto, haver maiores discussões acerca do entendimento do que essa ligação significaria. Entendemos a estética como aliada da ética, no sentido freireano de se encontrar a "boniteza, a estética" em condutas que sejam afins com a nobre posição hierárquica que ocupa o profissional da Pedagogia na escala das profissões humanas. Neste sentido, a ética profissional no curso de Pedagogia deveria se refletir para além da intencionalidade de formar um profissional compromissado com o dever, mas que tomasse como foco à *práxis* enquanto "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". (Freire, 1987, p.40).

Das discussões apresentadas, temos chegado à compreensão de que uma formação ética profissional teria de desenvolver no pedagogo a capacidade de fazer escolhas éticas frente aos dilemas, vivências, conflitos, situações adversas pelas quais venha a passar em sua profissão. Portanto, a formação ética a qual nos propomos discutir é a da humanização "corporeificada" (Freire, 1996), "feita carne", e especialmente, reflexiva. É preciso encontrar novas metáforas, para que não reimprimamos ao cenário brasileiro a experiência da ética da "camisa de força" das disciplinas de Educação Moral e Cívica. A ética tem o poder de "moldar o caráter" e fora distorcida em sua essência, e seu verbo utilizado como ferramenta para se criar o protótipo do "homem massa" (Pecotche, 2008a, p.89), que levado pelo grupo, sem o crivo da reflexão, subjugava seu comportamento à alienação. Esse não é literalmente o entendimento que temos sobre uma formação ética profissional, apoiada no lema de uma ética "cívica", em que o *viés* do contraditório fora tomado como verdade e justiça.

O pedagogo como profissional professor, gestor, supervisor, orientador educacional, pedagogo social, dentre outras funções que possa vir a exercer, necessita de uma formação profissional da ordem ética humanista, questionadora, crítica, porém, sensível, que não possua as respostas "prontas" para todos os dilemas, mas que sinalize com reflexões que apontem saídas para os conflitos e que se permita "ser" na criatividade de suas tomadas de decisão. Um profissional cuja estirpe ética "jamais" renunciaria à própria história.

3.3. Desafios para uma sólida formação ética profissional nos cursos de Pedagogia

Da história apresentada e da função emblemática embutida no papel delegado ao pedagogo, não nos causa estranhamento que esse profissional possua inúmeras provas a superar, especialmente no que se refere à formação de natureza ética profissional.

A formação ética profissional é por si, um grande desafio em qualquer profissão. Entretanto, e em se tratando do pedagogo, cujo público alvo de sua ação profissional é vasto e diversificado, conforme o já explicitado, entendemos que seu agir, seu "fazer pedagógico", está sujeito a variações relacionais e práticas de acordo com o contexto social em que esteja inserido. Logo, cada espaço profissional exigirá um saber ético diferenciado nas diferentes situações sócio pedagógicas que terá que vivenciar. Situações essas que vão desde a sua função como professor (em classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental, etc.), gestor escolar, à intervenção pedagógica em penitenciárias, na rua, em instituições sociais que atendam aos dependentes químicos, dentre outras já discutidas. Isso quer dizer que, a formação ética profissional do pedagogo se esbarra no entendimento de como as instituições formadoras, tais como a universidade, percebem-na e delimitam-na em cada uma das áreas de ação desse profissional e como se prepara para essa formação em seu processo, tempo, espaço teórico, prático, metodológico e curricular. E ainda, que abordagens, modelos, deveriam ser contemplados. Discussão essa que aprofundamos no último capítulo, em que chegamos a uma proposta de modelização de formação ética profissional para o pedagogo.

Na intenção de tratar da questão relativa aos desafios de uma formação ética profissional para o pedagogo, recorremos à alegoria de Hércules que para sair de sua condição de semideus e se elevar à divindade deveria realizar a desiderata jornada no cumprimento de doze trabalhos. Discorremos então, nossa temática a partir daí, já que elencamos doze desafios para o âmbito da formação que, se ultrapassados, poderiam contribuir para elevar o pedagogo a um estatuto ético profissional. Mais uma vez, não estamos a buscar receitas "prontas", mas ousamos rebuscar um caminho, nessa terra epistêmica que necessita ser fertilizada, afinal, o "caminho se faz andando".

Reportamo-nos dessa forma, aos quatro grupos de compromissos que listamos no capítulo primeiro sobre a aliança necessária entre educação, ética e ética profissional, pois foi a partir desses que desdobramos o que consideramos doze desafios iniciais que teriam de ser sobrepujados numa formação ética profissional para o pedagogo. Ei-los (Quadro 13):

Quadro 13.
Desafios da formação ética profissional do pedagogo e sua relação com os compromissos ético-pedagógicos

COMPROMISSOS ÉTICO-PEDAGÓGICOS		**DESAFIOS DA FORMAÇÃO ÉTICA DO PEDAGOGO**
APRENDIZAGEM		1.Aprender a aprender 2.Pedagogia para a inclusão
ENSINAGEM	Dimensão gnosiológica	3.Currículo crítico-humanista 4. Didática ética e estética 5. Avaliação do bom senso
	Dimensão ética axiológica e deontológica	6. Formação de valores 7.Códigos de ética
ÉTICO-POLÍTICO		8.Formação política 9. Profissionismo
BIOGRÁFICO		10. Identidade (pessoal e profissional) 11. Antropoética 12.Consciência planetária

Principiamos com a discussão de que é o pedagogo um profissional responsável pela promoção da assimilação significativa do conhecimento e a aprendizagem de seus educandos, e que esse é um contrato ético que deve de imediato se dispor a assumir, pois é inerente a sua profissão. Já nos debruçamos um pouco sobre o conceito do compromisso ético com a aprendizagem no primeiro capítulo. Entretanto, é importante acrescentar que simplesmente assumir esse compromisso não é suficiente, isso porque a aprendizagem não é um processo que acontece de forma linear e previsível com cada pessoa. É importante que esse aspecto da formação seja detidamente pensado e tomado em consideração. Há uma instância singular e de complexidade que envolve o fenômeno, e que inclui, inclusive, a maneira como aprendemos de acordo com o tempo e as experiências de vida. Nesse sentido, assumimos a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, que diferentemente do tradicional conceito, desloca a aprendizagem de seu teor de acumulação de conhecimentos, para a ideia de aprendizagem como decorrente do processo de humanizar-se por meio da cultura, da relação com o ambiente, com o outro, e por meio dos procedimentos de interação e mediação. Evocamos nessa linha a obra de Vygotsky (1984) em que para ele a aprendizagem se sustentaria numa característica fundamental, a natureza social humana, base para o desenvolvimento da vida intelectiva. No que se refere à mediação, a aprendizagem far-se-ia

mediante a utilização de símbolos e ferramentas culturais como instrumentos que intercederiam na relação com o mundo. Assim, por exemplo, quando uma criança de dois anos utiliza um banquinho para subir numa mesa e apanhar um pote com biscoitos, faz desse objeto sua ferramenta cultural, e quando diz "água" para a mãe, utiliza-se de um sistema simbólico a fim de enunciar que está com sede. No que tange a esfera da interação com o outro, essa se produz a partir da linguagem, e funciona também como elemento mediador, e é na medida em que a comunicação com o outro se estabelece que o espaço denominado por Vygotsky de "zona de desenvolvimento proximal" (1984) se constrói, e que para ele é:

> a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. (p.97).

Queremos com o exposto manifestar que, a aprendizagem em nosso entendimento se faz a partir das relações que se afirmam no tempo, no espaço, no mundo e nas múltiplas vivências, não deixando ainda à margem desse conjunto, as influências resultadas do desenvolvimento biológico humano.

Dessa maneira, o pedagogo ao assumir que o compromisso ético com a aprendizagem é função máster de sua profissão, haverá de firmar práticas pedagógicas que propiciem encontros com os pontos apresentados e especialmente com o saber, e que favorecerão o incremento de nosso primeiro desafio, e que se encontra nessa esfera, o do "aprender a aprender". Entendemos que a percepção de si mesmo é o centro da "aprendizagem da aprendizagem", e logo, o outro, o mundo (não necessariamente nessa sequência) e a apropriação da condição de saber como, porque e para que se aprende. Passos esses que resumiríamos numa "ética do aprender a aprender", que seria a intenção permanente de que quando se aprende algo, que se possa aprender mais e melhor sobre esse algo que se aprendeu. Em outras palavras, se hoje aprendi a ser um bom professor, que me disponha a aprender a sê-lo melhor amanhã. Esse compromisso significa ainda criar condições para que o aprendente se perceba como um "arquiteto de sua aprendizagem" (Tunes & Bartholo, 2010, p.28) em que a aprendizagem seja entendida como:

> verdadeiramente, um processo ativo, pois decorre do esforço de uma vontade da pessoa para exercer sua inteligência. Aprende-se o que se quer, como se quer, quando se quer e com quem se escolher como mestre. O mestre é também uma pessoa comprometida com a busca incansável. O que se aprende tem valor pessoal intransferível. (p.29).

De fato, conciliamos com a ideia de que aprender é um processo de seleção, somos seletivos com o conhecimento. Em parte, escolhemos aquilo o que nos interessa aprender,

pois é forçoso reconhecer que nem sempre somos autônomos em nossas escolhas. Não há garantia nesse sentido, porque existem aprendizagens que nos são inculcadas, impostas por meio do *habitus*, já o ilustramos. Para que o profissional se veja liberto dessa condição aprisionada, é preciso recorrer, insistimos mais uma vez, à capacidade da reflexão, que como hábito, viria a favorecer essa autonomia.

Outro ponto que consideramos relevante é o comprometimento do pedagogo com o emblema de que "todos têm o direito em aprender", todos, sem distinção. E que dessa forma, rompem-se as barreiras das diferenças, das desigualdades sociais, dos preconceitos, das crenças, etc. Apontamos essa como o segundo dos desafios éticos na esfera do compromisso que o pedagogo deve assumir com a aprendizagem, e que denominaríamos de o desafio da "Pedagogia para a Inclusão", que seria diferente de integração. Mantoán (2003) esclarece-nos os conceitos de inclusão x integração:

> O objetivo da *integração* é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o *mote da inclusão*, ao contrário é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização dos sistemas educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (p.16, [grifos nossos]).

Do exposto, as práticas de integração possuem o objetivo de fazer com que o discente se adapte as exigências da instituição educacional, constituindo-se mais numa questão de adaptação por "acomodação". Já a inclusão, se estabeleceria no processo da organização e sistematização dos conhecimentos em benefício do aprendente e indiferente a quem esse seja. Nesse sentido, as palavras de Mantoán (2003) soam forte: "não deixar ninguém no exterior do ensino regular". A inclusão sob esse enfoque se firmaria para além de uma listagem de estratégias sociais e pedagógicas, e sim num diálogo em prol do direito de todos ao saber.

Entendemos que a Pedagogia para a Inclusão se incrementará com base no diálogo sustentado a partir do preparo, da formação, da profissionalização daqueles que trabalham na educação, especialmente o pedagogo. Formação essa que se apoiará nas novas exigências educativas, e que são classificadas por Cambi (1999) como um "feixe de novas emergências" (p. 638), dentre estas: os movimentos femininos iniciados no século XIX, a ecologia e a multiculturalidade. Entendemos que uma formação inicial que desconsidere os fatores citados – dentre outros não menos relevantes – e que excluem de suas discussões a diferença, desqualifica-se enquanto espaço formativo.

Conforme já discutimos, o pedagogo é um agente ético, pedagógico, socializador. Saber equacionar eticamente nas práticas pedagógicas as situações apresentadas pelo contexto das

diferenças, não é aprendizagem que possa acontecer com base no improviso, reiteramos. São questões que precisam ser trazidas em sala de aula nas instituições formadoras.

Importante lembrar que o Brasil possui a diversidade cultural como uma de suas características marcantes decorrente do processo de miscigenação que se forjou desde o início da colonização portuguesa, mesclando-se negros, indígenas, brancos e em que, na atualidade, os movimentos sociais têm cada vez mais ganhado força, e reivindicado reconhecimento.

Do exposto, é relevante mencionar que as questões relativas à inclusão possuem um *viés* da ordem ético-política. Entretanto, classificamos esse desafio no corpo do compromisso com a aprendizagem em razão de que entendemos que a educação terá de estar imbuída da compreensão de que vivemos num espaço/tempo de diversidade e que, portanto, precisa incorporar um "olhar multicultural", para que o pedagogo possa atender às necessidades éticas, pedagógicas, sociais dos diferentes grupos, e assim conceber que:

> não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (Candau, 2008, p. 13).

Sobre esse aspecto, a formação ética do pedagogo em direção a esse compromisso com a aprendizagem inclusiva teria de seguir o contexto profissional da especialidade, dado que são áreas do conhecimento muito particulares. Assim, ser pedagogo para a Pedagogia do Campo, da Terra, não é o mesmo que ser pedagogo nos hospitais, no trânsito, professor da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, há todo um contexto da aprendizagem que se desdobra em cada espaço educativo, já o mencionados, e nos quais interferem as representações dos educandos são singulares, as competências, as práticas, as relações mantidas com o conhecimento científico, a cultura, enfim, a formação ética. Essa última não poderá ser entendida ainda como mera ilustração, informação, mas enquanto campo de luta para que o direito a aprendizagem seja identificado por um "selo de garantia de qualidade", o que significaria que a aprendizagem culminaria ao se integrar a um sentimento prazeroso de quem alcançou o saber pelo "saber mesmo".

À vista disso, o termo "inclusão" ao qual recorremos se apoia ainda no sentimento de "pertencimento" (Macedo, 2008):

> O respectivo sentimento significa construir espaços de cidadania através do acesso às condições social, política, econômica, religiosa, cultural, independente do credo, raça,

> saberes, necessidades físicas especiais, ou seja, a experiência do conviver com a diversidade em prol de uma sociedade justa e igualitária para todos. (p.110).

Há uma defesa de que a educação para a inclusão tem se caracterizado como um novo paradigma (Mantoán, Prieto & Arantes, 2006) pelas transformações que vem ocasionando no seio das instituições escolares e na formação dos diferentes profissionais da educação. Concebemos ainda que essa é uma questão da ordem ética, pois eticamente não seria concebível pensar na aprendizagem distanciada dessa conduta, que se resumiria em assumir de dentro para fora a experiência do direito à diferença. Reconhecemos que, entretanto, para que a formação ética nesse campo se processe, e que o desafio seja superado, o pedagogo necessitaria de ser trabalhado quanto à revisão conceitual dos valores ético-morais. É mister que a formação perpassasse por um "re (formular) conceitual", em que a reflexão acerca de uma tábua de novos conceitos permitisse ao pedagogo adquirir um sentimento ético em defesa dessa diferença, temática que abordaremos adiante quando tratamos da formação de valores.

Avancemos para o compromisso ético que o pedagogo deve forjar com a "ensinagem", que conforme já mencionamos, é termo cunhado por Anastasiou (1998) em que a ação de ensinar se liga à de aprender, e que se constitui em rota para o processo de assimilação, produção e apropriação do conhecimento. Ou seja, a ensinagem sob essa ótica pressupõe o acontecer da aprendizagem.

Sob este conceito de ensinagem, é importante ainda complementar que a entendemos como um terreno fértil para o incremento da dimensão ética, isso porque almejar que o outro aprenda e ajudá-lo nessa empreitada é uma atitude que envolve uma série de princípios, valores e comportamentos dessa natureza. Na intenção de dar corpo as reflexões trazidas até aqui, complementamos com alguns contributos teóricos acerca do conceito de ensinar e que se alinham nessa mesma direção:

> A primeira particularidade do processo de ensinar, pois, seria sua 'intencionalidade', ou seja, pretende ajudar alguém a aprender. Não corresponde a uma certeza, mas a um esforço. E se refere sempre a quem recebe a comunicação didática. Numa relação interpessoal direta ou em procedimentos de transmissão à distância haverá, forçosamente, alguém a quem se quer ensinar alguma coisa. (Castro, 2006, p.15).

> Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. . . . Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens

> perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (Freire, 1996, p.12).

> Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (Barthes, 2007, p. 45).

Do exposto, entendemos que ensinar é um esforço que se realiza no sentido de que o outro aprenda, é também uma razão assente na necessidade pungente de que todo ser humano possui em aprender. Desta forma, compreendemos que ensinar é um processo vital, estamos a em constante atividade de ensinar, quer seja alguém, ou a nós, de alguma forma, mesmo que seja pelo contraexemplo.

A ensinagem é ainda o campo em que os profissionais da educação deveriam se ater mais, pois existem paradigmas a serem rompidos e outros que mereceriam ganhar novos espaços, dentre eles, o que ensinar e porque ensinar. Razão pela qual, consideramos que uma formação ética profissional teria de se ater a esse ponto como um desafio da profissão.

Muitos são os conteúdos, questões e problemas que estão fora das da lista de "lições" considerada importantes e necessárias de serem ensinadas e aprendidas, ou seja, à margem do sistema escolar. Morin (2000) listou pelo menos "sete saberes necessários à educação do futuro" – o conhecimento, o conhecimento pertinente, a compreensão humana, a identidade, a antropoética, o enfrentamento das incertezas e a condição planetária – todos esses com um forte componente ético. Em sua tese, o conhecimento discutido no campo educacional estaria para ele fundado em "erros", tais como o de conceber o conhecimento como um *ready made* (p.14), ou seja, como se esse estivesse pronto e acabado. Atitude que não permite por vezes reconhecer que esse mesmo conhecimento possui uma essência, a da incerteza. Também declara, que decorrente dessa forma de enxergar, os conhecimentos que se relacionam com a vida e com os problemas que interessam particularmente ao ser humano em sua experiência planetária são tergiversados. Essa forma de conceber o conhecimento destorce o ensinar e distancia a aprendizagem de uma consciência planetária. Quer dizer, não permite que o ser humano se identifique como um ser "terreno", e que por sua vez, desenvolva sentimentos de reciprocidade em relação ao outro, as diversas culturas, dificultando a busca sobre o que nos une enquanto grupo humano na diferença e na similaridade.

Já Barthes (2007) assinala outra questão que consideramos desafiadora nesse campo do ensino, a de que ensinar a "desaprender" é fundamental, pois não se ensina só em pista de "mão única" (aprender) ou para a positividade (aprender para saber), mas igualmente em seu reverso. É por vezes preciso desaprender o aprendido, o que também consiste num aprendizado. Assim como o esquecimento também é um ensinamento e que, portanto, desta forma, há que se revisar esses conceitos, que embutem fortes componentes éticos.

Desta maneira, entendemos que o compromisso com a ensinagem se organiza em duas áreas: a dimensão gnosiológica e a ética, sob os âmbitos axiológico/deontológico.

Discutimos no capítulo primeiro sobre os cuidados que a formação do pedagogo deve manter quanto à dimensão gnosiológica, do conhecimento, especialmente quanto a duas tendências que envolvem o currículo, tais como o conteudismo (valorização excessiva do conteúdo) ou ao reverso da "moeda", o reducionismo conteudista. Acrescentamos a essa esfera, no corpo do compromisso com a ensinagem, mais três discussões que em nosso entendimento se constituem no terceiro, quarto e quinto desafios: a do currículo humanista, a da didática ética e estética e a da avaliação do bom senso. E por que desafios? Em razão de que essas três áreas mantém forte interseção com o processo de ensinagem, e é sob essa ótica que o analisamos. Esses embutem em si alguns questionamentos que têm sido sempre instigadores de novas construções epistêmicas, e que possuem um alicerce de foro ético, tais como: a quem ensinar, para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e qual o resultado desta ensinagem.

A quem ensinar? A um sujeito determinado, o que se encontra em situação formal ou não, de aprender. Para que ensinar? A fim de que o que aprende possa se "adonar" dos significados da realidade concreta do conhecimento. O que ensinar, como ensinar e qual o resultado desta ensinagem? Essas são questões que aprofundam os desafios postos. Vejamos como esses se apresentam.

Sobre o currículo é importante estabelecer algumas reflexões para melhor compreensão desse campo enquanto desafio do compromisso ético com o ensino. Inicialmente trazemos à discussão acerca da mediação entre os currículos humanista e reconstrucionista social assinalados por McNeil (2001). O primeiro tem seu foco na individualidade do educando, de maneira que a todas as experiências de aprendizagem sejam levadas em conta e aproveitadas em direção aos interesses e necessidades desse. Já o currículo reconstrucionista social, possui um enredo que enfatiza a relação entre o currículo e a sociedade, há uma preocupação com os direitos das minorias, em que se funde uma perspectiva do indivíduo voltado para o social.

De nossa parte, propomos para uma formação ética profissional um currículo de cunho crítico-humanista, expressão que denominamos por agregar essas duas zonas, e que tem como cerne a organização e a produção do conhecimento da pessoa para o social e do social para a pessoa, em que a reflexão crítica, a ética e a vida se interpõem como mediadoras nesse processo. Sob essa ótica, alinhamos com o seguinte conceito de currículo:

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é a autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2010, p. 150).

Ou seja, o currículo teria como enfoque a pessoa, que no centro desse processo haveria de desenvolver a capacidade de se posicionar criticamente frente às experiências curriculares que circundam a vida, e que se materializam em diferentes temáticas, especialmente, as principais questões éticas desafiadoras da contemporaneidade. Destacamos por exemplo, que uma formação ética voltada para essa proposição promoveria a reflexão no sentido de que o futuro pedagogo reunisse subsídios para a seleção de conteúdos programáticos que envolvessem particularmente as matérias éticas, tais como a eutanásia, o aborto, a sexualidade - dentre outros temas não menos relevantes. Essa dimensão ética, crítica e humanista do currículo implicaria diretamente na maneira de como o pedagogo lidaria com a ensinagem nos diferentes espaços em que viesse a atuar. Suas concepções éticas e seus valores teriam impacto direto em sua prática, e em sua didática. Neste ponto, Santos e Oliveira (1995) esclarecem que currículo e didática se constituem em campos epistêmicos distintos. O currículo estaria mais relacionado ao conhecimento (sua produção), ao passo que a didática, seria marcada por sua vinculação ao método (forma). Entretanto, advertem que existe uma necessidade intrínseca entre esses terrenos, e que assegura uma zona de interseção. Nesse sentido relacionamos o âmbito das práticas pedagógicas. Desta forma, a didática está diretamente relacionada ao *modus fazendi* do pedagogo, e que segundo Pimenta (2011):

> é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui caráter prático (práxis). Seu objeto específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, na qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. (Pimenta, 2011, p. 74).

Desse modo, o contrato da didática mantido com o ensino é permeado pela *práxis*, o que consolida a didática como uma ciência *praxiológica*. Esse é um percurso que deve ser percorrido pela formação ética profissional do pedagogo, e a partir do entendimento de que é a didática o eixo norteador da ensinagem. Logo, o pedagogo deverá superar os problemas que se interpõe nos dias de hoje como desafios na esfera da didática, especialmente aqueles que vieram a "reboque" da sociedade pós-moderna nas últimas décadas no Brasil, dentre eles a exacerbação do relativismo ético, que de acordo com Libâneo (2002) movimenta-se:

> na descrença na ação política, na morte das utopias, na crítica da razão, no esvaziamento dos ideais etc., traz uma problema crucial ao educador que é a adoção de um ceticismo pedagógico e o enfraquecimento de sua responsabilidade moral, o que compromete qualquer sentido educativo da prática docente. (p.15).

O enfraquecimento da responsabilidade moral significa dentre outras concepções, a falta do sentido de dever profissional, o que compromete de forma contundente a didática, criando assim um espaço, o da contra didática, em que um "tudo vale" didático permearia o "que fazer" educativo. De forma mais objetiva, quando a responsabilidade com o dever sofre um afrouxamento, as práticas didáticas se minimizam, e há um processo de "esvaziamento": do educando como produtor do conhecimento, do saber sistematizado, do rigor científico, da pesquisa didática, da avaliação como mediadora, da dimensão prática do ensino, da politização, e por fim, esvazia-se o papel ético-moral do educador. Logo, não tardaria para a didática ser tomada como um instrumental exclusivo da ordem comunicativa, ou seja, se o pedagogo "sabe explicar bem", então tem didática, desqualificando-se dessa forma, esse campo complexo da ciência da educação.

Para superar o desafio posto, propomos um *upgrade* didático, ou seja, superar a vertente tecnicista, para apoiar-se numa didática ética humanista e na estética freireana, em que a decência e a "boniteza" (Freire, 1996) galgariam espaços lado a lado. Quer dizer, a didática nessa perspectiva precisaria ater-se a forjar o perfil de "um pedagogo ético", cujo exercício profissional teria como pano de fundo o comprometimento fulcral com o saber. Dessa maneira, a formação ética profissional no curso de Pedagogia teria de apetrechar didaticamente o profissional em quatro campos distintos: o pedagogo em si, a ação didática desse, o educando (nos espaços escolar ou da Pedagogia Social) e o conhecimento, conforme sugerimos na figura seguinte.

Figura 8- Campos da didática ética/estética

A figura não mantém um plano de chegada, nem de partida, temos a ideia da didática ética/estética como um sistema integrado, em que em certas situações o educando seria o ponto de partida, em outros a ação didática propriamente dita, em outros as aprendizagens – quer prévias (dos educandos) ou subsequentes (do sistema em questão) – ou ainda o pedagogo. O elo se materializa no "conhecimento", que demarcaria também sua ligação com o currículo, que se funda em cada uma das instâncias desse sistema. E por ação didática compreendemos toda a prática intencional, sistematizada e planejada, de caráter ético-pedagógico e que se concretiza no desempenho profissional por intermédio do ensino e com propósito de promover o aprendizado.

Na intenção de exemplificar o exposto, consideremos como referência inicial o pedagogo que venha a trabalhar como professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes hospitalares. Digamos que esse teria como meta num dia de trabalho que seus educandos aprendessem alguns conteúdos da esfera da Matemática. Dessa forma, a fim de preparar sua ação didática, tomaria como ponto de partida ele próprio, o pedagogo. Assim, a formação ética profissional teria de munir esse profissional de condições para que pudesse realizar a prática reflexiva[25], direcionando-o a fazer o levantamento dos elementos teóricos e práticos que dispõe para tal fim. Munido da intenção de uma didática ética/estética, procuraria também congregar na segunda etapa, as reflexões éticas já mobilizadas nas ações didáticas na prática, em que as melhores técnicas e atividades seriam adotadas com a finalidade de atender a especificidade da criança/educando em circunstância de internação, objetivando seu aprendizado e a promoção do gosto dessa pelo saber. Logo, depois desse preparo, a didática ética/estética propriamente dita se concretizaria no trato ético afetivo com esse educando

[25] A prática reflexiva é tratada no capítulo seis deste trabalho como um dos pilares didático-metodológicos da formação ética profissional.

(terceira etapa), configurando-se como um dos componentes fundamentais dessa didática, já que em nosso entender é o afeto ser um elemento facilitador da aprendizagem (quarta etapa). Dessa maneira, o currículo da área da Matemática não se "fecharia" em si, e passaria a adquirir uma condição humanizadora.

Oferecemos ainda mais um exemplo a fim de esclarecer o que buscamos informar a partir da figura apresentada.

Imaginemos que iniciamos a didática/estética a partir do educando (primeira etapa). Partir-se-ia do levantamento sobre quais os conhecimentos prévios esse educando possuiria sobre um determinado conteúdo, o que ele saberia a respeito "de". Logo, se averiguaria as aprendizagens aferidas (segunda etapa) e nesse ponto, a dimensão ética poderia facilmente ser explorada: com quem aprendeu esse conhecimento, ele foi importante para si e porque, como o "outro" cooperou para a assimilação dos conhecimentos que possui. Na terceira etapa, o pedagogo em sua função de professor, buscaria em si os elementos práticos reflexivos que poderiam forjar uma ação didática (quarta etapa) para robustecer as aprendizagens prévias e fazer avançar para um novo campo, a dos novos conhecimentos, integrando-os mais uma vez à dimensão ética. Buscamos a partir dos hipotéticos cenários, denotar que a didática e a ética são campos inevitavelmente articulados.

Passemos para outro terreno desafiador da dimensão gnosiológica da ensinagem: a "avaliação". De acordo com Macedo (2013), a avaliação educacional:

> é componente do processo de ensino; é produção de informações para a verificação de resultados obtidos; se condiciona enquanto questionamento e julgamento de valor para o aperfeiçoamento. Avaliar na escola é prática que busca se contextualizar ao discurso do "necessário", do "apresentar resultados" para alguma finalidade, algo ou alguém, e que sobrevive na "corda bamba de sombrinha" entre a perpetuação dos valores morais da sociedade pós-moderna ou do salto de qualidade do ato político de transformar-se. (p.330).

Sob a ótica apresentada, comungamos com a assertiva de que a avaliação educacional, em todos os seus domínios, é permeada pela matriz ética, que ainda segundo Macedo (2013) é zona indelével de interseção e que se constrói a partir do "bom senso".

A avaliação do "bom senso" para Macedo (2013) consistiria no encontro entre a avaliação e ética na direção da medida justa, do senso de justiça, da valoração de critérios baseados na verdade, na compreensão de que o ato de avaliar deve apontar para as melhores escolhas em prol do aperfeiçoamento humano e em direção ao saber. Nessa linha reflexiva, a ética estaria vinculada à virtude do meio-termo apontada por Aristóteles no conceito admitido por Macedo (2013) a partir das ideias aristotélicas de que o meio-termo é a virtude que manteria: "uma

disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática". (Aristóteles, 2010, p.45).

O meio-termo seria, portanto, a exata medida do "bom senso" a qual a avaliação educacional deveria se submeter e em que a ética não poderia deixar de se fazer revelar.

Um exemplo da ensinagem nesta perspectiva se denotaria no momento em que o pedagogo como professor se deparasse consigo na tarefa de "avaliar" o trabalho de um educando. Muitas questões éticas são convidadas a participar desse colóquio do "consigo": quais narrativas envolvem a vida escolar desse aluno, quem ele é, como conseguiu alcançar aquele resultado, quais passos galgou, dentre outros argumentos que poderíamos elucidar. Reflexões que poderiam intervir na tomada de decisão para culminar numa nota ou conceito e que explicitariam um resultado final. O fato é que, uma rota, ainda que solitária, seria percorrida pelo pedagogo professor até se chegar a uma "apreciação", a um julgamento de valor. Nesse momento, a ética feita "carne" nas práticas de ensino denota que, é preciso o bom senso, é necessário parte de isenção no momento da avaliação, mas ao mesmo tempo, não se pode prescindir das porções de parcialidade. O senso de justiça é convocado para mediar o mérito da questão. É sob essa ótica que a avaliação do "bom senso" (Macedo, 2013) somente se norteará se tiver como guia a ética humanista, permeada por uma didática da "boniteza" (Freire, 1996) e cujo resultado final seria uma maior aproximação da verdade, cujo papel é o de apontar os rumos para que a avaliação não se equivoque ou se configure em prática do improviso, razão pela qual o ato de avaliar é um fenômeno interpenetrado de desafios.

Já discutimos sobre o conceito de ensinar, que em nosso entendimento deveria ser um esforço que trouxesse consigo a promessa de que o outro aprendeu, em outras palavras, só se poderia afirmar "ensinei", quando o outro mencionasse "aprendi". Aí reside o sentido ético da ensinagem. Como se pode afirmar que se ensinou sem que o outro tenha aprendido? Não houve ensino então. Como posso sustentar que ensinei o outro a "nadar" se ele quase se afoga na primeira tentativa de mergulho numa piscina? O esforço de ensinagem foi insuficiente. A responsabilidade diante desse compromisso também registra lacunas. Há que se sacralizar a intenção de ensinar, e nesse sentido a formação de valores éticos profissionais se traduz em exigência da profissionalização. Razão pela qual a incluímos como o sexto desafio, incluso na dimensão ética/axiológica do compromisso com a ensinagem. A formação de valores éticos teria de confluir nos cursos de Pedagogia, isto porque se a universidade "silencia sobre valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social". (Libâneo, 2002, p.40). Ou

seja, não há matriz em "branco" na formação. Quando uma lacuna formativa não é preenchida, profissionalizada, de alguma forma ela se complementará. É preciso que as universidades assumam a função do ensino de valores profissionais, especialmente nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas. Ou seja, as instituições formadoras necessitariam de assumir esse desafio e preencher seus espaços educativos de atividade pedagógica axiológica/deontológica, processo indispensável para se forjar uma consciência ética-moral.

No capítulo primeiro viemos em defesa do cultivo de valores éticos que pudessem ser criados de modo a assumir um caráter de permanência (justiça, igualdade, amizade, colaboração, etc.), em que elegemos alguns que julgamos necessários à formação profissional, atrelados aos fundamentos éticos da profissão. Entretanto, é necessário pensar sobre como se formam esses valores. Em nosso entendimento, eles se sustentam no desenvolvimento dos conceitos ético-morais que são à base do caráter humano:

> Os conceitos formaram sempre as verdadeiras reservas morais da humanidade. Sustentados neles, os homens podem viver em paz e inspirar mútua confiança; ao contrário, quando os conceitos são alterados: sobrevêm a confusão e o caos, seja no ambiente mental do mundo, seja no dos povos nos quais acontecem tais alterações. (Pecotche, 1996, p. 210).

É importante mencionar que sem uma base sólida de conceitos em direção a um bem pensar, um bem sentir e um bem fazer, os valores tendem a "cair em série por terra". As instituições formadoras teriam de atentar para essa questão, a de que os conceitos sejam "passados a limpo". Entendemos ser tarefa dos cursos de Pedagogia criar situações didáticas que permitissem que o pedagogo forjasse valores imperativos à sua profissionalização, dado que uma das funções sociais de seu exercício é o ensino-aprendizagem na infância, *lócus* em que os primeiros passos são dados em direção à criação de uma nova cultura valorativa, portanto, ética.

Identificamos que os conceitos ético-humanistas são aqueles que poderiam levar os seres humanos a unirem-se em valores positivos. Julgamos que pelo menos alguns desses conceitos deveriam ser articulados, dentre outras estratégias, a partir das discussões acerca de um código ético-moral humano – o sétimo desafio, que ancoramos na ensinagem, da ordem deontológica – pois diante de tantos percalços que a humanidade tem causado a si e ao planeta, é inescusável manter vivo, por exemplo, o objetivo supremo de respeito e valorização da vida. Da discussão sobre os códigos de ética, já o realizamos no capítulo dois, em que em nosso entendimento, frisamos, é o de que os grupos possam estabelecer negociações no intuito de se forjar compromissos éticos básicos. Como acréscimo a esse

ponto, entendemos que a formação deveria abordar a questão, visto que esse tem sido mais um ponto apartado da ensinagem. Os códigos de ética se configuram em parâmetros de reflexão-ação, e norteiam os anseios de uma categoria profissional, se consistindo ainda no documento em defesa dos interesses e do aperfeiçoamento da profissão.

Classificamos o compromisso ético-político como uma experiência de natureza ético-política-pedagógica, isto porque toda a prática educativa está permeada por esses três componentes. Esse compromisso para o pedagogo envolveria à tomada de decisão perante a um contexto de cunho profissional, e que traria embutida situações de "seleção". Entretanto, toda escolha é promotora de algum tipo de conflito, que faz pender a razão para um lado, que institui ou destitui poderes. Nenhuma escolha é, portanto, neutra. Logo, esse é um compromisso que se estabelece a partir das concepções que se possui sobre o ser humano, o mundo e a sociedade. Sob essa ótica, mais uma vez nos reportamos aos conceitos. Digamos que a visão de mundo adotada por um pedagogo esteja relacionada a um contexto de defesa da igualdade, da liberdade, do respeito e das diferenças. Essa opção política transversalizaria "todo" o processo pedagógico, desde a maneira como esse profissional selecionaria os conteúdos até à forma como desenvolveria o processo de avaliação da aprendizagem. Naturalmente que com essa afirmativa não intencionamos "reinventar" a roda, entretanto, o compromisso ético-político que assumimos terá de se aproximar, encampar, incorporar a esfera da prática pedagógica, ou como dizia Freire (1996, p.75): "a prática pedagógico-progressista, não se faz apenas com ciência e técnica", e menos ainda, discursos. É nessa perspectiva que apontamos a formação política como o oitavo dos desafios no âmbito do compromisso ético-político.

A formação ético-política necessitaria mobilizar no pedagogo o valor da justiça, os sentimentos de luta e de resistência, a vontade de suscitar transformações, a aspiração de enfrentar os grandes problemas da educação no país, tais como buscar do local em que se está situado, a partir do mundo em que se está inserido, a como reduzir as taxas de evasão, a minimizar as distorções entre série e idade, a reprovação, dentre outros fenômenos sociais que assolam a educação brasileira; poderíamos dizer que estas seriam algumas das "bandeiras de militância" necessárias.

Também levantamos como o nono desafio ancorado no compromisso ético-político, o profissionismo, a partir das premissas teóricas de Bourdoncle (1991), e que remeteria à formação ética profissional em direção a que o futuro pedagogo pudesse desenvolver o interesse em salvaguardar a sua classe profissional, o seu *status* e os seus valores.

A fim de evidenciar a relevância do profissionismo para a formação, fomos buscar identificar como o pedagogo foi classificado pelo Ministério do Trabalho e Emprego no Brasil, no que tange a descrição de suas atividades sociais e profissionais. Procuramos o documento denominado de Classificação Brasileira de Ocupações [CBO] para aferir a realidade deste profissional no mercado de trabalho brasileiro. Ao fazer uma busca sobre a expressão "pedagogo", constatamos o seguinte resultado:

Quadro 14.
Qualificação da profissão de pedagogo de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). (Ministério do Trabalho e Emprego, 2016).

2394-15- Pedagogo Auxiliar de orientação pedagógica; Auxiliar de orientação pedagógica em educação fundamental de primeira à quarta série; Coordenador de orientação pedagógica; Coordenador de serviço de orientação pedagógica.
2392-05 - Professor de alunos com deficiência auditiva e surdos Pedagogo em educação especial de surdos, Pedagogo especializado em deficientes do áudio-comunicação, Professor de língua portuguesa na modalidade escrita (ensino especial), Professor de alunos com distúrbios do áudio-comunicação, Professor de estimulação da língua portuguesa modalidade oral (ensino especial), Professor especializado em deficiência auditiva e surdos.
2392-10 - Professor de alunos com deficiência física Pedagogo especializado em deficiência física, Professor na área de deficiência física
2392-15 - Professor de alunos com deficiência mental Pedagogo especializado em deficiência mental, Professor de alunos com deficiências mentais, Professor especializado em excepcionais.
2392-20 - Professor de alunos com deficiência múltipla Professor de aluno surdo-cego, Professor de ensino especial na área de deficiência múltipla , Professor em educação especial de DMu (deficiências múltiplas).
2392-25 - Professor de alunos com deficiência visual Monitor de braile, Pedagogo em educação especial de cegos, Professor de braile, Professor de cegos, Professor de orientação e mobilidade de cegos, Professor de reabilitação funcional de cego, Professor de reabilitação visual, Professor de Soroban.

Ou seja, identificamos que a CBO relaciona o ofício do pedagogo às funções de professor, coordenador e ainda de "pedagogo". Percebemos que há uma diferença expressa entre ser "pedagogo em educação especial de cegos" e "professor de cegos". Mas o que mais nos chama a atenção é que o termo "pedagogo" é adotado para funções de "auxiliar de coordenação pedagógica" e "auxiliar de coordenação de serviço de orientação pedagógica". Questionamos sobre o que de fato essas ocupações querem dizer, já que o pedagogo é formado para assumir as funções de coordenação nas respectivas áreas. Dessa forma, se o papel de "auxiliar" é designado ao pedagogo, qual profissional assumiria a coordenadoria? Esses pontos nos remetem a pensar sob a desqualificação profissional, impingindo ao pedagogo o adjetivo de "faz tudo" da Pedagogia. Do exemplo apresentado, percebemos a

necessidade pungente de que este profissionismo, conforme recomenda Bourndoncle (1991), seja parte de um processo de profissionalização estatutária nas instituições formadoras. Ou seja, que prepare o pedagogo para vivenciar as práticas de interação na discussão, manutenção e proteção de seus estatutos, e na forma como sua profissão vem sendo qualificada ou desqualificada, inclusive por órgãos governamentais, que nesse sentido, necessitariam atualizar seu *status* profissional no *rank* classificatório das ocupações.

Desta forma, compreendemos que não pode haver separação entre a natureza do trabalho pedagógico da formação ético-política, ou vice-versa. Esta miopia conceitual acarretaria sérios problemas da ordem identitária, pois é preciso criar o espaço de comprometimento fiel ao cerne de seu papel social e com a aprendizagem. Entendemos que desapropriar o pedagogo destas vertentes formativas, seria como enviar esse profissional para o campo de batalha desprovido dos equipamentos necessários para enfrentar a luta histórica de sua profissão, e gerar a alienação como característica marcante de sua identidade profissional.

Aproveitamos a "deixa" para adentramos no compromisso ético-pedagógico biográfico, em que levantamos a construção da identidade profissional como o décimo desafio e um dos grandes enfrentamentos para a formação ética, pois é a partir dessa que os seguintes questionamentos são suscitados e respondidos: Quem é esse profissional, o pedagogo? Como ser um pedagogo e para quê? Qual perfil de pedagogo assumir?

Sobre a ideia de identidade, Dubar (2005) nos apresenta a complexidade que envolve o conceito, já que a identidade não é algo que forjamos tão somente para nós, mas que envolve a dimensão do "outro", razão pela qual a ética permeia literalmente sua construção: "identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro". (Dubar, 2005, p. 135).

Desta maneira, a identidade profissional necessita deste "outro" para chegar a ser legitimada. Claro e naturalmente que é preciso incluir a essa abordagem psicológica, do "eu-outro", a vertente sociológica, especialmente ao se tratar da identidade profissional. Sob essa questão, Dubar (2005) recorda que a identidade é um processo de socialização e que nesse sentido: "identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições". (p.136).

Compreendemos a identidade profissional como um processo vinculado à identidade pessoal, logo, à vida, à biografia de cada um. A identidade profissional não é um processo

que se limita ao *lócus* do trabalho, mas é uma obra que envolve muitos fatores, a pessoa, a família, a escola, as instituições de formação, ou seja, os diversos grupos sociais que a influenciam e por essa é influenciada, e que se caracteriza ainda como uma trajetória que se estende por toda a carreira profissional.

Entendemos que não bastam que as leis existam para definir o cerne de uma profissão, é preciso que um processo de socialização se ponha em marcha, pois há mais "Pedagogia na profissão do pedagogo do que ele mesmo possa imaginar". Com o axioma, queremos dizer que, primeiro a Pedagogia é uma ciência da educação, ciência da arte de educar, e que em assim sendo, possui várias vertentes pedagógicas que se entrelaçam com cenários sociais singulares e marcantes, e que deverão ser revelados nos cursos de formação. Aspectos esses que teriam de ser compreendidos e experimentados pelo pedagogo em formação.

Inicialmente o pedagogo é um profissional que dentre tantas funções é um produtor de "identidades sociais" (Dubar, 2005, p.140), pois é um articulador na construção das identidades individuais de seus aprendentes, quer atue no espaço escolar ou na Pedagogia Social. Por meio do processo didático-comunicativo selecionará estratégias de natureza ética para que os educandos realizem as mais diversas "negociações identitárias" (Dubar, 2005, p.141) a fim de caminhar ao encontro de seus projetos de vida pessoal, profissional, social, etc.

Outro ponto relevante, é que o "inacabamento" é uma condição de todas as profissões hoje. E no caso do pedagogo, ela se faz presente todos os dias porque sua relação com o conhecimento, matéria-prima de seu trabalho, esteve, está e estará sempre em constante mutação. Logo, o pedagogo nunca se achará totalmente pronto. O que nos remete a afirmar, que sua identidade se encontra em constante metamorfose. Então, não se trata de definir uma identidade, mas a identidade profissional desse tempo, desse espaço, dessa história , dessa cultura, dessa pessoa.

Ainda quanto ao âmbito do compromisso biográfico, ou seja, o contrato profissional que se vincula às próprias histórias e ao projeto de vida de cada um, trazemos os desafios décimo primeiro e segundo da formação ética profissional do pedagogo: a consciência planetária e a antropoética. Para discutir essas questões, nos apoiamos nas ideias de Edgar Morin, assente na seguinte reflexão:

> A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto

> das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (Morin, 2000, p.17).

Estes dois campos, em nosso entendimento, andam de "mãos dadas". Morin (2000) apresenta que é preciso que essas duas zonas do conhecimento sejam discutidas. Em nosso caso, nos cursos de Pedagogia. A consciência de que nosso planeta é como se fosse a "barca" que acolhe a heterogeneidade de passageiros, é literalmente uma metáfora que teria de ser mais bem trabalhada nos cursos de formação. Na verdade, essas preocupações não podem ficar só na ordem das discussões internacionais ou à mercê de escassas políticas públicas. O conceito de "cidadania" de acordo com essa ótica e com essa nova ética deve ser revisitado. A ética seria, portanto, segundo Morin (2000) a "ética indivíduo/espécie" (p.17), em que a consciência sobre o que somos enquanto humanidade teria de perpassar pela ideia de que fazemos parte de uma comunidade terrestre, e que nesse sentido residiria a noção de cidadania. Questão essa que se gesta da pessoa para o coletivo e do coletivo para a pessoa, razão pela qual, justificamos a inclusão da consciência planetária na esfera biográfica.

As doze situações apresentadas consistem em desafios que possuem uma condição comum, o fato de em cada uma delas são promotoras de incontáveis dilemas éticos que instigam o pedagogo. Para Saviani (2011):

> Dilema, portanto, tem o sentido de "premissa dupla", o que levou, também, ao sentido de uma argumentação com duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente. A partir dessa acepção técnica, generalizou-se o significado de dilema como expressando uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis. (p.11).

Entendemos que os dilemas de teor ético envolvem situações de difícil resolução, e que situam a pessoa-profissional num ponto de "divisão" entre uma ou mais alternativas acerca de qual o melhor caminho ético a percorrer. Para culminar numa tomada de decisão, vários conceitos de natureza ética/moral precisariam ser consultados, e por que não dizer (des) pensados? Por vezes é preciso desconstruir para se levantar novos arcabouços éticos. E nessa perspectiva, a *práxis* é "chamada" à cena.

Outra questão relevante acerca do conceito diz respeito à forma como os dilemas surgem e são problematizados, ou seja, quando se quer particularizar o geral, ou generalizar o particular:

> Os dilemas surgem frequentemente pela impossibilidade de aplicar regras gerais a casos particulares, por isso a regras da justiça equitativa encontram tantos problemas práticos. Perante isto, podemos considerar fundamentalmente duas possibilidades: pôr tudo em causa, por entendermos que uma justiça universal não responde, na escola, como deveria, às questões da justiça e, nesse caso, defender perspectivas de justiça educativa que

> permitam respostas plurais e contextualizadas; ou, sem pôr em causa o valor das regras – universalidade (uma escola para todos) e diferenciação (igualdade de oportunidades) – procurar alternativas válidas para a resolução dos dilemas. (Caetano & Afonso, 2009, p. 256).

Em nossa acepção, cada um dos desafios apresentados em algum momento exporia o pedagogo a um contexto de situação-dilemática, em que o particular e o geral estariam a se mesclar. Quer seja na didática, nos momentos de avaliação da aprendizagem, na seleção do currículo, nas saídas em defesa do seu profissionismo, na defesa das diferenças, no cultivo do valor da antropoética, etc. Razão pela qual compreendemos que a ética pode e deve ser ensinada, porém não a partir de soluções prontas, pois cada situação contém em si a promessa da emersão reflexiva de natureza diferenciada. O ensino da ética nos cursos de Pedagogia teria de permitir que os dilemas fossem explorados, pensados (ou 'des-pensados'?) e sentidos por antecipação, pois são ferramentas preciosas para que o pedagogo melhore o desempenho de suas complexas funções.

Após a apresentação desses doze desafios, forçoso é que acrescentemos mais um. Afinal, nos parece que o pedagogo supera Hércules em seus trabalhos no complexo cotidiano da realidade brasileira. Esse décimo terceiro desafio encamparia todos os demais. Ele surge num sentido de "arrematar" o conjunto de desafios éticos humanísticos que exibimos e cujas bases se alicerçam nas esferas antropológica, política, social, histórica e biográfica. Esse décimo terceiro desafio poderá não ser o último, como afirmamos, pois, é o inacabamento uma característica das profissões nos dias de hoje, principalmente a do pedagogo. Mas existe algo que provavelmente não mudará, e que tem caráter de permanente, eis o último (será?) desafio: Entendemos ser da alçada dos cursos de formação em Pedagogia provocar no pedagogo o desenvolvimento do espírito de "missão", que encerra em si a "sensibilidade ética". Ou seja, a compreensão unida ao sentir profundo de que o seu trabalho tem impacto direto na formação de uma nova cultura humana, e de que o seu profissionalismo consiste na máxima de: "Conseguir que as gerações futuras sejam mais felizes que a nossa, será o prêmio mais grandioso a que se possa aspirar. Não haverá valor comparável ao cumprimento dessa grande missão, que consiste em preparar para a humanidade futura um mundo melhor". (Pecotche, 1996, p.252).

PARTE II: PESQUISA EMPÍRICA - O ESTUDO DE CASO

Nos capítulos que compõem esta parte de nosso trabalho estivemos a elaborar os caminhos trilhados em nossa pesquisa empírica, que foram orientados inicialmente através de nossa questão central, problematizadora, e das questões específicas que traçamos na Introdução desta tese doutoral, e que recordamos mais adiante.

No capítulo quatro apresentamos a forma a qual nos propusemos a desembaraçar a trama de nosso objeto de estudo, a formação ética profissional do pedagogo. Para realizar essa tarefa, optamos pelo estudo de caso, de caráter único, que se consistiu no elo entre as questões levantadas nesse trabalho e o fenômeno investigado, na intenção de aferir como esse se desenvolve no plano do real. Traçamos um roteiro de percurso, em que levantamos quais seriam os participantes naturais de nossa pesquisa, e concluímos que esses seriam os professores (do Núcleo Docente Estruturante, explicado adiante), os professores do curso, mais especificamente aqueles que ministram as disciplinas de Estágio Supervisionado e os alunos (em curso e egressos). Ainda por essa vereda, identificamos a necessidade de adentrarmos alguns documentos, tais como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) e os Planos Gerais de Componentes Curriculares (PGCC's[26]) – conforme são conceituados na universidade investigada – e que correspondem ao plano de disciplina, ou como são denominadas em Portugal, as "fichas curriculares". Selecionamos os planos das disciplinas de Estágio Supervisionado, por consideramos que esses componentes curriculares se estruturam a partir de um eixo teórico-prático. Assim, realizamos entrevistas individuais (com professores) e *focus group* (com alunos) e optamos ainda pela a análise de conteúdo. Os processos de categorização, enumeração e codificação nos permitiram efetivar a arte da "desmontagem" do material bruto dos dados, a fim de proceder a compreensão do funcionamento de nossa "aparelhagem" – a formação ética profissional no curso de Pedagogia. Esse capítulo, portanto, apresenta nosso roteiro metodológico e sua argumentação fundante.

O capítulo cinco mantevivemos como mote o diálogo com as questões específicas propostas para essa pesquisa empírica, em que para além de interpretar, conhecer, saber e revelar o enredo e a história manifestada no cenário em que o fenômeno foi estudado,

[26] Apesar da universidade adotar a nomenclatura PGCC, para evitar confusões entre siglas, tais como a do PPCP, tomaremos a expressão "ficha curricular" para nos referimos a esse documento, e por ser uma expressão próxima aos universos linguísticos de Portugal e Brasil.

descrevemos as narrativas, os percursos conflituosos encontrados, as dúvidas, e as chaves que indicaram poder abrir as portas para a perspectiva de uma formação ética profissional do pedagogo no curso de Pedagogia.

CAPÍTULO 4 - DESVELANDO O "ACONTECER" DA FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTUDO DE CASO

Pretendemos neste capítulo desvelar as noções de "tempo, espaço e método" da pesquisa empírica, para descortinar como a formação ética profissional do pedagogo "acontece" no *lócus* do curso de Pedagogia selecionado. Para realizá-lo, organizamos nossa rota em três seções em que delineamos a metodologia que percorremos, as quais foram pautadas fundamentalmente nas seguintes fontes teóricas: Amado (2014), Bardin (2011), Marconi & Lakatos (2003), Yin (2015). Nesse percurso, fomos no primeiro momento ao encontro das justificativas que fundamentaram a trajetória qualitativa de nossa pesquisa, fazendo imediatamente um *link* quanto à opção pelo estudo de caso e seu caráter "único", em que também apresentamos a singularidade em que se instituiu o curso de Pedagogia investigado, cujos dados oriundos desse estudo estivemos a revirar. Na terceira seção desse trabalho esclarecemos por meio de um desenho metodológico o passo a passo dado em cada uma das etapas da pesquisa empírica. Essa construção nos possibilitou trazer inúmeros constructos epistemológicos diante da questão problematizadora dessa investigação.

4.1. A trajetória da pesquisa empírica

Nos percursos que tomamos nessa pesquisa vimos a defender a relação intrínseca entre a pessoa e o seu desenvolvimento profissional. A concretude dessa premissa se pronunciou, inclusive, na motivação para realizar esta investigação, em que os perfis identitários da pesquisadora, da professora e da pessoa se entrelaçaram para se chegar ao nosso objeto de estudo: a formação ética profissional do pedagogo. Desta forma, o interesse de se estudar sobre a formação ética profissional do pedagogo deveu-se as inquietudes da pesquisadora desde seu intenso desejo, na adolescência, em vir a ser professora na Educação Básica, pois almejava ensinar às crianças, mas não somente os conteúdos inerentes aos diferentes campos das ciências tradicionais. Naquela época, reconhecia a relevância dos ensinos (Matemática, Ciências, Línguas, etc.), mas identificara desde cedo, inclusive enquanto aluna, que esses por si só não formavam seres humanos melhores. Sentimento que migrou para a docência no campo da formação de professores na universidade. Novas experiências profissionais se somaram, e a questão passou a se delinear no campo da formação profissional, em que se perguntara: "Mas então ensinar a ser professor é tão somente isso? Instruir sobre como

realizar bons planejamentos, organizar boas avaliações, escolher bons recursos e aparatar-se tecnologicamente?". Desta forma, a temática passou a ganhar um intenso espaço sensível, pois como professora de Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia, pôde-se identificar que um bom professor necessitaria da prática da ética profissional. À vista disso, remodelou-se aos poucos o questionamento: "Como, onde e qual profissional ético temos formado ou podemos formar nos cursos de formação de professores? ". Essa indagação levou um tempo para se materializar numa intenção de pesquisa doutoral. Neste ínterim, e desde o ano de 2010, foram realizadas buscas sobre ética profissional dos professores no Brasil, e sempre nos deparávamos com estudos vinculados ora à dimensão ética do professor, ora à ética na educação e em outras ocasiões, ética na escola, categorias epistêmicas viradas em geral na docência para a infância. Entretanto, nada fora nesse período encontrado sobre "ética profissional para professores no Brasil". E ao investigarmos a categoria "pedagogo", uma brecha maior se promovia. E foi então neste peregrinar que encontramos as pesquisas desenvolvidas em Portugal pelas professoras Estrela e Caetano em 2009, e que nos interessaram significativamente, alimentando o nosso interesse em vir a esse país buscar estudos no campo. Assim foi feito e como diria o general Júlio Cézar "Veni, vidi, vici", do latim clássico, e que significa "Vim, vi, venci". Mas para concretizar o "venci" muitos passos precisam ser inaugurados, especialmente os frutos que pensamos coletar. Eis mais uma razão exposta para fundamentarmos a existência desse trabalho.

E foi com base nessa breve narrativa que nossa questão problema ganhou corpo e maturou no curso de doutoramento, em que após passar por um tratamento dado a "várias mãos" no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, se delineou na interrogativa (já abordada):

"Que formação ética profissional se desenvolve no contexto da formação inicial do pedagogo a partir de um estudo de caso da realidade brasileira?".

Para tentar responder a essa questão, tomamos o rumo da pesquisa qualitativa, por conceber que essa rota permite forjar uma relação interativa entre o nosso objeto de estudo, a formação ética profissional, e os sujeitos investigados, na busca da interpretação dessas relações, visando alcançar, dentro dos limites do olhar da pesquisadora, o maior número possível de compreensões e significados. Entretanto, é importante mencionar que "investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenômeno educativo". (Amado, 2014, p.10).

Os objetivos da pesquisa e do problema foram já apresentados desde a introdução e abordados a partir do paradigma fenomenológico-interpretativo, cujo cerne se concentrou na:

> compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenômenos tal como percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes. (Amado, 2014, p.41).

Nosso objeto de estudo, a formação ética profissional do pedagogo, se enquadra no paradigma apresentado, inclusive em razão dos seguintes argumentos assentes em Amado (2014):

- A formação ética profissional é um fenômeno social construído "*pela* e *na* consciência dos sujeitos em interação; temos assim uma realidade 'produto' das opções, da liberdade, das intenções e valores dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, 'produtora' dessas mesmas opções, intenções e valores". (Amado, 2014, p.42);

- Na abordagem escolhida a produção dos significados revela que "os dois sujeitos (o investigador e o investigado) partilham, numa espécie de 'sociabilidade originária', as significações sócio culturalmente construídas e encerradas na linguagem por eles usada". (p.43)

- A postura do investigador interpretativo, que se calca na "possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência". (p.44).

E finalmente, porque a pesquisadora enquanto sujeito que investiga é por sua biografia, seus caracteres pessoais, crenças, posição social, predileções científicas, políticas, etc., uma construtora do mundo fenomenológico por ela estudado (Amado, 2014), o que representa uma "mais valia" nesse processo.

Logo, no decorrer da pesquisa, buscamos compreender, identificar e explicar o fenômeno da formação ética profissional do pedagogo a partir das intenções, visões, compreensões dadas e percebidas pelos atores envolvidos direta, ou indiretamente no processo social, quer fosse do ponto de vista teórico ou empírico. Importante mencionar que, a investigação não se bastou nesse caminho, teve ainda como intenção indicar rumos alternativos para uma formação ética profissional para o curso de Pedagogia. Isso porque essa rota já nos fora assinalada em nosso doutoramento, no curso dos diferentes encontros que tivemos, em que também identificamos, a partir dos estudos teóricos e dos resultados advindos da pesquisa

empírica, uma lacuna proeminente nesse campo, que compreendeu ser esse um trajeto necessário a ser percorrido.

4.2 Por que um estudo de caso? Nossa fundamentação

Das inúmeras conceituações acerca do que se pode aferir sobre o estudo de caso, as seguintes são as que melhor se adequam a intencionalidade dessa pesquisa.

Um dos conceitos que abraçamos é o de Yin (2015):

> um estudo de caso permite que os investigadores foquem um "caso" e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (p.4).

Nosso trabalho buscou aproximar-se desse enfoque, o da perspectiva holística, que atrela o profissional à vida pessoal e vice-versa, assim como aos diversos contextos profissionais, o que inclui a compreensão de pequenos grupos de professores (as) e alunos (as) sobre as práticas pedagógicas formativas e de sua dinâmica interligada aos processos organizacionais. Yin (2015) realiza ainda uma chamada de atenção. Para ele cada estudo de caso é um caso particular, porém, que deverá se consistir em um "estudo completo, no qual se procuram provas convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso". (p.72).

Amado e Freire (2014) apresentam a seguinte concepção "O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas". (Amado & Freire, 2014, p.122).

Nessa trilha, identificamos que o estudo de caso nos permitiria analisar fenômenos sociais dos mais variados campos (educacionais, organizacionais, culturais, etc.) e que possibilitariam a variação da utilização de técnicas para se acompanhar e juntar fatos a fim de se desvendar certa realidade. Neste sentido, a aproximação das teorias que embasaram o estudo, os conceitos apresentados seriam imprescindíveis em todas as fases do delineamento do caso, até a sua análise final.

Ponte (2006) explicita sobre a temática que:

> Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. . . .É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais

> essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de certo fenómeno de interesse. (p.2).

A ideia de "particularística" é a que realmente classifica nossa pesquisa como um estudo de caso, inclusive a que a justifica como um "caso único", em função das razões que seguem.

O primeiro dos pressupostos que particulariza essa pesquisa como um estudo de caso, é o fato de que o curso de Pedagogia que investigamos acumulou grande experiência, tendo sido implementado pela universidade no *Campus* escolhido para investigação em 16 de novembro de 1966, "através da Resolução nº. 126/66 – CEE, e reconhecido pelo Decreto Federal nº. 72.263/73 de15 de maio de 1973" (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012), criado como extensão da experiência da Faculdade de Educação do *Campus* Central.

O segundo pressuposto que singulariza esse estudo de caso se destaca pela variável "localização". O curso de Pedagogia selecionado situa-se numa região do semiárido do Brasil, no estado do Rio Grande do Norte, denominada de Alto Oeste Potiguar, formada por trinta e sete municípios. Essa é uma região que:

> à semelhança de outras regiões brasileiras, tem se caracterizado, historicamente, pelas desigualdades e pela exclusão social e econômica, resultando no baixo nível de acesso aos direitos fundamentais das pessoas e, dentre esses, o de uma educação pública e gratuita, com qualidade social, ofertada pelas suas redes/sistemas de educação pública, apontando, assim, imensos desafios com vistas à necessária problematização e reflexão acerca da garantia do direito à educação e, nesse contexto, sobre a formação de educadores/as. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.14).

Logo, a existência de um curso de Pedagogia nessa localidade constitui-se num projeto de inclusão social, por fazer chegar a muitas pessoas, especialmente as oriundas da zona rural, a oportunidade de concluir gratuitamente o ensino superior, e ainda por acolher a perspectiva de atender às diversas demandas sociais que impingem a necessidade de um profissional formado nessa área, além de abrir novos campos de ação (Pedagogia Social) diante das exigências de uma sociedade cada vez mais complexa.

O terceiro traço de particularidade se aplica ao fato de que o respectivo curso passou por uma revisão curricular no ano de 2012, culminando no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia [PPCP] que se tem hoje, e cujo histórico nos permitiu constatar a inserção das inovações propostas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia quanto à formação do pedagogo em espaços tidos nesse documento como "não escolares", ou seja, há um perfil formativo virado para o pedagogo social.

Consideramos um quarto diferencial o fato a existência do Núcleo Docente Estruturante[27] (NDE), formado por professores efetivos do curso que mantém um regular acompanhamento do PPCP que passará por uma revisão final até a próxima avaliação de curso. De acordo com o artigo 2º da Resolução n.º59/2013, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão [CONSEPE] e que normatiza a existência do referido Núcleo:

> Art. 2º O Núcleo Docente Estruturante – NDE é uma comissão permanente, de caráter propositivo, consultivo e executivo, dos cursos de graduação, vinculado aos Departamentos Acadêmicos, que se ocupa da concepção do curso e de sua consolidação, desenvolvendo suas atividades de modo articulado com as entidades representativas e deliberativas de professores e alunos da . . . , considerando as demandas sociais locoregionais, as diretrizes curriculares nacionais e a missão da Universidade. (Resolução nº.59 do CONSEPE, 2013).

A seguir apresentamos ainda as razões fundamentais que comungam em direção a que esse estudo de caso seja de caráter "único".

Yin (2015) argumenta que a opção por um caso único também pode ser realizada a partir da constatação de que o caso estudado se adjetiva como "revelador", no sentido de desvelar uma realidade distinta sobre o fenômeno investigado. Refletimos se o caso escolhido nos apontaria nessa direção. Concluímos que na verdade, buscar o contexto "revelador" da formação ética profissional já é uma questão embutida em nossa problemática. Afinal foi isso o que planejamos, ou seja, por em destaque a realidade formativa da ética profissional a partir do estudo de um curso de Pedagogia no Brasil. Dessa maneira, compreendemos que teríamos que buscar um curso que tivesse obtido uma avaliação institucional aferida em grau de excelência por meio dos órgãos estaduais competentes.

O curso de Pedagogia selecionado para estudo obteve na última avaliação institucional e de reconhecimento, divulgada no mês de novembro de 2014, pelo Decreto nº 24.805, de 11 de novembro de 2014, conceito cinco (5), valor máximo concedido pelo Conselho Estadual de Educação [CEE] do Estado do Rio Grande do Norte, no Brasil, *lócus* da pesquisa. Foram três as dimensões apreciadas nessa avaliação pelo CEE, e que são também as categorias utilizadas para a avaliação dos cursos de formação inicial no Brasil de acordo com o

[27] Foi a partir da construção do último PPCP que a constituição do seu Núcleo Docente Estruturante (NDE) passou a ser discutido. Esse teria de ser instituído por "um grupo permanente de docentes com atribuições de formulação e acompanhamento da proposta pedagógica do curso". (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012).

documento do "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES". [SINAES, 2008]:

1. Organização Didático - pedagógica: Contexto educacional; objetivos do curso; perfil do egresso, número de vagas, conteúdos curriculares, metodologia e atendimento ao discente. E que se sustenta na premissa da parte acadêmica integrada - ensino, pesquisa e extensão. Essa organização também toma o PPCP como ponto de referência.
2. Corpo docente: Administração Acadêmica, em que se toma em pauta a composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), sua titulação, regime de trabalho e formação acadêmica; a titulação, o regime de trabalho e a formação acadêmica do coordenador do curso; a composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente; a formação acadêmica e profissional dos docentes; as condições de trabalho do corpo docente; a pesquisa e produção científica dos professores do curso. Também são levados em conta na avaliação a relação humana do corpo docente, além de sua formação, a disponibilidade para atender o discente.
3. Instalação física (estrutura e funcionamento): Instalações gerais (sala de professores, reuniões, gabinetes, salas de aula, equipamentos de informática); Biblioteca (espaço e acervo); Laboratórios especializados e infraestrutura.

Logo, para garantir o funcionamento regular e legal, os cursos de Pedagogia precisariam se organizar a partir dessa base.

Dentre os pontos positivos apontados na referida avaliação e constantes no Parecer nº050, aprovado em 10 de setembro de 2014, pelo Conselho Pleno da Câmara de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Norte, destacaram-se:

1. A proposição bem definida quanto à formação do perfil profissional do pedagogo no PPCP, que atenderia à docência e a gestão dos processos educativos em espaços escolares e no campo da Pedagogia Social;
2. Amplo campo de estágio que ofereceria integração entre as redes municipais e estaduais de ensino público;
3. A exigência de atividades complementares, em que os (as) alunos (as) participariam obrigatoriamente em eventos científico-culturais, de cunho interdisciplinar, preparando-os para forjar o hábito da formação continuada;
4. A existência e funcionamento de um Núcleo Docente Estruturante (NDE) cuja função principal seria a de acompanhar o desenvolvimento do PPCP;
5. Dois grupos de pesquisa consolidados, em que os (as) alunos (as) seriam lotados (as), com atividades de pesquisa e extensão (hoje são três);

6. A existência de uma Brinquedoteca do curso, em que os (as) alunos (as) desenvolveriam atividades de estágio supervisionado;
7. O Programa de "Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas" que possibilitaria realizar a *interface* entre a universidade e as escolas públicas municipais e estaduais, possibilitando a relação da pesquisa, ensino e extensão com a comunidade. (Decreto nº 24.805, 2014).

Foram apontados no Decreto nº 24.805, de 2014, os seguintes pontos frágeis do curso: 1. A biblioteca com limitados exemplares de cada livro, não correspondendo ao número de alunos (as) do curso; 2. Ausência de assinaturas de periódicos especializados; 3.Corpo técnico administrativo restrito a dois servidores públicos, que atendiam as questões tanto da ordem administrativa quanto acadêmica dos (as) alunos (as).

Logo, apesar das limitações levantadas, a nota máxima obtida classifica o curso como de "primeira linha", perfazendo dessa forma a quinta justificativa que o particulariza e que se constitui no critério de inclusão para que o tenhamos qualificado nessa pesquisa como um "estudo de caso".

No Brasil, os cursos passam por esse processo de avaliação de cinco em cinco anos, dessa forma, o próximo processo de renovação acontecerá somente em 2019.

Retomando pressupostos fundantes, Yin (2015) evidencia que o estudo de caso se adjetiva como representativo acerca da realidade que se buscou investigar. Representatividade essa que construímos nesse trabalho não somente a partir da escolha do *lócus* da pesquisa, da nota máxima, cinco (5), admitida pelo órgão responsável pela a avaliação externa, da seleção dos participantes, dos documentos a serem examinados, etc., mas que também se edificou, se corporeificou e se revelou no andamento da pesquisa empírica, a partir dos dados levantados, das análises e das interpretações provocadas por esses.

Em nosso peregrinar identificamos que o caso único desenvolve ainda a capacidade investigativa de "imersão" do pesquisador, e que o motiva a seguir um pouco mais a fundo em suas explorações diante das manifestações e revelações do fenômeno examinado, já que desenvolve a capacidade de "focar" ampliando assim o raio de ação dos olhos de seu entendimento.

Um último ou sexto argumento que sustentamos para justificar esse estudo de caso único, é o fato de que dadas as circunstâncias identificadas frente as lacunas percebidas diante do fenômeno da formação ética profissional nos cursos de Pedagogia, conforme elucidamos em nosso percurso histórico no capítulo três, percebemos que o estudo se revela na perspectiva de abrir espaços para a construção de redes de investigação nessa linha, além de

considerarmos que o mesmo poderá "ser conduzido como introdução a um estudo mais apurado" (Yin, 2015, p.48). Percebemos ser esse trabalho um marco na esfera profissional do pedagogo no Brasil e um ponto de partida em estudos da mesma natureza.

Consideramos que o caso em questão satisfaz as condições epistemológicas do objeto de estudo, pois os eventos que dele se desprendem afloram a partir de uma realidade *sui generis*, especialmente quando se leva em conta as condições e a área geográfica em que o curso se localiza. Portanto, é campo que se presta para investigar as matizes epistêmicas que envolvem a formação ética profissional do pedagogo e as finalidades da investigação, ou seja, está em conformidade para responder as questões iminentes desta pesquisa: "O caso único pode, então, ser utilizado para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explanações possa ser mais relevante". (Yin. 2015, p.44). Nesse sentido, os subsídios teórico-práticos que levantamos a partir da pesquisa empírica foram significativos e apontaram para a construção de uma proposta de modelização de uma formação ética profissional para o curso de Pedagogia e que desenvolvemos no capítulo seis.

4.3. A pesquisa empírica em cena - do lócus à metodologia (a seleção dos participantes e das técnicas, a recolha de dados, o sistema de análise e a comunicação dos resultados)

Já tratamos neste capítulo da pesquisa sobre os argumentos que sustentaram a opção pelo estudo de caso e ainda aqueles que fundaram as instâncias de um caso único. Desta forma chegamos ao curso de Pedagogia investigado, que se localiza numa das principais universidades públicas do Estado do Rio Grande do Norte (RN), na cidade de Pau dos Ferros, situada no interior do estado, no Brasil. De início apresentamos o cenário que compõe o *lócus* da pesquisa, para melhor compreensão dos processos, das intenções, dos ensaios e das tentativas de uma formação ética profissional que se desenvolvem nesse espaço formativo.

Adiante trataremos dos pormenores da metodologia da pesquisa empírica, em que discutiremos os critérios de inclusão dos participantes, as técnicas e a recolha de dados, o sistema de análise (a categorização, a enumeração e a codificação) e a rota utilizada na comunicação dos resultados.

4.3.1. O *lócus* da pesquisa

Uma das políticas da universidade foi a de sustentar sua expansão para o interior do Estado, projetando-se, dessa maneira, para o sertão nordestino. A universidade investigada possui hoje seis *Campi*, nas cidades do RN – Assu, Caicó, Mossoró, Natal, Patu e Pau dos Ferros (*Campus* selecionado) – onde também encontramos em algumas cidades, os denominados Núcleos Avançados, mais especificamente em Alexandria, Apodi, Areia Branca, Caraúbas, João Câmara, Macau, Nova Cruz, Santa Cruz, São Miguel, Touros, Umarizal. A diferença entre os *Campi* e os Núcleos Avançados, é que os primeiros mantêm grandes conjuntos de faculdades e cursos funcionando, ao passo que nos Núcleos, encontramos dois ou mais cursos em funcionamento, em locais de difícil acesso, e que impossibilitariam ao estudante realizar deslocamentos para as cidades pólo. Entretanto, os Núcleos Avançados se encontram em processo de extinção.

O curso de Pedagogia investigado tem como objetivo hoje "Formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, em espaços escolares e não escolares que impliquem um trabalho de natureza pedagógica.". (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.41). Nesse sentido, o pedagogo estaria a ser preparado para os seguintes campos de trabalho: Docência na infância, do zero até onze anos; Docência de jovens e adultos do Ensino Fundamental; Orientação, coordenação e supervisão educacional; Pedagogia Social (Pedagogia Hospitalar, na Educação para o Trânsito, na Educação Social, dentre outros). Essa peculiaridade da formação foi aberta em decorrência das "demandas por elevação da qualificação do trabalhador, em razão da organização mais horizontal do trabalho, das múltiplas tarefas, da necessidade de treinamento e de aprendizagem permanente, da ênfase na corresponsabilidade do trabalhador. . .". (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2003, p.78).

Há uma questão central a ser destacada na análise do PPCP do curso de Pedagogia investigado: O que há em comum no trabalho do pedagogo em cada um desses espaços profissionais? Ou seja, o que faz com que um pedagogo seja "pedagogo" na escola ou fora dela? Compreendemos que, o pedagogo quer esteja trabalhando com jovens e adultos, ou na educação hospitalar, por exemplo, estará lidando com o contexto do ensino, do que é pedagógico, em outras palavras, há um espaço comum, o do ensino-aprendizagem. Identificamos que a formação inicial do pedagogo tem também a responsabilidade de

construir esta identidade profissional: a clareza sobre o que significa ser um pedagogo. Somente e a partir desses pontos é que o pedagogo demarcará e delimitará seus espaços de ação nos mais diversos ambientes em que atue. Esta é, em síntese, o cerne da formação inicial prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCP's), ponto comum que liga todos os PPCP's de todos os *Campi* e Núcleos.

São dados relevantes sobre o curso: 1.Carga horária total: 3.205 h; 2. Tempo médio de integralização curricular de quatro anos; 3. Tempo máximo de integralização curricular seis anos; 4. Número de vagas iniciais, 46; 5. Turno de funcionamento: Noturno; 6. Número máximo de alunos por turma, 50; 7. Regime de sistema de créditos com matrícula semestral. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.12).

O curso em questão tem mantido a seguinte oferta de acordo com os dados do PPCP: "a média de 46 (quarenta e seis) vagas anuais, com atendimento apenas no turno noturno, porém se considerados os níveis de concorrência apresentados no PSV [Processo Seletivo Vocacionado] . . . observa-se a necessidade de ampliação das vagas existentes". (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.15).

Ainda de acordo com o PPCP do curso a universidade tem apresentado considerado avanço diante do princípio da indissocialibilidade entre o ensino-pesquisa-extensão, a partir das seguintes estratégias:

1. Pós Graduação até 2011 com cinco Cursos de Mestrados Institucionais, 22 (vinte e dois) Cursos de Especialização, 68 (sessenta e oito) grupos de pesquisa (destacando o investimento em iniciação científica). São ainda 462 projetos de pesquisas e em publicações de livros, captação de 463 recursos financeiros de órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior 464 [CAPES], Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPQ], Fundação de Amparo a Pesquisa no Rio Grande do Norte [FAPERN]), dentre outros.
2. Inclusão no Programa Ciência sem Fronteiras, que viabilizou a aquisição de cotas de bolsa para "graduação-sanduíche" (fora do país), a ida de estudantes das áreas prioritárias para excelentes universidades no exterior. Desenvolveu 84 (oitenta e quatro) Projetos e Programas que envolveram a universidade e a comunidade (programas, projetos, cursos, assessorias, programas radiofônicos, produções acadêmicas e eventos);
3. No ensino oferece 32 (trinta e dois) tipos de cursos, dentre eles o de Pedagogia, com ênfase nos processos de formação de professores para a Educação Básica, sendo essa

considerada uma estratégica na promoção do avanço e progresso da sociedade local e regional.

4. Atender a demanda reprimida da formação inicial de professores, tendo desenvolvido programas especiais de formação, tais como o Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica [PROFORMAÇÃO], o curso de Pedagogia da Terra e o PARFOR (já explicitado). (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012).

Situado o *lócus* da pesquisa, discutiremos sobre as opções no que se relaciona ao nosso método de trabalho investigativo.

4.3.2. A metodologia do estudo de caso (o desenho investigativo e suas etapas)

Para avançarmos nas escolhas que configurariam a metodologia da pesquisa empírica realizamos muitas reflexões e ponderações. Nosso intuito era o de manter vivos nossos questionamentos para se chegar às respostas aguardadas. Caminho esse trilhado especialmente a partir do projeto de tese apresentado em dezembro de 2014, em que contamos com os contributos do júri que nos remeteram a novos arranjos e construções metodológicas, em que destacamos especialmente duas orientações: a consecução de um estudo de caso único a partir da realidade brasileira e a sugestão no avanço de um capítulo que projetasse a modelização de uma formação ética profissional para o pedagogo. Propostas essas acolhidas, já que percebemos que se consolidaria numa boa rota investigativa. Essas fases foram discutidas com a orientação, especialmente no que tange a opção pelo estudo de caso, a fim de nos instruirmos sobre as diversas facetas epistêmicas acerca dessa abordagem metodológica, em que Yin (2015) foi um trajeto seguro. Tivemos a oportunidade de ler diversas teses e diferentes materiais sobre métodos de investigação científica, e ainda no que tange à análise de conteúdo (Bardin, 2011; Amado, 2014). Dessa forma, a metodologia de nossa pesquisa empírica foi construída com base nas questões enunciadas, e foi organizada em quatro etapas distintas, conforme denota a figura a seguir (Figura 9):

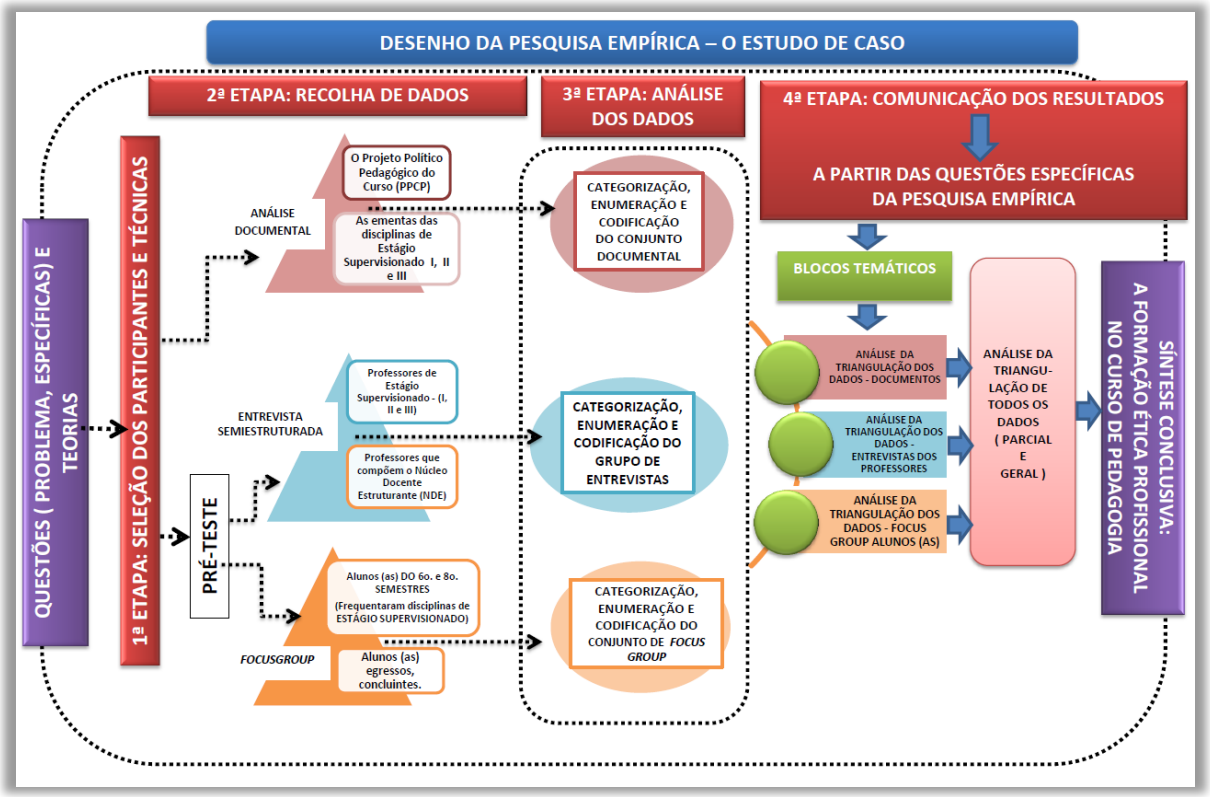


Figura 9 - Metodologia da pesquisa empírica – o desenho investigativo do estudo de caso

Importante mencionar que realizamos a opção da análise de conteúdo, pela aproximação que a pesquisadora possuía com essa abordagem metodológica, sendo desta forma classificado esse como um caminho mais seguro. Em segundo término, por se constituir num "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens" (Bardin, 2011, p.40), e que nos permitiu transitar por um número considerável de categorias comunicativas, que nos remeteram à compreensão dos diferentes significados aprendidos dos diversos textos analisados.

Elucidamos a seguir nossa trajetória em cada uma de suas quatro etapas.

4.3.2.1. 1ª Etapa: Seleção dos participantes e das técnicas de recolha de dados

Após a peregrinação teórica que expusemos, tomamos como ponto de partida a seleção de nossos entrevistados. Entendemos que as pessoas que protagonizariam a investigação necessitariam de estar num quadro de maior aproximação possível de nosso objeto de estudo. Dessa maneira, alinhamos com a ideia de que esses agentes precisariam estar imersos e

vivenciar cotidianamente a realidade do curso de Pedagogia. Com base nesse critério, é que tomamos a reflexão como ferramenta na intencão de formular um cenário que mais se aproximasse da realidade que pretendíamos investigar, o que nos possibilitou vir a forjar teorias sobre o alvo de nossa pesquisa.

Toda a investigação enfrenta alguns problemas e tensões em seu processo, especialmente no que se refere a essa etapa primeira, a da seleção dos caminhos metodológicos, a da escolha dos participantes, das técnicas, etc. Ou seja, a todo instante temos que realizar tomadas de decisão, isto independentemente de ser uma pesquisa da ordem quantitativa ou qualitativa. Razão pela qual, elucidamos de forma pormenorizada as justificativas e razões que nos impulsionaram na seleção dos investigados, dos critérios de inclusão/exclusão e do número de participantes (amostras).

Trataremos em primeira instância da seleção de nossos informantes.

As pessoas selecionadas possuem grau elevado de envolvimento, representatividade e proximidade frente ao fenômeno estudado, o que nos outorgou maior segurança e credibilidade nas etapas metodológicas eleitas a *posteriori*. Assim, assumimos dois grupos de atores sociais, professores e alunos, tipificados em quatro subgrupos. Registramos para cada um desses a técnica de recolha de dados utilizada. Justificaremos as escolhas mais adiante. Expomos essas disposições no quadro seguinte (Quadro 15):

Quadro 15.
Participantes, tipificação e técnicas de recolha de dados

Participantes selecionados	**Tipificação dos participantes**	**Técnica de recolha de dados**
Professores (as)	Estágio Supervisionado	Entrevista individual
	Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Entrevista individual
Alunos (as)	Egressos (ex-alunos/as)	*Focus Group*
	Em curso (6º. e 8º. períodos)	*Focus Group*

Tivemos o cuidado de traçar o perfil de cada um dos grupos de participantes envolvidos, na intenção de minimizar os erros e preservar genuinidade dos resultados.

O primeiro grupo selecionado foi o de professores (as) das disciplinas de Estágio, em razão da relevância desse componente teórico-prático para o nosso objeto de estudo. Importante informar que a matriz curricular do Curso de Pedagogia possui três disciplinas de Estágio Supervisionado, a saber:

1. Estágio I, com 150 horas/aula, virado para a formação de professores para a Educação Infantil (em que o pedagogo trabalhará na licenciatura com crianças até os cinco anos de idade) e que se desenvolve no 5º. período do curso;
2. Estágio II, com 165 horas/aula e voltado para a licenciatura no Ensino Fundamental, da Alfabetização ao 5º ano, com crianças dos seis aos dez/onze anos, no 6º. período do curso;
3. Estágio III, com 165 horas /aula, orientado para o trabalho no campo da Pedagogia Social, no 7º. período. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012).

No semestre letivo em que desencadeamos a pesquisa empírica, se encontrava em curso o Estágio II, relativo à licenciatura virada para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alinhamos com as premissas teóricas de Lima (2012) que concebe o Estágio como a "hora da prática", ou seja, de se "pôr em prática os conhecimentos recebidos" (p.27), o que nos remete a pensar que este professor formador possui um papel fundamental na construção identitária do profissional de Pedagogia, visto que é parte de seu papel e de sua função, ligar o mundo do estágio à profissão e por sua vez, manter vivos à vontade e o sentimento de pertença para que o futuro pedagogo permaneça na carreira.

Elegemos os professores componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) como segundo grupo por serem informantes em potencial. Consideramos esse grupo literalmente representativo das ideias, concepções, pensamentos e pontos de vista do total de professores do curso. Isto porque, para ser membro do NDE nesta universidade, algumas condições são necessárias, é um processo que não se dá aleatoriamente, mas sim de acordo com o artigo 6º da Resolução do Conselho Pleno do Estado do Rio Grande do Norte, nº 59/2013:

> Art. 6º Os membros do NDE deverão ser eleitos em plenária do Departamento e, necessariamente, terão que pertencer ao quadro de professores efetivos da Universidade[28], com o mínimo de três anos de atividade no curso e em regime de tempo integral.
> § 1º O mínimo de 60% (sessenta por cento) dos professores do NDE deverá ter titulação *stricto sensu*.
> § 2º O NDE deve ter, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos membros professores com formação acadêmica inicial na área do Curso.
> § 3º O NDE de cursos novos será composto na medida em que os professores forem sendo contratados, de forma a atender aos critérios estabelecidos. (Resolução do Conselho Pleno do Estado do Rio Grande do Norte, 2013).

Neste momento, já tínhamos em mente que os alunos também fariam parte do processo, dada a proximidade desses com nosso objeto de estudo e diante das questões embutidas na

[28] Omitido o nome da universidade.

investigação empírica. Dessa maneira, e definida a rota dos professores, passamos a pensar nos critérios de inclusão dos alunos.

Optamos em buscar nossos dados com dois grupos de alunos, os que frequentavam o curso e os alunos egressos (que tivessem concluído o curso). Decidimos que o primeiro grupo de alunos (as) teria de ter frequentado disciplinas de Estágio Supervisionado, conforme já explicitamos por manterem essas uma forte componente *práxis,* mas também para realizarmos um contraponto com os professores dessas disciplinas que seriam entrevistados. Além disso, os alunos em curso mantinham um diálogo permanente com o contexto formativo, e por terem vivenciado situações reais da prática no aqui e no agora, seriam capazes de identificar as estratégias utilizadas na solução dos dilemas, dos desafios e das tensões no campo da ética profissional nos diferentes espaços educativos. Depois, é no momento dessa mesma prática que a formação se materializa de diversas formas, quer seja em sua componente teórica ou através da possibilidade de "aprendizagem, de trocas de experiência, crescimento mútuo com os percursos, com significações dadas à profissão e com práticas pedagógicas". (Lima, 2012, p.75).

Já os (as) alunos (as) egressos (as) foram selecionados por três razões fundamentais: 1. Por terem concluído o curso, o que nos permitiria constatar os aspectos a serem aprimorados nas dinâmicas que envolveram a formação ética profissional no período em que estiveram na Universidade; 2. Possuírem uma visão do papel pedagogo na sociedade; 3. Revelarem os desafios, os dilemas e as tensões que têm enfrentado.

Após eleitos os grupos de professores e alunos que fariam parte da pesquisa, uma questão nos motivou à reflexão: Quais seriam as técnicas que adotaríamos? Não seria interessante ampliar nossas informações a partir de alguns documentos do curso? Quais? É com base nesses questionamentos que apresentamos a seguir os passos dados na seleção das técnicas de investigação e assentes nas premissas reflexivas que seguem.

Optamos pela utilização de três técnicas para a recolha de dados, pois alinhamos com a ideia de que é preciso "diversificar" os instrumentos para fidedignizar o método de pesquisa adotado (Amado, 2014; Bardin, 2011; Yin, 2015): 1. A análise documental; 2. A entrevista individual; 3. A entrevista *focus group. E*ssas duas últimas de caráter semiestruturado.

A análise documental foi eleita como uma das instâncias investigativas por entendermos que os documentos oficiais cumprem o papel de realizar o "contraponto" entre o dito, o não dito, o real, o ideal. Também constatamos a relevância deste tipo de investigação para os estudos de caso, pois de acordo com Yin (2015):

> os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. Se uma prova documental contradizer algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e especificas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade. (Yin, 2015, p.94).

Dessa maneira, selecionamos dois grupos de documentação para estudo: o PPCP e os PGCC's, ou as fichas curriculares das disciplinas de Estágio Supervisionado (de cada uma delas).

Optamos por esse agrupamento por duas razões. No que se refere ao PPCP, por motivos óbvios, dado que esse é o documento medular que norteia um curso, e que reúne além das informações quanto à missão do curso, o perfil profissional, todo o desenvolvimento previsto, revelando as visões de homem, de mundo e de sociedade sustentadas nas esferas antropológicas, filosóficas, culturais, epistêmicas, etc. e que interpenetram o curso de Pedagogia.

Quanto às fichas curriculares do Estágio Supervisionado, selecionamos "uma" relativa a cada um dos Estágios Supervisionados, e registramos que a opção pelas mesmas foi devida ao fato de que as disciplinas congregam uma particularidade: a relação teoria e prática (*práxis*). É exatamente a partir dos estágios, que de acordo com Lima (2012) se configuram o tempo/espaço propícios para se aferir que tipo de "formação" realmente se revela. Ainda nesse sentido, Lima (2012) nos permite refletir que: "A formação realizada no Estágio estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade". (p.55).

Logo, a realização da análise documental das disciplinas de Estágio Supervisionado nos propiciou a reflexão sobre as maneiras de compreensão e intervenção docentes sobre o desenrolar do fenômeno que nos interessa em particular, a dimensão ética da formação, a partir deste componente privilegiado, o currículo.

Conforme já explanamos, tomamos a entrevista individual como técnica de trabalho investigativo a ser utilizada com os professores porque nos interessava escutar, ouvir, atentar "particularmente" o relato de cada um deles, sem interferências de outras "vozes" e de forma que pudéssemos aprofundar no levantamento acerca das formas como esses apreendem, percebem e lidam com a realidade da formação ética no curso de Pedagogia investigado.

No que se refere à entrevista individual, optamos ainda pela mesma em razão de que:

> é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente

> ou longínquo, de maneira explícita, porém, tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferência e troca mútua de confiabilidade. (Rosa, 2006, p. 16).

Importante mencionar que consideramos a entrevista quer seja individual ou de grupo (*focus group*), como uma das principais ferramentas de recolha de dados num estudo de caso, por favorecer uma aproximação direta com os investigados por meio de suas representações impressas em seus discursos.

Optamos ainda pela entrevista semiestruturada ou semidiretiva, pois "derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado". (Amado, 2014, p. 208).

Também tivemos o cuidado para que as entrevistas ocorressem mediante a construção de uma relação de proximidade com os inquiridos da pesquisa, criando uma "zona emocional de conforto", e que permitiu o desenvolvimento do diálogo, elemento imprescindível no desvelamento de crenças, valores, atitudes, sentimentos etc.

No que se relaciona a entrevista *focus group* a opção por essa técnica com os alunos justificou-se por duas razões. Inicialmente porque é uma técnica que permite o envolvimento dos participantes com as questões discutidas. (Coutinho, 2014). Também porque existe entre os investigados certo grau de "cumplicidade" pelo sentimento de pertença a um determinado grupo. Em terceiro lugar, e diferentemente dos professores, o que nos interessava era levantar a percepção do grupo diante de certos olhares, práticas adotadas, caminhos tomados. Os participantes em conjunto poderiam fornecer, inclusive, informações que historicizassem certos aspectos importantes do curso, pois na medida em que um participante se manifestasse, o outro recordaria a partir de um novo ponto, novas narrativas, estabelecendo-se assim uma rica rede comunicativa. E por último, pelo fato da pesquisadora ter certa experiência no manejo dessa ferramenta, por tê-la adotado em sua pesquisa de mestrado, e ter recolhido proveitosos resultados, dentre outras experiências e instâncias de ordem acadêmicas em que a utilizou.

Assim, fechados os grupos de participantes, as justificativas de sua inclusão, assim o como os fundamentos e a seleção das técnicas de recolhas de dados, pensamos que teríamos que realizar outras "amarras" necessárias, tal como construir um planejamento no que se relaciona à amostra. Ou seja, quantos professores e alunos seria preciso entrevistar?

Pensar amostragem em pesquisas qualitativas nos remete a uma série de conflitos, dentre eles, se seria importante trabalhar com a relação percentual x universo, ou tão somente nos focarmos nos argumentos/razões que dariam sustentação à sua escolha. Logo, sentimos a necessidade de revisitar esse conceito. Assim, consentimos que a amostragem consiste em: "obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra, *selecionada por procedimentos científicos*". (Marconi & Lakatos, 2003, p.163, [grifos nossos]). À vista disso, entendemos como uma decisão acertada a de selecionar a amostra por meio de um processo combinado, ou seja, a interação entre o quantitativo e o qualitativo, respeitando-se naturalmente a característica e a realidade de cada grupo de inquiridos. Mas também compreendemos que ao lidarmos com um estudo de caso único, estamos de certa forma delimitando o universo de entrevistados com o qual trabalharemos. Dessa maneira, entendemos que por essa trilha a amostragem seria a "mais representativa possível do todo e, a partir dos resultados". (Marconi & Lakatos, 2003, p.223).

Quando nos aludimos ao quesito amostragem, é preciso ainda que nos reportemos à sua classificação (Gil, 2008; Coutinho, 2014) que nos remete a dois grupos: a amostragem probabilística e a não probabilística.

A amostragem probabilística está assente de acordo com Gil (2008): "em leis estatísticas que lhe conferem fundamentação científica: a lei dos grandes números, a lei de regularidade estatística, a lei da inércia dos grandes números e a lei da permanência dos pequenos números". (p.90). Em geral, nesse grupo, os critérios de seleção das unidades de dados se mantém estáveis, isso porque, a relação entre os objetivos da pesquisa e os prováveis participantes se desenvolve de forma unívoca. Vejamos um exemplo sobre o que estamos a informar. Quando se pretende pesquisar sobre a constância no uso do cinto de segurança no trânsito nos carros de passeio, há um conjunto de pessoas classificado como de natureza explícita, evidente e natural: os motoristas e os passageiros que utilizam os respectivos automóveis no âmbito do fenômeno "trânsito". Ou seja, há um princípio de que certa população seria naturalmente considerada como "pertencente" (Coutinho, 2014) à essa amostra, isto é, possuiria a mesma probabilidade de ser escolhida. Em outras palavras, os investigados teriam de ser "aqueles" e não outros, em que os dados coletados a partir desse sujeito 'X', tomado a partir de um dado universo 'Y', conteria as necessárias características do universo selecionado. No âmbito da amostragem probabilística os dados coletados passariam por um critério rigoroso de medições, da ordem de leis estatísticas.

Já a amostragem não probabilística seria a rota metodológica mais indicada para as pesquisas da ordem qualitativa, não suprimindo, entretanto, os fundamentos científicos na seleção, rigor e cuidado que envolve cada passo do processo metodológico. A diferença está em que, a abordagem não probabilística não se submete as mencionadas leis (estatísticas), e a seleção de suas normas se vincula "unicamente de critérios do pesquisador" (Gil, 2008, p.91), ou em outras palavras, de parte ou total julgamento de valor desse, como é o nosso caso. Ainda de acordo com Gil (2008, p.91): "Os tipos de amostragem probabilísticas mais usuais são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas. Dentre os tipos de amostragem não probabilística, os mais conhecidos são: por acessibilidade, por tipicidade e por cotas".

Não adentramos em informações acerca de cada uma dessas classificações, dado que esse não é objeto de nosso estudo. Entretanto, é preciso justificar o trajeto metodológico que escolhemos em nossa pesquisa. Optamos pela amostragem "não probabilística", que para além das razões já elencadas, mantém características de forte ligação com os objetivos dessa investigação, especialmente por que: a) Encontra-se assente no julgamento de valor do pesquisador, permitindo, por exemplo, o livre (porém não desprovido de fundamentos científicos) levantamento de argumentos para selecionar o *lócus*, os participantes, a amostragem, etc; b) Leva em consideração que cada fenômeno social contém, em si, contextos originais, e que, portanto, é sob a ótica da singularidade, que a seleção dos investigados é desenvolvida e os dados analisados provenientes a partir desses.

O tipo de amostragem não probabilística que adotamos foi por "tipicidade" (ou intencional) em razão de que essa:

> consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado. (Gil, 2008, p.94).

Os argumentos teóricos que sustentamos até aqui nos permitiram prosseguir e culminar a rota para montar um plano de tipificação dos inquiridos em nossa pesquisa. Dessa forma, iniciamos com a apresentação do plano de tipificação dos (as) professores (as)[29], e que inclui os critérios de seleção, o universo e a amostra (Quadro 16):

[29] Importante mencionar que, entre os períodos de maio a outubro de 2015, os professores da Universidade investigada estiveram em greve por melhores condições de trabalho e em luta para o recebimento de uma reposição salarial que havia sido acordada pelo anterior governo do Estado do Rio Grande do Norte. Dessa

Quadro 16.
Plano de tipificação dos inquiridos da pesquisa - Professores (as) - do curso de Pedagogia no Estado do Rio Grande do Norte (RN)/Brasil

PARTICIPANTES: PROFESSORES (AS)	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	UNIVERSO[30]	AMOSTRA
Professores (as) das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III.	Experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado a partir do último PPCP (2012.1º).	O curso de Pedagogia possuía no total de sete (7) professores (as) responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado.	1. Foram selecionados três (3) entrevistados (as). 2. Clarificação: . O Universo de professores (as) selecionado corresponde a 11,53%, dos vinte e seis professores do curso. . O Universo de professores (as) selecionado corresponde a 42,8% do conjunto de professores (as) que até 2015.2º. ministraram as disciplinas de Estágio Supervisionado, ou seja, sete (7) componentes.
Professores (as) do Núcleo Docente Estruturante (NDE).	1. Experiência no NDE de pelo menos três semestres letivos (em razão de que o referido núcleo iniciou seus trabalhos no ano de 2014). 2. Foram selecionados: o coordenador (a) do NDE, um membro nato (chefe do Departamento de Educação) e um (a) professor (a) doutor (a).	O NDE possuía o total de sete (7) professores (as).	1. Foram selecionados três (3) entrevistados (as). 2. Clarificação: . O Universo de professores (as) selecionado corresponde a 11,53% dos vinte e seis professores do curso. . O Universo de professores (as) selecionado corresponde a 42,8% do conjunto de professores (as) que até 2015.2º. passaram a compor o NDE (e que iniciou que a partir de 2014), ou seja, sete (7) componentes.

Do exposto, é importante mencionar que além dos critérios de inclusão/exclusão apresentados no quadro, levamos em consideração o quantitativo de professores de cada um

maneira, os dados foram efetivamente coletados entre abril e agosto de 2016, período correspondente ao semestre letivo (2015.2º.), dada a calendarização da reposição de aulas.

[30] Até o semestre de 2015.2º, em que os dados foram coletados, o universo de professores do curso era de dezenove (19) docentes efetivos e sete (7) contratados, no total de vinte e seis (26) de acordo com os dados coletados no Departamento de Educação.

dos subgrupos do universo de professores (disciplinas de Estágio e componentes do NDE) para chegarmos à distribuição realizada (ou seja, três docentes do NDE e três de Estágio Supervisionado).

Na mesma linha reflexiva, apresentamos o plano de tipificação traçado para os (as) alunos (as) que compuseram nossa investigação (Quadro 17):

Quadro 17.
Plano de tipificação dos inquiridos da pesquisa - Alunos (as) - do curso de Pedagogia no Estado do Rio Grande do Norte (RN)/Brasil

PARTICIPANTES: ALUNOS (AS)	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	UNIVERSO	AMOSTRA
Alunos (as) do 6º. e 8º. períodos do curso de Pedagogia.	1. Foram selecionados por já terem cursado mais da metade do curso em questão. 2. Os (as) alunos (as) do 6º. período pois já haviam cursado o Estágio I e estavam a cursar o II. 3. Os (as) do 8º. período por haver cursado todos os Estágios (I, II e III), razão pela qual tivemos um número maior de alunos (as) deste semestre letivo.	Até o semestre de 2015.2º., em que os dados foram coletados, este universo era de 43 alunos (as) no 6º. período e 36 alunos (as) no 8º. período, ou seja, um total de 79 alunos (as).	1. Foram selecionados dois (2) alunos (as) do 6º período e outros quatro (4) do 8º. período, perfazendo o total de seis (6) alunos (as). 2. Clarificação: . O Universo de alunos (as) selecionados do 6º. e 8º. períodos correspondeu a 7,5% (do universo de 79 alunos/as entre o 6º. e 8º. períodos).
Egressos (as)/ Ex-alunos (as).	1. Foram escolhidos aqueles que terminaram o curso a partir de 2012.1º., em razão de que estes passaram pelas discussões e transformações do atual Projeto Político Pedagógico de Curso (PPCP). 2. Optamos ainda por alunos (as) (as) que estavam, estiveram ou se encontravam em exercício profissional no campo da Pedagogia.	O total de alunos (as) egressos (ex-alunos/as) desde 2012.1 foi de 84 alunos (as).	1. Foram selecionados quatro (4) entrevistados (as). 2. Clarificação: . O Universo de alunos (as) egressos (as) selecionado corresponde a 4,7% (dos 84 egressos que se formaram a partir de 2012.1º.).

Para efetivar a distribuição do número de participantes em cada uma das entrevistas *focus group* realizada com os (as) alunos (as), dois fundamentos básicos foram utilizados para a seleção da amostra. Primeiro tivemos a preocupação, no caso do *focus group*, de evitar que

um grande número de alunos viesse a promover uma saturação dos dados, isto porque, nossa entrevista se compunha de pelo menos seis blocos temáticos (apostamos numa entrevista de aprofundamento dos conteúdos). Quanto a esse ponto, Amado e Freire (2014) também fazem a menção de que nos estudos de caso é realmente preciso saber determinar o momento em que o levantamento de informações deve ser encerrado, a fim de não provocar um "congestionamento informativo", ou ainda quando "a continuação da recolha de dados produz apenas pequeníssimos incrementos de nova informação acerca das categorias em comparação com os esforços despendidos". (p.138).

O segundo fundamento em que nos assentamos, foi decorrente do primeiro, em que optamos pelo critério de limites "extremos" apresentados por Oliveira e Freitas (1998, p. 87):

> Os limites extremos para o número de pessoas no grupo seriam de *quatro no mínimo e doze no máximo*. É adequado convocar cerca de 20% a mais de pessoas para que haja garantia do número mínimo, este percentual pode variar dependendo de onde os grupos são conduzidos, quem são os participantes e quão vital é o tamanho do grupo para o desenho da pesquisa. (Oliveira & Freitas, 1998, p. 87, [grifos nossos]).

Dados esses fundamentos, e somada à experiência da pesquisadora no manejo da técnica (*focus group)* e o pré-teste (passo a passo apresentado adiante) realizado, que demonstrou que um grupo com mais de seis componentes tornaria a entrevista cansativa e repetitiva. Dessa forma, estipulamos como número de participantes para a entrevista *focus group* o mínimo de quatro e no máximo seis inquiridos. No caso dos alunos de Estágio, entendemos que seria mais produtivo em termos de "conteúdos" que nesse grupo mantivéssemos um maior número de participantes do oitavo período, pois esses já teriam cursado praticamente toda a rota do curso, conforme elucidamos na coluna dos critérios de inclusão e exclusão apresentados, justificando dessa forma a nossa distribuição de dois participantes do sexto período e quatro do oitavo.

Consideramos essa etapa da seleção dos documentos, dos inquiridos e das técnicas da pesquisa como preparatória e "fundante", no sentido da segurança para consolidar as bases do processo que viríamos a percorrer.

4.3.2.2. 2ª Etapa: O processo de recolha de dados: os guiões, o pré-teste, o percurso das técnicas de pesquisa e o tratamento ético

Apreciamos a utilização de metáforas para melhor compreensão dos contextos teóricos apresentado. Assim, comparamos esta etapa a um processo de mineração de pedras preciosas,

em que o pesquisador será ao mesmo tempo o garimpeiro e o lapidador, e que terá de estar apetrechado de um olhar a toda prova, para que no decorrer de sua jornada possa realmente se deparar com as verdadeiras pedras preciosas, tais como o rubi, a esmeralda, a safira e finalmente, o diamante. Entretanto, é preciso recordar que todas essas pedras se encontram em sua condição "bruta", e que para se transformar em joia rara, a lapidação é uma tarefa que se faz necessária. Logo, quem não possui estes conhecimentos, dificilmente veria numa rocha tais possibilidades, o que consistiria em se estar diante de um tesouro e continuar a se queixar de que vive na penúria. Portanto, o conhecimento se faz preciso em todas as instâncias da vida. E foi com esta motivação que realizamos esse trabalho.

Desta forma, os objetivos específicos que traçamos para essa etapa (pesquisa empírica) foram os norteadores de todo o nosso percurso, desde o contato com a universidade, à produção dos nossos guiões, dos blocos temáticos construídos, etc. – trataremos de cada um desses pontos detidamente mais adiante – assim, na intenção de facilitar a leitura (evitando-se ter que procurar os mesmos na Introdução), e a título de recordação, trazemos os mesmos mais uma vez:

- O que nos revelam os documentos visitados (do curso de Pedagogia da instituição selecionada) sobre as temáticas que se inter-relacionam à formação ética profissional (tais como o que é ética, formação, formação profissional, ser pedagogo, seu papel, etc.) na relação com a formação ética profissional desenvolvida no curso?
- Quais as concepções e percepções dos professores (as) formadores, dos (as) alunos (as) em curso, dos (as) alunos (as) egressos (as) sobre as temáticas que se inter-relacionam à formação ética profissional? (Tais como o que é ética, formação, formação profissional, ser pedagogo, seu papel, etc.)
- Como tem se desenvolvido a formação ética profissional do pedagogo no curso, o seu "acontecer" (o processo, as questões metodológicas, os dilemas, os desafios, os problemas, as tensões), e quais os contributos desta formação (ou não formação) para o exercício ético da profissão de acordo com os documentos e os sujeitos da pesquisa?
- Há na visão dos professores (as) formadores, dos (as) alunos (as) em curso e egressos (as) do curso de Pedagogia o entendimento sobre a necessidade de uma nova abordagem pedagógica formativa no campo da ética profissional? Qual?

Iniciamos esta jornada a partir de uma fase preparatória, em que buscamos nos munir para ir ao campo, até que chegássemos à construção de nosso "mostruário de preciosidades": as nossas categorias, subcategorias e indicadores de análise (Quadro 18):

Quadro 18.
Fase preparatória da recolha de dados - atividades, detalhamento do processo, espaço documentos/materiais e período de execução

Atividades relativas a recolha de dados	Detalhamento dos processos	Espaços da pesquisa	Documentos[31] e materiais	Período de execução
- Contato com a universidade/ chefia departamental do curso de Pedagogia.	- Solicitação de autorização para realização da pesquisa.	- Universidade/ Chefia departamental.	-Carta credencial do Instituto de Educação com solicitação para autorização da pesquisa.	- Janeiro de 2016.
- Coleta de documentos e dados sobre o curso, universo da pesquisa, etc.	- Levantamento dos dados relevantes sobre os participantes da pesquisa. - Levantamento dos documentos para análise documental com a chefia departamental do curso de Pedagogia.	- Universidade/ Chefia departamental.	- Tabela para preenchimento dos dados necessários. - Documentos para análise documental.	- Janeiro/ fevereiro de 2016.
- Pré-Teste	- Produção de guião para orientar o trabalho de cada entrevista a ser realizada. - Construção das entrevistas (formato semi-estruturado, questões abertas e fechadas). - Construção do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).	- Chefia Departamental. - Residência da Pesquisadora.	- Guião de entrevistas. - TCLE.	-Março/maio de 2016.
	- Realização de entrevistas – com gravação em áudio.	- Sala da chefia departamental. - Residência da pesquisadora.	- Guião de Entrevistas. - TCLE. - Papel ofício. - Canetas. -Gravador digital. - Relatório de análise das entrevistas.	-Março/maio de 2016.

[31] Encontram-se no anexo desta tese os guiões, os protocolos de entrevista, as grelhas de análise, assim como o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

Conforme o exposto, fizemos um contato prévio com a universidade através do Departamento de Educação do *Campus* de Pau dos Ferros, RN. No diálogo com a chefia departamental, apresentamos o objetivo de nossa investigação e entregamos a carta credencial do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tendo sido a pesquisa autorizada para ser realizada no ambiente da universidade, levantamos os documentos e dados que se fizeram necessários, sendo primordial ainda registrar que tivemos todo o apoio que precisávamos da Chefia, da Secretaria e dos professores do curso.

Desta maneira, passamos à construção dos guiões de entrevistas para a realização de um pré-teste. É relevante mencionar que, o guião de entrevistas foi uma ferramenta extremamente necessária nesse processo, pois foi utilizada como "forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos. . .". (Gatti, 2005, p. 17).

Importante relatar que, além dos objetivos específicos, os guiões foram estruturados a partir das construções teóricas levantadas nos capítulos iniciais da pesquisa.

Do pré-teste, esse teve como objetivo principal conferir a fiabilidade dos instrumentos finais para os inquéritos, ou seja, de aferir o apetrechamento de nossas ferramentas de "mineração", mais especificamente, os guiões de entrevista, isto por que o pré-teste:

> Consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do "universo" ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros. (Marconi & Lakatos, 2003, p.165).

Assim, o pré-teste permitiu-nos aperfeiçoar os guiões (das entrevistas e *focus group*), cuja estrutura apresentaremos adiante, a partir de seus blocos temáticos, suas categorias, etc. Elucidaremos a seguir os passos dados para a realização do pré-teste.

Para elaborar o pré-teste nos apoiamos na seguinte recomendação: "Em geral, é suficiente realizar a mensuração em 5 ou 10% do tamanho da amostra, dependendo, é claro, do número absoluto dos processos mensurados". (Marconi & Lakatos, 2003, p. 165). Essa orientação foi pertinente para determinarmos a amostra nesta fase da pesquisa, já que havíamos determinado quais seriam os nossos atores sociais previamente. Desta maneira, buscamos seguir o recomendado conforme o quadro que segue (Quadro 19):

Quadro 19.
Plano de caracterização dos inquiridos da pesquisa - Pré-teste

PARTICIPANTES: PROFESSORES (AS) / ALUNOS (AS)	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	UNIVERSO	AMOSTRA
Professores (as) das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III.	Experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado a partir do último PPCP (2012.1º).	O curso de Pedagogia possuía no total de sete (7) professores (as) responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado.	Foi selecionado um (1) entrevistado (a).
Professores (as) do Núcleo Docente Estruturante (NDE).	Experiência no NDE, ou seja, que fosse ou tivesse sido membro a partir dos três últimos semestres letivos (em razão de que o referido núcleo iniciou seus trabalhos no ano de 2014).	O NDE possuía o total de sete (7) professores (as).	Foi selecionado um (1) entrevistado (a).
Alunos (as) do 6º. e 8º. períodos do curso de Pedagogia.	Foram selecionados alunos (as) que tivessem cursado todas as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II ou III.	Até o semestre de 2015.2º., em que os dados foram coletados, este universo era de 43 alunos (as) no 6º. período e 36 alunos (as) no 8º. período, ou seja, um total de 79 alunos (as).	Foram selecionados dois (2) alunos (as) do 8º. período.
Egressos (as) / Ex-alunos (as).	Foram escolhidos aqueles que terminaram o curso a partir de 2012.1º., em razão de que estes passaram pelas discussões e transformações do atual Projeto Político Pedagógico de Curso (PPCP).	O total de alunos (as) egressos (ex-alunos/as) desde 2012.1 foi de 84 alunos (as).	Foram selecionados dois (2) entrevistados (as).

Importante mencionar que para ganhar tempo, assim que um pré-teste encerrava, revisavam-se os procedimentos corrigiam-se os guiões, e mantínhamos contato com a orientação para logo iniciarmos uma entrevista. Também no decorrer de cada pré-teste a pesquisadora tratou de realizar um relato de análises, em que registrava na medida em que as entrevistas aconteciam, aqueles pontos que necessitariam ser aprimorados. Dessa maneira, o pré-teste nos possibilitou corrigir alguns pontos frente ao que havíamos traçado no primeiro momento, inclusive no que se refere à produção do guião de entrevistas. Esses foram os pontos principais do relato de análises:

- Revisão de questões que precisavam ser clarificadas;
- Redução de questões e inserção de outras;

- Compreensão acerca da necessidade de buscar criar um ambiente afetivo logo no início das entrevistas, pois percebemos que em algumas situações a temática da ética profissional parecia criar certo "véu" de formalidade, dificultando que se estabelecesse um clima psicológico mais relaxado, descontraído e natural;
- Exercer certo controle sobre o tempo, pois na medida em que o tema ganhava vida, percebemos que a temática mexia sensivelmente com os entrevistados, que ao sentirem-se numa relação de espaço/tempo para falar de questões tão próximas as suas vidas (quer como profissionais ou alunos) terminavam se estendendo um pouco mais;
- Buscar estratégias que evitassem, no caso do grupo focal, o contágio de ideias e mensagens repetidas, pois percebemos a partir do pré-teste o método da "carona". Ou seja, quando uma pessoa falava, a outra dizia "isso mesmo", "penso assim também". O que fez com que nas entrevistas déssemos um tempo que cada um pensasse antes no seu conceito e pedíamos que realizassem o esforço de que o pensamento do outro não interferisse;
- Conter a própria pesquisadora, que teve que exercer o cuidado do "silêncio inteligente", de saber falar o necessário, sem ser omissa na condução das técnicas de recolha de dados;
- Reformulamos também os guiões no que se refere aos blocos temáticos, percebemos a relevância na desconstrução de alguns e abertura de novos campos;
- Houve também em decorrência dessa etapa a revisão dos Termos de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) – explicado adiante;
- Revisão conceitual da pesquisadora: pois tivemos que buscar reflexões para melhor apresentar os exemplos de dilemas éticos, tensões, conflitos. Esse ponto nos movimentou a efetivar alguns novos estudos.

Feitas essas análises, corrigimos os guiões, cuja estrutura foi organizada a partir de:

1. Blocos temáticos: A. Legitimação e motivação da entrevista; B. Caracterização do entrevistado; C. Concepções sobre o pedagogo, sua formação e a ética profissional na formação inicial; D. A formação ética profissional no curso de Pedagogia e no contexto da Universidade; E. Proposta de formação ética profissional. F. Validação da entrevista/ *focus group*.

De forma geral, mantivemos a mesma estrutura dos blocos nos guiões, pois nos detivemos, conforme já explicitado, nas questões específicas orientadoras. Entretanto, em cada um dos blocos, questões particulares se delinearam. Ou seja, quando estávamos a questionar os alunos egressos, o nosso foco num dado momento, era o de saber sobre o exercício profissional desses para além das portas da universidade, diferentemente dos alunos que

estavam a frequentar o curso. Assim, os blocos, apesar de manterem um formato estrutural comum, se diferenciavam a partir dos inquéritos realizados.

2. Objetivos específicos de cada bloco;

3. Formulário de questões e informações a coletar - mantivemos questões fechadas e abertas, essas últimas visando à permissão da livre expressão do (a) entrevistado (a);

4. Perguntas de recurso e observações – fizemos o levantamento de algumas perguntas de "recurso", que funcionaram assim como que "cartas na manga". Em outros momentos, também inserimos perguntas ao longo do percurso do inquérito, não previstas no guião, a fim de esclarecer respostas da parte inquirida e para o enriquecimento da recolha de dados.

Depois dos guiões corrigidos, passamos a nos deter nas estratégias de cada uma das técnicas de recolha de dados (análise documental as entrevistas individuais e o *focus group*), ou seja, buscamos traçar como seria o detalhamento dos processos, os espaços físicos em que cada técnica aconteceria, os documentos e materiais a serem utilizados e o período para sua execução. Este contexto resultou no seguinte quadro (Quadro 20):

Quadro 20.
Técnicas de recolha de dados - atividades, processo, espaço, documentos[32]/ materiais e período de execução

Atividades relativas a recolha de dados	Detalhamento dos processos	Espaços da pesquisa	Documentos e materiais	Período de execução
- Análise documental.	- Produção de guião para o trabalho de análise documental (por documentos).	- Residência da pesquisadora.	- Grelha de análise de dados (por documentos). - Grelha de análise para estudo comparativo/ triangulação. - O Projeto Político Pedagógico do Curso (PPCP). - Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado.	- Fevereiro a agosto de 2016.
-Entrevistas individuais com professores (as).	- Contato com professores (as) e realização de convite para entrevistas.	- Departamento de Educação.	-	- Abril a agosto de 2016.
	- Produção de guião para orientar o trabalho de cada entrevista a ser realizada. - Produção das grelhas de análise por: categorias, subcategorias e indicadores. - Construção das entrevistas (formato semi-estruturado, questões abertas e fechadas). - Construção do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).	- Residência da pesquisadora.	- Guião de entrevistas. -Protocolo de entrevistas. - Grelha de análise de dados (por entrevistas). - Grelha de análise para estudo comparativo/ triangulação. - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).	
	- Realização de entrevistas – com gravação em áudio.	- Sala da chefia departamental. - Residência dos participantes. - Residência da pesquisadora.	- Guião de Entrevistas. - TCLE. - Papel ofício. - Canetas. - Gravador digital.	

[32] Encontram-se no apêndice desta tese os guiões, os protocolos de entrevista, as grelhas de análise, assim como o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

- Entrevistas *focus group* com alunos (as).	- Contato com alunos (as) para realizar o convite para o *focus group*.	- Redes sociais (*Facebook*). - Sala dos cursos de Pedagogia (6º. e 8º. períodos).	- Computador. - Internet. - Autorização da chefia departamental.	- Abril a agosto de 2016.
	- Produção de guião para orientar o trabalho de cada entrevista *focus group* a ser realizada. - Produção das grelhas de análise por: categorias, subcategorias e indicadores. - Construção das entrevistas *focus group* (formato semi-estruturado, questões abertas e fechadas). - Construção do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).	- Residência da pesquisadora.	- Guião de entrevistas *focus group.* -Protocolo de entrevistas *focus group.* - Grelha de análise de dados (por entrevistas *focus group*). - Grelha de análise para estudo comparativo/ triangulação das entrevistas *focus group.* - TCLE.	
	- Realização de entrevistas – com gravação em áudio.	- Sala de Grupo de Pesquisa (Alunos do curso). - Residência da pesquisadora. (Alunos Egressos).	- Guião de Entrevistas. - TCLE. - Papel ofício. - Canetas. - Gravador digital.	- Abril a agosto de 2016.

Ordenadas essas fases de nosso trabalho, conforme o quadro exposto, e antes de prosseguirmos para o campo propriamente dito, tratamos de nos deter nas questões relativas aos compromissos éticos de nossa investigação. Os mesmos mereceram relevantes cuidados, especialmente porque nossa principal categoria de análise é a própria "ética". Criamos um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido [TCLE] para cada um dos participantes da pesquisa, em que nos apoiamos no seguinte entendimento:

> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar. (Resolução n.466 do Conselho Nacional de Saúde, 2012).

Desta maneira, antes de iniciarmos as entrevistas individuais e do grupo focal (cujo *lócus* e horário foram agendados previamente), apresentamos o documento TCLE assente na garantia: da participação voluntária dos inquiridos; de que não haveria risco em sua

cooperação; da possibilidade de desistência de sua participação em quaisquer das fases da pesquisa, independente do motivo. Buscamos ainda esclarecer que não haveria nenhuma despesa com a investigação, ou remuneração advinda da mesma. Os participantes foram também informados de que os resultados da pesquisa seriam analisados e publicados, quer fosse em periódicos, eventos educacionais, etc. e frisamos que suas identidades seriam preservadas, guardadas em sigilo. O TCLE foi ainda entregue numerado, em duas vias, em que uma delas foi objeto de posse dos inquiridos. A assinatura do mesmo registrou a confirmação efetiva das autorizações quanto às participações na pesquisa.

Também como parte desse tratamento ético, os objetivos, os procedimentos metodológicos e o guião de entrevistas foram apresentados no dia. As entrevistas foram respondidas sem consulta à *internet*, de referenciais bibliográficos ou de quaisquer outros meios de consulta, o que garantiu a fiabilidade das concepções puras e próprias dos investigados. As entrevistas ocorreram a partir de gravações em áudio, também realizadas mediante a autorização dos participantes. Explicamos ainda que os referidos dados ficariam sob a responsabilidade da guarda da pesquisadora por um período prudente de armazenamento de cinco anos a partir da data da defesa pública da tese.

Percebemos que o zelo adotado nesse processo de lapidação interferiu diretamente na maneira como as análises científicas dos dados foram realizadas, pois o respeito foi o "fio condutor" das mesmas. Queremos dizer com isso que, o cuidado com os inquiridos, a atenção às suas vontades, à preservação das identidades, foram fatores que estiveram diretamente vinculados à pesquisadora e ao modo como essa conduziu o olhar no tratamento ético dado às informações. Este foi sem dúvidas um grande aprendizado, que servirá de grande utilidade em outros episódios acadêmicos.

Passaremos agora a relatar algumas narrativas de certas passagens vivenciadas no momento da recolha de dados.

No que se relaciona à realização das técnicas de entrevista individual as mesmas transcorreram da forma planejada, em que atendemos os (as) seis professores (as) de acordo com a disponibilidade de espaço e tempo desses. Na prática as entrevistas tiveram em média uma hora ou pouco mais de duração (nos estendíamos quando julgávamos necessário), e incluíram momentos sensíveis, em que percebemos o quanto os (as) professores (as) sentiram-se à vontade para revelar e recordar partes de suas vidas profissionais que se atrelavam à vida pessoal. Em algumas situações, a emoção ganhava espaço e percebíamos o

"transbordar dos olhos". Realmente, a temática da ética é envolvente, pois nos remete a algo de mais precioso que possui o ser humano, os seus bens imateriais, os valores.

Quanto às entrevistas *focus group*, tivemos alguns imprevistos, conforme a narrativa explicitada a seguir.

No grupo de alunos (as) egressos (as) foi difícil encontrar e reunir o número de participantes tipificados para uma entrevista em grupo, pois apesar de termos acesso ao banco de dados, boa parte dos contatos já tinham seus números de telemóveis ou *e-mails* modificados. Dessa maneira foi que nos utilizamos das redes sociais (*facebook*) para encontrar os alunos egressos (as). Importante mencionar que no contato com alguns, percebemos que o critério de "exclusão/inclusão" adotado de "se ter trabalhado ou estar a desenvolver sua atividade profissional no campo da Pedagogia" reduziria em parte o universo dos prováveis alunos (as) a serem inquiridos, ou seja, 84. Foi também pelo *facebook* que criamos um grupo para organizarmos o encontro, que também passou a ter um sentido de confraternização, em que ao final foi agendado, inclusive, um lanche. Desta forma, fizemos um convite para doze alunos (as) no decorrer de pelo menos um mês, pois estávamos a seguir as recomendações de Oliveira e Freitas (1998) de realizar a convocação de pelo menos 20% a mais de sujeitos para a garantia do número mínimo de participantes.

Neste período, várias foram as razões apresentadas de não comparecimento e ou solicitações de mudanças de dia, horário e local. No dia agendado, tivemos a confirmação de seis participantes, mas na hora aguardada apareceram quatro dos seis alunos (as) confirmados (as), cujas justificativas individuais foram respaldadas no seguinte: um dos partícipes tivera problemas com seu deslocamento, isto porque nesta zona do Brasil, não há transporte coletivo (ônibus/ autocarro), a locomoção é realizada por veículos alternativos (bicicleta, vans, mototáxi[33] ou táxi). O outro caso foi o de uma aluna que na última hora registrou a impossibilidade de participar por questões de ordem pessoal. Mantivemos dessa forma a entrevista com quatro participantes, apoiando-nos no critério de "limite mínimo extremo". (Oliveira & Freitas, 1998), e em respeito àqueles alunos que de longe vieram, quer fosse de mototáxi, de carona, etc. Nessa circunstância, optamos em aproveitar ao máximo a oportunidade, no sentido de coletar o maior número possível de dados. Importante ressaltar

[33] Transporte adotado nas cidades em que a locomoção se faz por meio de motocicletas e cuja corrida é acordada com o motociclista antes do início do trajeto a ser percorrido. Nesta cidade, muitas pessoas fazem uso do referido meio de transporte, inclusive os idosos. Os "mototaxistas" como são chamados, acabam criando um vínculo afetivo com os seus usuários.

que os dados que conseguimos com esses ex-alunos (as) foram realmente ricos em detalhes, por seus valores, crenças, visões, sensibilidade, etc.

Já a experiência com o grupo de alunos (as) do sexto e oitavo períodos do curso de Pedagogia, foi diferente. Tivemos a participação de seis alunos (as), entretanto, compareceram oito. A experiência com o pré-teste demonstrou que um grupo com mais de seis participantes culminaria numa entrevista cansativa e num contexto de saturação de dados, sendo essas duas circunstâncias a que buscávamos evitar. Preferimos dar prioridade ao quesito do "aprofundamento", ao invés do critério quantitativo (número de partícipes). Dessa maneira, dois (duas) alunos (as) foram convidados a monitorar o processo, ajudando-nos com o acompanhamento técnico do grupo focal, a leitura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), suporte no acompanhamento das questões, etc.

Logo, na realização das duas entrevistas *focus group* esses dois princípios foram levados em conta: que as questões fossem bem exploradas, no sentido de que todos pudessem dar contributos em todas o inquérito realizado, de maneira que todos os componentes pudessem igualitariamente participar, a fim de obter um melhor produto de informações; e o cuidado e a preservação no que se refere a ocorrência da saturação de dados ou respostas repetitivas, conforme já debatido.

Importante mencionar que tanto nas entrevistas individuais como nas de *focus group* buscou-se criar alguns momentos de informalidade, tentando-se, entretanto, manter o mínimo de intervenções possível por parte da pesquisadora, especialmente da ordem conceitual. Também foi intencional propiciar que os inquéritos, para além de se configurar num momento de labor investigativo, fossem aprazíveis e se tornassem numa grata memória na vida de todos (as) os (as) envolvidos (as).

O processo de recolha de dados, que durou alguns meses, provocou reflexões prazerosas no sentido da compreensão de que cada pessoa/aluno/profissional, apesar de possuírem rotas em comum, são "contadores" de uma história toda sua. Foram realmente percursos interessantíssimos que estivemos a forjar em nossas telas mentais e de rememorar, no caso de cada um dos participantes. E, para o foco desta pesquisa, o mais importante nesta caminhada mental e sensível, foi poder registrar a diversidade de "pedras preciosas" encontradas, algumas de valor inestimável.

4.3.2.3. 3ª Etapa: A análise dos dados – os processos de categorização, enumeração e codificação

A análise de conteúdo pode se constituir num processo fastidioso, afinal, lapidar não é uma tarefa fácil, especialmente quando se é realizada manualmente, conforme enuncia Bardin (2011), pois inclui etapas de idas e vindas ao material de análise. Razão pela qual se também configura num trabalho minucioso, em que é necessário que as técnicas de recolha de dados sejam criteriosamente escolhidas, isto porque:

> A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. (Marconi & Lakatos, 2003, p.163).

Desta forma, o termo "cuidado" foi a que mais se aplicou nesta trajetória, cuidado que significa cautela, precaução e consciência ética. Recordamos nesse sentido as palavras de Giligan (2013) do cuidado como elemento essencial entre o humano e o meio que o cerca. Faz-se importante mencionar que esse cuidado ético se materializou desde o momento em que os dados se revelaram, primeiramente na escuta dos áudios, logo na transcrição dos protocolos, na leitura flutuante dos mesmos, e na tarefa de agrupamento das categorias, subcategorias e indicadores nas grelhas de análises. Tratemos de apresentar a seguir o sistema geral de análise e logo, os aspectos parciais e processuais, ou seja, algumas especificidades desse contexto.

Inicialmente, vejamos sobre os protocolos. Os mesmos serviram para registrar as transcrições dos dados das entrevistas (armazenadas nos áudios) e foram sistematizados a partir do programa *Microsofth Excell*, e ordenados por linhas enumeradas. Adotamos como unidade de análise as "palavras-tema", em razão de que identificamos a partir do material coletado, logo na fase da leitura flutuante, que um conjunto dessas refletia um grupo de significados carregados de conceitos, intenções, ideias, proposições, em que, inclusive, a ausência de enunciados se consistiu em alusões significativas na etapa de realização das análises propriamente ditas. De fato,

> fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. . . .é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (Bardin, 2011, p.131).

Logo, marcamos os conjuntos de palavras-tema na cor "verde". Também foram registrados os momentos de pausa (reticências), omissões (uso de chaves), informações necessárias (em parênteses) e repetição (uso de asterisco). Vejamos o exemplo a seguir (Figura 10):

2		**MDR 1 Narre sobre o seu percurso acadêmico e porquê escolheram Pedagogia.**	
3			
4		**EST 1** Eu escolhi Pedagogia porque **eu sou de uma família de pedagogos.** Então...na verdade	1 A 2
5		**eu queria Psicologia**, mas a universidade não ofertava. E eu não queria "sair do ninho".	1 D 1
6		Então eu optei pela Pedagogia, minhas tias são todas pedagogas, dentre as filhas da minha	
7		avó, só minha mãe não é pedagoga. Então **eu quis seguir o legado das minhas tias.**	1 A 2 *

Figura 10 - Exemplo do protocolo de entrevistas *focus group*, Estagiário 1 (a partir do Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários, 2016)

Importante esclarecer que os números (2, 3, 4, 5, 6 e 7) referem-se às linhas do protocolo, e as marcações encontradas na coluna da direita nesse exemplo, tais como 1 A 2, aludem à codificação que utilizamos nos protocolos: 1, se relaciona à "categoria"; a letra maiúscula A diz respeito à "subcategoria" e 2 especifica o "indicador".

A fim de preservar o sigilo quanto à identificação dos sujeitos da pesquisa, empregamos para cada grupo de investigados em nosso trabalho, as seguintes siglas:

Figura 11 - Siglas criadas para os grupos de entrevistados, por conjuntos de participantes

Utilizamos ainda as demais siglas para a análise documental:

- PPCP: Projeto pedagógico do curso de Pedagogia;

- FC: Ficha curricular.

E ainda:

-MDR: para designar a pesquisadora/moderadora.

Passemos agora para o segundo instrumental, as grelhas de análises.

As grelhas de análise foram ferramentas que nos apoiaram no ordenamento das categorias, subcategorias e indicadores, gerados a partir dos grupos de documentos, entrevistas individuais e *focus group*, com o objetivo de visualizarmos os conteúdos que nos interessavam particularmente. Nesse sentido, as grelhas de análise nos possibilitaram uma leitura dinâmica, objetiva e clara dos dados, e naturalmente, permitiram a criação de um espaço dialógico "com e entre" essas informações. A seguir, explicitamos como essas categorias, subcategorias e indicadores surgiram em nossa pesquisa.

A análise de conteúdo implica em que as etapas de categorização, enumeração e codificação, antes mesmo de terem sido realizadas, perpassassem também por algumas tomadas de decisão, ou seja, os dados em bruto exigiriam uma "metamorfose": "transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão". (Bardin, 2011, p. 129). Nesse sentido, e após a leitura flutuante de todo o material, forjamos a ideia da tarefa que tínhamos pela frente, e fomos à busca da definição dos critérios que norteariam a fase da categorização. Rebuscamos teorias a respeito da temática, e desse modo adotamos os seguintes procedimentos técnicos, apoiados em Amado, Costa e Cruzoé (2014):

> No primeiro caso- procedimento fechado -, opta-se por um sistema de categorias prévio, a priori, que se prende com o enquadramento teórico e com a revisão bibliográfica previamente obtida; no segundo caso- procedimento aberto - a opção é a de construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao *background* teórico do investigador. (Amado, Costa & Cruzoé, 2014, pp. 313-314, [grifos dos autores]).

Do exposto, apresentamos que nossas categorias e subcategorias foram organizadas ora a partir das teorias, e ora formuladas em consonância com os conteúdos captados a partir dos dados que emergiam dos diferentes protocolos. Já os indicadores surgiram mesmo a partir do procedimento aberto, construídos com base nas análises realizadas. Logo, a nossa categorização se caracteriza como de processo misto. Optamos por esse enquadramento para evitar "engessamentos" dos dados e a imobilização da fluência das ideias, dos conteúdos, o que poderia tornar rígido o processo de análise. Além disso, priorizamos realmente o conteúdo dos registros, dada a riqueza das entrevistas, o que nos remeteu, por exemplo, a ter um número maior de indicadores em determinadas subcategorias, em detrimento de outras.

Desta forma, em nossa grelha de análises encontramos dispostas as seguintes categorias e subcategorias relativas às entrevistas individuais e entrevistas *focus group*:

Quadro 21

Categorias e subcategorias das entrevistas e focus group (a partir da Grelha de análise Triangulação Geral (Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. OPÇÃO PELO CURSO DE PEDAGOGIA	A. Influência da família
	B. Condições financeiras
	C. Local/ turno
	D. Opção inicial por outro (s) curso (s)
	E. Identificação com o curso
	F. Natureza pública
	G. Continuidade na profissão de pedagogo
2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	A. Experiência anterior ao curso
	B. Sem experiência anterior ao curso
	C. Após formação inicial
	D. Na formação de pedagogos (as)
3. FORMAÇÃO	A. Conceito de formação
	B. Formação inicial (conceito)
	C. Formação inicial desenvolvida no curso
	D. Formação continuada
	E. Formação profissional
4. CONCEPÇÕES SOBRE O PEDAGOGO	A. Ser pedagogo
	B. Papel do pedagogo
	C. Pedagogo ético
5. ÉTICA E ÉTICA PROFISSIONAL	A. Ética (concepções)
	B. Ética profissional (concepções)
6. FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL	A. Formação ética profissional no contexto do curso e da universidade
	B. Formação ética profissional (conceito e processo)
	C. Desafios da e na formação
	D. Valores da formação ética profissional
	E. Contra valores da formação ética profissional
7. DILEMAS, DESAFIOS, TENSÕES E PROBLEMAS ÉTICOS DA PROFISSÃO	A. Áreas profissionais dilemáticas a nível ético
	B. Desafios do exercício profissional
	C. Tensões e problemas éticos
8.PROPOSTA DE FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL	A. Necessidade de uma nova formação
	B. Caminhos sugeridos
	C. Formação do professor da disciplina de ética profissional

Informamos que as categorias 1, 2 e 8 (com suas respectivas subcategorias) não se aplicaram nas análises documentais (PPCP e fichas curriculares), em razão de que se tratavam de temáticas inerentes às trajetórias de vida dos entrevistados e à opinião dos inquiridos quanto a uma proposição de uma nova formação ética profissional para o curso.

Priorizamos ainda no quadro 21 a apresentação das categorias e subcategorias, não constando os indicadores. Isso porque essas mantiveram o caráter de imutabilidade, diferentemente dos indicadores, que por se referirem a conteúdos pormenorizados, ora surgiram em certas subcategorias, e ora não, o que repercutiu num diversificado número desses.

Vejamos agora na prática como esse ordenamento foi processado através do seguinte exemplo:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Frequência EG1	Frequência EG2	Frequência EG3	Frequência EG4	SOMATÓRIO Frequências	Unidades de registro no protocolo (por linha)
1. OPÇÃO PELO CURSO DE PEDAGOGIA	A. INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA	1. Motivação					0	
		2. Família de pedagogos			I	I	2	33, 52
		3. Exigência da família			I		1	29
	B. CONDIÇÕES FINANCEIRAS	1. Precariedade financeira	I				1	15
	C. LOCAL/ TURNO	1. Oferta noturna					0	
		2. Localidade		I			1	23
	D.OPÇÃO INICIAL POR OUTRO (S) CURSO (S)	1. Preferência por outro (s) curso (as)				I	1	46
		2. Cursava outra formação inicial			I	I	2	30, 47
	E. IDENTIFICAÇÃO COM O CURSO	1. Adaptação	I				1	14
		2 . Falta de identidade do trabalho com crianças					0	
		3. Espaço não escolar: falta de identidade					0	
		4. Pedagogia - primeira opção					0	
		5. Processual e ao término	I			I	2	19, 61

Figura 12 - Exemplo de parte de uma grelha de análises de entrevistas do *focus group* – alunos (as) Egressos (as) - visão geral (a partir da Grelha de análise dos Alunos Egressos, 2016)

A frequência (detalhada mais adiante) é computada com a marcação (I) para indicar que houve uma aparição do conteúdo em questão – sendo (II) para duas aparições do conteúdo e assim sucessivamente. O somatório de frequências é autoexplicativo, e resume a soma das frequências de cada um dos (as) alunos (as) egressos (as). O tópico "unidades de registro no protocolo" faz referência a "aparição de um determinado conteúdo" em dada "linha do protocolo", ou seja, a linha em que ele se revela. Logo, temos na figura 12, por exemplo, que os entrevistados EG3 e EG4 optaram pelo curso de Pedagogia (categoria 1), influenciados pela família (subcategoria A) e em que, revelaram ter vindo de uma família de pedagogos (indicador 2). Esses conteúdos foram registrados especificamente nas linhas de número 33 e 52 dos protocolos dos respectivos entrevistados. Assim, se o leitor se dirigir aos referidos protocolos esses registros constatarão lá, nessas linhas, como 1A2 (1categoria, A subcategoria, 2 indicador). Dessa maneira, o protocolo e a grelha de análises foram utilizados de forma integrada: no protocolo se registra o que está na grelha de análises e nessa o que se sucede no protocolo, impedindo erros na enumeração e na codificação, já que uma ferramenta se constitui no espelho da outra.

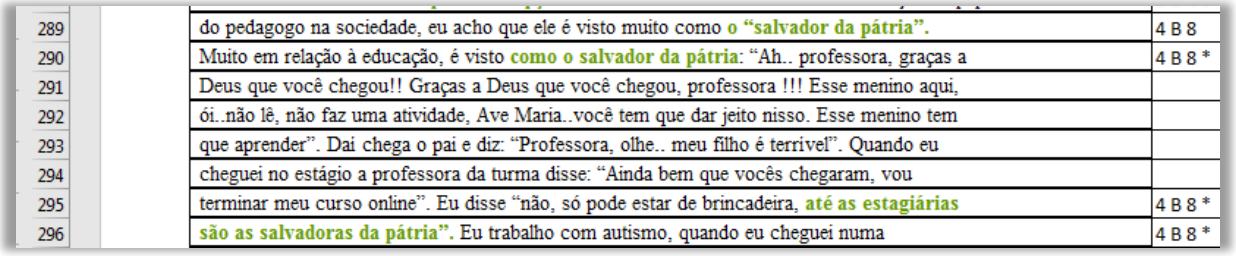
Chamamos agora a atenção para a forma como os indicadores foram levantados. Houve passagens em que encontramos indicadores de mesmo título ou denominações aproximadas. Há uma explicação razoável para esse efeito. Vejamos um exemplo.

Tomemos a categoria seis que se refere a "Formação Ética Profissional" nas grelhas de análise das entrevistas individuais e nas de *focus.* Conforme expusemos, essa possui uma subcategoria D, Valores da "Formação Ética Profissional" e uma subcategoria E, "Contra valores da Formação Ética Profissional" (Quadro 21). Nas duas subcategorias encontramos o indicador: "Exemplo do professor". Entretanto, um indicador se refere ao valor ético/moral positivo e o outro, ao contra valor, ou seja, a incoerência desse exemplo docente na prática formativa. O que buscamos priorizar foi a precisão na análise dos materiais, razão pela qual esse trabalho levou pelo menos seis meses para se concretizar.

Da enumeração, a regra que adotamos para contagem foi à da "frequência simples" (Bardin, 2011), usada de acordo com a "frequência de aparição", em que "todas as aparições possuam o mesmo peso postula que todos os elementos tenham importância igual". (Bardin, 2011, p. 134). Compreendemos que a frequência simples consistiu na forma mais adequada para o estudo de caso da natureza que construímos, pois lidamos com um universo de entrevistados restrito.

Importante mencionar ainda que, nesse trabalho as aparições dos conteúdos foram quantificadas de acordo com suas diferentes intenções, sentidos e significados. Vejamos um exemplo para que possamos esclarecer essa passagem. Digamos que se pergunte ao entrevistado "Já foste à Roma?". E ele responde: "Não, não fui. Eu realmente nunca fui à Roma. E não fui por várias razões.". Identificamos na mesma resposta três aparições "negativas" (o respondente realmente enfatiza que não foi a Roma). Nessas condições, optamos por "não" considerar o registro como três marcações, quantificações, mas apenas como uma, pois afinal, ninguém "deixa de ir à Roma" por três vezes. Essa foi, portanto, a lógica utilizada.

Percorreremos agora um exemplo prático retirado do protocolo de entrevista do (a) aluno (a) enumerado como EST 5, e que na ocasião frequentava o curso. Numa dada parte da entrevista, o (a) aluno (a) EST 5 manifesta o seguinte sobre o papel do pedagogo (Figura 13):



289	do pedagogo na sociedade, eu acho que ele é visto muito como **o "salvador da pátria".**	4 B 8
290	Muito em relação à educação, é visto **como o salvador da pátria**: "Ah.. professora, graças a	4 B 8 *
291	Deus que você chegou!! Graças a Deus que você chegou, professora !!! Esse menino aqui,	
292	ói..não lê, não faz uma atividade, Ave Maria..você tem que dar jeito nisso. Esse menino tem	
293	que aprender". Daí chega o pai e diz: "Professora, olhe.. meu filho é terrível". Quando eu	
294	cheguei no estágio a professora da turma disse: "Ainda bem que vocês chegaram, vou	
295	terminar meu curso online". Eu disse "não, só pode estar de brincadeira, **até as estagiárias**	4 B 8 *
296	**são as salvadoras da pátria".** Eu trabalho com autismo, quando eu cheguei numa	4 B 8 *

Figura 13 - Trecho extraído do protocolo de entrevista dos alunos (as) que frequentavam o curso, Estagiário EST 5 (a partir do Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários, 2016)

O entrevistado EST 5 explicita que o pedagogo é visto pela sociedade como um "salvador da pátria" e repete a mesma ideia abaixo, referindo-se que este conceito já é atribuído, inclusive, as estagiárias (linha 295). Desta forma, as partes mencionadas, foram classificadas: Categoria 4, "Concepções sobre o Pedagogo"/ Subcategoria "B. Papel do Pedagogo"/ Indicador 8 "Redenção dos problemas sociais". Ou seja, a ideia presente era a de que o pedagogo (desde cedo) assumiria essa função, esse papel, a de redentor das mazelas da sociedade. Logo, o contexto foi computado como repetição da ideia (marcado pelo asterisco*), pois não caberia quantificar por três vezes que EST 5 entendia que o pedagogo era visto como um "redentor social". Em outras passagens, o fato já não aconteceu, pois realmente a aparição, apesar de demonstrar ser "repetida", referia-se a outro contexto, a outra ideia ou intencionalidade. Nesse sentido, as repetições foram computadas. Logo, consentimos com Bardin (2011) quando apresenta que "é necessário fazer a distinção entre a unidade de registro – o que se conta – e a regra de enumeração – o modo de contagem". (p.134). Percebemos que a falta de clareza nesse sentido, faz grande diferença numa análise, razão pela qual essa questão foi muito debatida de forma *online* com a orientação.

É importante também mencionar que, adotamos alguns critérios de análise diferenciados para a pesquisa documental, dada a especificidade do material. No que se refere ao PPCP:

1. Utilizamos como protocolo o próprio documento (PPCP), devido ao quantitativo de páginas (166), já que percebemos que o lançamento dos dados no programa *Excell* (pois eram pelo menos 3900 linhas) seria um trabalho "hercúleo" e ainda por essa mesma razão, constatamos na prática que essa foi a forma mais prática de manipulação das informações.
2. Pelo fato de não estamos utilizando o *Excell*, realizamos no texto do PPCP as marcações referentes às unidades de registro em notas (comentários) assinalados ao lado de cada linha, tendo sido utilizado o mesmo critério de enumeração tanto para os documentos quanto para as entrevistas (individual e *focus group*) – explicitadas adiante.
3. No corpo do PPCP percebemos que boa parte de texto se configurava em enquadramento teórico, e que se mesclava com os dados do curso que particularmente nos interessavam.

Dessa forma, existiram passagens que não encontramos sentido em categorizar, tais como aquelas relativas às legislações, exposições conceituais, dentre outras, que não diziam diretamente respeito às questões de investigação. O mesmo procedimento foi adotado para os campos relativos à especificação da Organização Curricular no PPCP, por se tratar da apresentação de quadros e da exposição do teor das disciplinas (exceto os momentos que julgamos em que *links* foram realizados com a formação ética profissional do pedagogo). Alguns trechos do texto apesar de não terem sido categorizados, foram, entretanto, marcados e parte desses fizemos referência descritiva no capítulo cinco, relativo às análises, por julgarmos serem complementos relevantes.

No que se refere às fichas curriculares das disciplinas de Estágio Supervisionado selecionamos três, uma para cada um dos Estágios. E para essas adotamos os seguintes critérios:

1. As fichas curriculares selecionadas foram realizadas por outros professores (que não os entrevistados), mas que, entretanto, é preciso explicar, que as mesmas foram aprovadas em consenso pelos docentes que compunham as disciplinas de Estágio e praticadas por todos os professores que ministravam aquelas disciplinas, configurando-se essa forma de planejar no trabalho colaborativo do grupo. Logo, a informação inclui aqueles que participaram das entrevistas. Essa peculiaridade foi positiva, visto que nos permitiu uma leitura mais ampla sobre a visão de outros docentes do curso como um todo.
2. Também adotamos para as fichas curriculares, assim como no PPCP, as marcações no próprio protocolo e o registro das categorias, subcategorias e indicadores em notas de comentário, pelas mesmas razões explicitadas.

Trataremos agora de outro ponto relevante em nossa pesquisa, e que se atribuiu à preocupação que tivemos com a validação dos procedimentos técnicos de nossa investigação. Essa tem sido uma questão ainda muito discutida no que se relaciona as pesquisas qualitativas, dado que o empirismo sempre foi questionado quanto aos critérios adotados para conferir a confiabilidade em seus produtos. Ou seja, de que forma numa pesquisa da ordem interpretativa, como a nossa, por exemplo, pode-se constatar a eficácia de seus resultados? Nesse sentido, nos pautamos e adotamos a rota assinalada por Yin (2015) delineada em quatro testes fundamentais, que têm sido indicados e utilizados para evidenciar a qualidade de pesquisas sociais empíricas, nas quais se enquadram os estudos de caso, são estes: a validade do constructo, a validade interna, a validade externa e a confiabilidade. De acordo com Yin

(2015) cada um desses testes reúne um conjunto de táticas, ou aquelas estratégias, que têm como meta credibilizar os "achados epistemológicos".

A validade do constructo é um teste que nos remete, por meio de "medidas operacionais corretas" (Yin, 2015, p.48), aferir as relações entre os conceitos estudados e aqueles que aparecem nos conteúdos advindos da recolha de dados.

Já a validade interna, compreende os mecanismos de controle das variáveis que interferem internamente na pesquisa e que nos asseguram a "legitimidade" nas interpretações.

O terceiro teste, da validade externa, inclui as situações de controle que permitem que as descobertas dos estudos possam se generalizar. (Yin, 2015).

E finalmente a "confiabilidade", que reúne as estratégias que configuram crédito ao passo a passo metodológico utilizado. Yin (2015, p.48) elucida que a confiabilidade seria a "demonstração de que as operações de um estudo – como os procedimentos para a coleta de dados – podem ser repetidas".

Guba e Lincoln (1991) alinham nessa mesma perspectiva, a de que um pesquisador, independente do paradigma investigativo que adote (positivista, interpretativo, etc.) terá sempre de encontrar os mecanismos científicos que deem consistência aos resultados obtidos. Sob essa ótica também compreendem a necessidade da realização de testes de validade, e também apontam quatro: a credibilidade (confirmação dos dados pelos sujeitos da pesquisa), a transferibilidade (ou validação externa, que faculta que os resultados de uma investigação sejam aplicados em outras situações de natureza investigativa similar), a consistência (condição de que o desenho metodológico possa ser utilizado por outros pesquisadores) e a aplicabilidade (que permite que os resultados da pesquisa sejam aferidas por outros investigadores).

Das discussões teóricas apresentadas, construímos o quadro a seguir, pautado nas ideias de Yin (2015), mas em que também adotamos no campo reservado à validade externa, as premissas teóricas de Guba e Lincoln (1985) quanto ao processo de transferibilidade (Quadro 22):

Quadro 22.
Validação dos procedimentos técnicos da pesquisa (a partir de Yin, 2015, p.48, Guba e Lincoln, 1985).

TESTES	TÁTICAS DO ESTUDO DE CASO	ETAPAS DA PESQUISA-AFERIÇÃO DAS TÁTICAS
VALIDADE DO CONSTRUCTO	- Utilização de fontes diversas de evidências (análise documental, entrevistas e *focus group*, com sujeitos diferenciados).	- 2ª Etapa - O processo de recolha de dados.
	- Construção de guiões com suporte das pesquisas teóricas.	- 2ª Etapa - O processo de recolha de dados: construção dos guiões.
	- Seleção das categorias, subcategorias e indicadores mediante um critério: adoção do método misto.	- 3ª Etapa - Análise dos dados: categorização, enumeração.
	- Priorização dos conteúdos nas frequências de aparição.	- 3ª Etapa - Análise dos dados: enumeração.
	- Revisão do rascunho do relatório (além da orientadora) por um dos informantes-chave (a chefe do Departamento de Educação).	- 4ª Etapa - Comunicação dos resultados: composição do relatório.
	- Comunicação dos resultados com suporte das pesquisas teóricas.	- 4ª Etapa - Comunicação dos resultados: composição do relatório.
VALIDADE INTERNA	- Seleção dos sujeitos da pesquisa: pelo alto grau de compromisso com a formação do pedagogo.	- 2ª Etapa – O processo de recolha de dados: seleção dos sujeitos.
	- Baixo número de intervenções possível da pesquisadora (somente em casos de controle ou elucidação dos processos).	- 2ª Etapa – O processo de recolha de dados: entrevistas, *focus group*.
	- Clareza na explicitação dos objetivos da pesquisa aos sujeitos.	- 2ª Etapa – O processo de recolha de dados: entrevistas, *focus group*.
	- Preservação dos dados: mediante gravação dos dados em áudio.	- 2ª Etapa – O processo de recolha de dados: entrevistas, *focus group*.
	- Garantia aos sujeitos da ética como processo metodológico imprescindível: adoção do TCLE.	- 2ª Etapa – O processo de recolha de dados: entrevistas, *focus group*.
	- Condução no momento dos inquéritos de uma atitude de "aprofundamento" na coleta de dados.	- 2ª Etapa – O processo de recolha de dados: entrevistas, *focus group*.

VALIDADE EXTERNA	- Realização de pré-teste.	- 2ª Etapa – O processo de recolha de dados: entrevistas, *focus group*: revisão do processo e dos instrumentos de pesquisa.
	- Possibilidade de que os instrumentos fossem utilizados para fins de transferibilidade (Guba &Lincoln, 1991) em outras pesquisas (já que foram validados em pré-testes).	- 1ª Etapa - Seleção dos sujeitos e das técnicas de recolha de dados. - 4ª Etapa - Comunicação dos resultados: composição do relatório.
	- Geração de teorias que poderão servir de bases para outras pesquisas no campo.	- 4ª Etapa - Comunicação dos resultados: composição do relatório.
CONFIABILIDADE	- Levantamento de argumentos e razões que consolidam a qualidade "particularística" da pesquisa empírica, do caso e do caso único.	- Fase do Enquadramento teórico da pesquisa: seleção de teorias que validariam o estudo de caso único. - Fase do Enquadramento teórico da pesquisa: Levantamento de argumentação para sustentação da tese de "caso único".
	- Utilização de critérios implícitos aos objetivos da pesquisa para realizar a inclusão/exclusão dos sujeitos da pesquisa.	- 1ª Etapa – Seleção de Sujeitos e Técnicas de pesquisa: critérios de seleção de sujeitos participantes.
	- Transcrição de todos os protocolos realizada pela pesquisadora.	- 2ª Etapa – O processo de recolha de dados.
	- Categorização, enumeração e codificação realizadas a partir de teorias (estudiosos do campo).	- 3ª Etapa - Análise dos dados: Categorização, enumeração e codificação dos dados.

A ideia de transferibilidade está baseada na lógica dos instrumentais e na metodologia da pesquisa. (Guba & Lincoln, 1985). Importante que essa questão seja compreendida, pois por se tratar de um estudo de caso, é mister recordar que cada contexto social produzirá um resultado teórico-prático de acordo com o fenômeno estudado. Afinal, nenhuma pesquisa qualitativa é igual a outra.

Finalmente, pensamos desde que apresentamos o desenho metodológico proposto, que a "confiabilidade" de qualquer pesquisa se traduzirá sempre em uma dimensão, a qual nenhum pesquisador poderá negar, ou fugir: a "ética". Razão pela qual buscamos "tornar as etapas do processo as mais operacionais possíveis e conduzir a pesquisa como se alguém estivesse sempre olhando por cima do seu ombro". (Yin, 2015, p. 60). Eis o grande desafio.

4.3.2.4. 4ª Etapa: Comunicação dos resultados

Quando um pesquisador faz a opção pela análise de conteúdo, a etapa da comunicação dos resultados resulta na intenção de buscar entender e compreender os conteúdos dos textos levantados a partir dos documentos e participantes investigados. Nesse sentido, o que se supõe é que neste processo o pesquisador se mantenha focado na nitidez e na transparência desses dados, evitando-se contextos de interpretação subjetivos ou mesmo de levantar hipotéticos sentidos acerca das intencionalidades embutidas nos enunciados. Características essas que se aplicam ao estudo de caso proposto, que possui uma estratégia própria de sondagem, em que nos inquéritos salientamos as questões do tipo "o que", "como" e "para que" e "por que". Chaves importantes para se chegar ao intento de responder à questão problema dessa pesquisa. Razão pela qual, as leituras qualitativas realizadas foram norteadas pelo propósito de "revelação" (não aleatória) das mensagens, e que se materializaram na intenção de trazer à tona as percepções, as considerações, os indicadores intervenientes, os conceitos, os juízos formulados, a clarificação dos pontos contraditórios, etc. Intencionamos também em nossa trajetória, não somente tirar as conclusões, mas fazer recomendações, sugerir novas abordagens, dialogar com as teorias que traçamos, discutir as passagens "inusitadas". Sob essa ótica foi que desenvolvemos nosso relatório da pesquisa empírica no capítulo cinco. Entretanto, é fundamental relatar alguns conflitos vivenciados no percurso adotado.

Inicialmente, estivemos a pensar sobre como apresentaríamos, na prática, os resultados. Refletimos se o faríamos por categorias, por participantes ou por grupos de documentos e participantes. Depois de algumas reflexões, optamos em realizar a ordenação do material coletado priorizando a ligação direta com as questões orientadoras específicas da pesquisa empírica. (Quadro 1). Naturalmente que a questão problema sempre esteve presente como a mentora deste processo, pois essa é a pergunta "guarda-chuva" de nossa pesquisa, a que tem perpassado por todo esse trabalho e a que nos remeteu a uma proposta de modelização de formação ética profissional para o curso de Pedagogia no capítulo seis e que norteou as considerações finais tecidas. Nesse momento da jornada, assumimos que as questões orientadoras específicas reservadas à investigação empírica serviriam como um "manual guia" da pesquisa de campo, aliás, essa foi a postura metodológica que declaramos desde a introdução desse trabalho. Depois, em decorrência do quantitativo de dados que levantamos, a decisão de manter essas perguntas como linhas norteadoras foi acertada, visto que evitou

que perdêssemos o "fio da meada". Consideramos ainda que a referida atitude também facilitaria o ordenamento das respostas, e as deixariam visíveis, "palpáveis", permitindo que realizássemos as relações analíticas necessárias, sem que ocorressem processos de "fuga" dos objetivos traçados (geral e específicos).

Desta forma organizamos nossas análises a partir da próxima figura, cujo passo a passo elucidamos a seguir:

Figura 14 - Processo de Comunicação dos resultados da pesquisa empírica

1. Questões orientadoras específicas - tomamos essas como ponto de partida, pelas razões já expostas.

2. Blocos Temáticos - esses se originaram a partir das questões orientadoras, que deram origem aos seguintes blocos, organizados em quatro seções no capítulo cinco:

a. O perfil dos participantes – motivações, experiências prévias e identificação com o curso.

b. As concepções, as percepções, os fundamentos - dimensões intervenientes da formação ética profissional no curso de Pedagogia.

c. A formação ética profissional do pedagogo no curso: os planos curriculares, os processos, os dilemas, os desafios e dilemas da formação e da profissão

d. Perspectivas de uma nova abordagem pedagógica formativa no campo da ética profissional.

Também entendemos que ao admitirmos as "palavras-tema" como as unidades significativas de nossos registros, a melhor forma de organizar nossos blocos analíticos seria por temáticas. Quanto à maneira de exposição por temas, Williams, Grinnell e Unrau (2005) identicamente concordam com esse método, que seria adequado para as pesquisas qualitativas, especialmente as que envolvem diretamente os participantes aos enredos em que o objeto de estudo se insere e é investigado. Sugerem ainda que a descrição seja realizada por

meio das anotações realizadas pelo investigador, a partir de exemplos, esclarecimentos de definições e comentários sobre os contextos investigados.

3. Análise e interpretação qualitativa da categorização

Optamos por apresentar as discussões provocadas a partir dos dados levantados mediante análises parciais e a técnica da triangulação. Acerca desse formato, o da triangulação de dados, nos apoiamos nas ideias de Yin (2015), porque,

> A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (p.17).

Identificamos já na leitura flutuante das peças transcritas que as questões orientadoras levantadas nos provocariam o desenvolvimento do olhar em direção a múltiplas análises, e que esse formato se faria uma presença em nosso método analítico, pois nos permitiria o levantamento de uma gama de "variáveis de interesse" (Yin, 2015) sob o foco de uma mesma temática, e que nos possibilitaram realizar a compreensão do fenômeno que particularmente nos interessava. Também percebemos que se optássemos por um ordenamento do tipo "primeiro os dados dos alunos, depois os dados dos professores, depois a triangulação disto, ou daquilo", etc., essa postura nos remeteria também à perda de qualidade das análises, e dessa maneira fugiríamos dos caracteres qualitativo e holístico que nos propusemos nessa pesquisa.

Dessa forma, analisamos os documentos, as percepções dos professores, do grupo de alunos, refletindo sobre as categorias, as subcategorias e os indicadores vinculados ao *corpus* de cada um dos blocos temáticos, ora por grupos de documentos ou de participantes. Logo, o processo de análise e interpretação dos dados se desenvolveu a partir dos seguintes formatos:

1. Análise parcial por documentos ou participantes - Interpusemos nos textos do capítulo cinco, parte dos relatos advindos dos participantes da pesquisa ou dos registros extraído das fontes documentais selecionadas na intenção de aferir fidedignidade às interpretações.

2. Triangulação parcial por grupos diferenciados - Na primeira seção do capítulo cinco, por exemplo, iniciamos com a triangulação parcial dos dados entre os professores em conjunto com os alunos. Esse formato se revelou natural, pois estávamos nessa passagem analisando o perfil dos entrevistados, em que detectamos, por exemplo, alguns pontos em comum entre esses. Tanto os professores quanto os alunos optaram, apesar da influência de diferentes fatores, em cursar Pedagogia. Em segundo lugar, esses participantes (alunos e professores)

estudaram na mesma instituição, ou seja, em nosso *lócus* de investigação, ainda que em períodos temporais diferenciados. Em suma, todos os professores foram ex-alunos dessa universidade (apesar de dois desses terem declarado esse dado em conversa informal). Revelando-se a triangulação parcial como um caminho necessário nesse sentido.

Já em outras passagens, tais como quando tratamos sobre a concepção de "ser pedagogo", as questões propostas no guião acerca desse quesito foram somente direcionadas aos participantes (assim como em outras paragens), visto que se tratavam do levantamento da percepção pessoal sobre como os inquiridos entendiam esse conceito e se percebiam na condição de "ser pedagogo". Logo, a triangulação parcial se deu entre grupos de professores, os professores e os alunos, e o grupos de alunos entre si.

3. Triangulação por dados gerais - em outras instâncias, tais como quando analisamos sobre o "Papel do Pedagogo", fizemos a opção de triangular os dados em geral (entrevistados e documentos) em decorrência do intuito de realizar a técnica do espelhamento, para aferir não somente os pontos em que os dados se "dizem", se "encontram", mas onde se contradizem, se refletem, se retratam ou irradiam conhecimentos.

Nesse contexto, argumentamos ainda que procuramos esboçar um texto que fosse prazeroso, tanto no tempo de sua construção quanto no de sua leitura, em que além do rigor metodológico, priorizamos realmente o fluxo das discussões e as interpretações sob esse enfoque, deixando os conteúdos escorrer, fluir de acordo com a "correnteza".

4. Síntese conclusiva - neste percurso das análises, fechamos com um relatório conclusivo, buscando trazer o panorama das questões inerentes a essa fase da pesquisa, em que nos debruçamos na intenção de apresentar os conteúdos como um todo, sob a perspectiva dos resultados da triangulação de uma forma geral, mas especialmente na intenção de responder à pergunta central dessa pesquisa e as questões orientadoras.

Nas quatro etapas delineadas procuramos propiciar a compreensão do itinerário dado desde o garimpo das primeiras pedras até a lapidação das pretensas joias epistêmicas de nosso trabalho apresentadas no próximo capítulo e forjadas a partir das intenções, visões, compreensões e significações dadas e percebidas nos documentos e pelos atores envolvidos diretamente no fenômeno estudado. O estudo de caso ora apresentado, portanto, não se limita a um conjunto de métodos e técnicas investigativas, mas é antes de tudo, um processo em que a pesquisadora foi desafiada e se desafiou a garimpar a rota da pesquisa tomando como base sua conduta como pesquisadora como a principal categoria de análise a "ética". Ou seja, ela

mesma passou a se agregar, de forma anexa, como agente de sua pesquisa, e em que mais uma vez concluímos que, a pessoa jamais se ausentará de si nos processos, e nesse caso, a pessoa está para a pesquisadora, e a pesquisadora para a pessoa.

CAPÍTULO 5 - INTERPRETANDO E COMPREENDENDO OS RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo fomos ao encontro dos resultados de nosso "garimpo", das pedras preciosas que estivemos a lapidar, talhar, polir. E conforme já enunciado, as questões específicas orientadoras da pesquisa funcionaram como âncoras para a nossa interpretação de dados, especialmente na definição das temáticas que se desenvolveram a partir de cada uma das instâncias de análise. Desta forma, e conforme enunciamos no capítulo quatro, organizamos esse capítulo em quatro seções, tendo ainda uma parte que se apresenta como uma "síntese conclusiva".

Assim, na primeira parte abordamos sobre "O perfil dos participantes – motivações, experiências prévias e identificação com o curso", em que apresentamos as relações de nossos entrevistados com o curso de Pedagogia, seus conhecimentos, perspectivas, a fim de proporcionar uma ideia sobre como os participantes envolvidos em nossa pesquisa se percebem e vivenciam esta trama.

Na segunda seção discutimos sobre "As concepções, as percepções, os fundamentos - dimensões intervenientes da formação ética profissional no curso de Pedagogia", em que campos conceituais foram evidenciados pelos participantes e através das fontes documentais, tais como: "ser pedagogo" e o seu papel, o pedagogo ético, a formação, a formação ética profissional, a ética e a ética profissional.

Na terceira interpretamos os dados sobre "A formação ética profissional do pedagogo no curso: os planos curriculares, os processos, os dilemas, os desafios e dilemas da formação e da profissão", em que levantamos como se desenvolve e se processa a formação ética profissional na trajetória do curso de Pedagogia estudado. Ponto esse que revela exatamente parte da questão problematizadora de nossa pesquisa.

A quarta seção nos revelou que os entrevistados vislumbraram as "Perspectivas de uma nova abordagem pedagógica formativa no campo da ética profissional". Discutimos acerca da proposição apresentada, o que nos motivou a concluir o capítulo seis de nossa pesquisa, em que avançamos na construção de uma modelização para a formação ética profissional nos cursos de Pedagogia.

Sobre os referenciais teóricos que adotamos, os mesmos foram encadeados de acordo com o fluxo natural das análises dos dados.

Desse modo, iniciamos nossas análises a partir do perfil do pedagogo e fomos avançando em considerações sobre os enfoques dados ao papel do pedagogo, o que é ser um pedagogo ético, o que é a ética, a ética profissional, etc. Em cada paragem nos deparamos com referenciais teóricos distintos, tais como Lima (2012), por seus contributos na área de Estágio Supervisionado; Candau (2008) por suas discussões no espaço da diversidade cultural; Caetano (2012), que é estudioso no campo das novas tecnologias da informação e comunicação e tem forte ligação com os cursos de Pedagogia no Brasil; e naturalmente, Freire (1979, 1996), referencial teórico recorrente. Entretanto, existe um material que foi o nosso "porto seguro", o livro de Estrela e Caetano (2010) sobre a ética profissional docente, motivo que, inclusive, nos remeteu a este doutoramento, e que reuniu alguns dos resultados do projeto sobre o "Pensamento e Formação ético-deontológico de professores", já referido em outros trechos de nosso trabalho. Assim, nos utilizamos da experiência do conjunto de pesquisadores que compuseram essa obra, em que rebuscamos notas, conceitos, advertências, especialmente quando passamos a realizar as análises sobre a ética propriamente dita, o que vai se suceder a partir de nossas interpretações sobre o "pedagogo ético".

Antes de iniciarmos a tarefa da análise e interpretação dos dados e apresentá-los em cada um dos blocos temáticos, julgamos ser muito importante recordar alguns pontos.

Inicialmente tivemos como entrevistados dezesseis participantes no total, sendo dez alunos (em duas entrevistas *focus group*) e seis professores (em seis entrevistas individuais). A análise documental foi explorada a partir do PPCP do curso e das fichas curriculares de estágio (no total três).

Priorizamos fazer a comunicação de nossos dados através dos formatos: 1. Análise parcial por documentos ou participantes; 2. Triangulação parcial por grupos diferenciados; 3. Triangulação por dados gerais. Passo a passo esse elucidado em nosso capítulo quatro, em que as análises e as interpretações foram se organizando em função das questões orientadoras específicas abordadas em cada seção e das categorias, subcategorias e indicadores revelados. Dessa forma, buscamos nos fundamentar na construção de análises e interpretações interativas, já que optamos que seriam as questões norteadoras que dariam o norte de nossas interpretações, e não os participantes e os documentos.

É relevante também mencionar que realizamos em vários trechos de nosso trajeto uma seleção dos dados que julgamos terem sido os "principais" indicadores de certa subcategoria/categoria, buscando realizar a interpretação desses, sem deixar de apresentar em vários trechos uma visão geral dos demais fenômenos estudados. O critério de seleção desses

indicadores tidos como os "principais" também foram discorridos na medida em que cada texto se sucedeu. Também tivemos a atenção de: a) Apresentar na maior parte de nosso relatório os enunciados dos entrevistados conforme exposto nos protocolos, para dar fidedignidade as interpretações realizadas (já o mencionamos esse ponto no capítulo quatro); b) Assinalar os momentos em que os enunciados se fizeram repetidos para melhor compreensão dos dados.

Desta maneira, ratificamos que esse caminho metodológico cuidadoso foi construído ainda na intenção de garantir um formato de análises dentro de um contexto dinâmico, vivo, preservando-se os princípios holísticos e da integração, evidenciados na Introdução desse trabalho. Com isso, evitamos uma sequência estereotipada, em que primeiro analisaríamos o que dizem os alunos, depois os professores, logo os documentos, etc., pois entendemos que o texto se tornaria sem vida e enfadonho, e iria à contramão da ideia de que o os fenômenos sociais se criam e processam como na metáfora da "rede".

Feita essas digressões, fechamos esse capítulo com uma seção de "Síntese conclusiva", em que descortinamos boa parte de nossa questão problematizadora, deixando outras pistas no capítulo subsequente e nas considerações finais:

"Que formação ética profissional se desenvolve no contexto da formação inicial do pedagogo a partir de um estudo de caso da realidade brasileira?".

5.1. O perfil dos participantes – motivações, experiências prévias e identificação com o curso

Nessa seção analisamos as categorias "Opção pelo curso de Pedagogia" e a "Experiência Profissional" em que buscamos compreender o cenário que justificou a escolha pela profissão de pedagogo de nossos entrevistados, por meio da percepção acerca das motivações que serviram de incentivo nesse sentido e das causas que produziram tal aproximação. Dessa maneira, rebuscamos o contexto de vida das pessoas entrevistadas, suas experiências profissionais, motivo pelo qual analisaremos somente as entrevistas individuais e as entrevistas *focus group*, deixando os documentos para seções subsequentes.

5.1.1. A opção e a identificação com o curso de Pedagogia

Conforme elucidamos a primeira categoria que trazemos ao palco de nossas discussões é a "Opção pelo curso de Pedagogia". Conforme apresentamos no capítulo quatro, identificamos a existência de oito subcategorias, que recordamos: a. Influência da família; b. Condições financeiras; c. Local/turno; d. Opção inicial por outro curso; e. Identificação com o curso; f.Natureza pública; g. Continuidade na profissão de pedagogo. Cada uma dessas subcategorias, a partir de dados pormenorizados gerou indicadores diferenciados.

Iniciamos nossas discussões a partir do levantamento dos principais fatores que incidiram sobre a opção dos inquiridos em cursar Pedagogia. Para realizar essa análise, agrupamos na figura 15 quatro indicadores, correspondentes as seguintes subcategorias:

1. Família de pedagogos (da subcategoria "Influência da família"), em que os participantes alegaram ter sido influenciados por suas famílias quanto à escolha do curso;
2. Precariedade financeira (da subcategoria "Condições financeiras"), ou seja, a falta de recursos materiais foi uma variável significativa;
3. Localidade (da subcategoria "Local/Turno"), condição que também determinou a seleção pela carreira;
4. Preferência por outro curso (da subcategoria "Opção Inicial por outro curso").

Selecionamos esses indicadores e os agrupamos em razão de terem sido os que nos chamaram mais atenção em decorrência das análises que provocaram a partir de seus enunciados e conforme o que segue adiante (Figura 15).

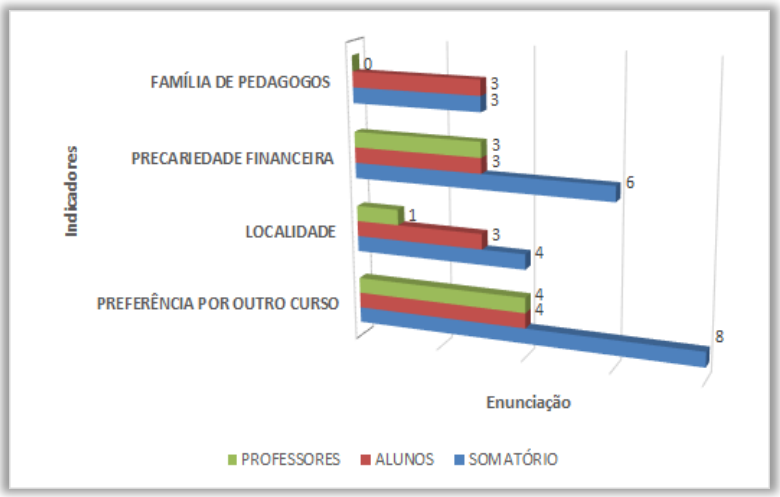


Figura 15. Principais indicadores que incidiram sobre a opção em cursar Pedagogia (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

De início, pensávamos que a maior parte dos professores do curso teria sido estimulada por suas famílias a cursarem Pedagogia. Entretanto, somente os alunos manifestaram explicitamente que receberam a influência direta desse nível de relação social, como nas seguintes declarações: "vir de uma família de pedagogos" (Protocolo de entrevista *focus group*, Alunos Estagiários, EST 1, 2016); "ter sido a mãe professora" e por isso se sabia que seria "uma troca boa" (trocou o curso de Teologia pelo de Pedagogia), mencionado por EG 3. (Protocolo de entrevista *focus group*, Alunos Egressos, EG 3, 2016). O enunciado mais intrigante é mesmo o de EG 4 ao narrar que trocou o curso de Ciências Sociais, por motivos pessoais, pelo de Pedagogia. A Pedagogia não era o curso que EG4 "amava", mas que o escolhera porque "era o menos pior", em sua concepção. Também relata que: "a minha mãe era pedagoga, e eu já tinha assim essa relação com a educação, né? Eu comecei a frequentar a escola eu tinha três meses de vida, então 'a minha vida é a escola', literalmente". (Protocolo de entrevista *focus group*, Alunos Egressos, EG 4, 2016). Há nessa verbalização a intenção de um "não querer" cursar Pedagogia, mas que a experiência concreta (de que sua vida era a escola) realmente pesou na decisão de avançar neste sentido. Detectamos que para esses entrevistados, a família era, sem dúvidas, uma referência nas escolhas.

Também encontramos a experiência de um entrevistado docente que pareceria ter seguido na contramão destas reflexões. Este é o caso de PES 1, que narra: "acabei optando pela Pedagogia porque tinha a chance de *não ir para a sala de aula*. Minha mãe era professora e eu acho que assim..o trabalho e o cansaço que eu percebia nela, na profissão, nos anos". (Protocolo de entrevista, Professor de Estágio, PES 1, 2016, [grifos nossos]). Interessante esse enunciado, pois PES 1 identifica certo "desgaste" na profissão docente, sendo essa a justificativa que o levou a se afastar desta carreira. Entretanto, e ainda assim, é esse o caminho profissional que segue, mesmo que fugindo da docência e afirmando categoricamente que gostaria de fazer outro curso. Apesar do sentimento de negação, segue a rota da mãe, professora.

Esses casos nos conduzem a pensar que a escolha da Pedagogia esteve vinculada as experiências vivenciadas na família, que funcionaram como zonas de sentido motivador e afetivo e que influenciaram nas tomadas de decisão. E que mesmo apesar dos "pesares" – como nos casos evidenciados na figura 15, em que os entrevistados não se identificaram com uma determinada carreira – os modelos advindos da família foram os adotados, e passaram a ter um caráter permanente na vida e nas escolhas profissionais destas pessoas, pois: "O papel do meio consiste, em última análise, em permitir-lhe ou ajudá-lo a realizar as suas próprias

potencialidades, não as potencialidades do meio. . . . a existência numa família e numa cultura é absolutamente necessária para realizar esses potenciais psicológicos que definem o ser humano".(Maslow, 2006, p.193).

Chamamos a atenção nessa análises sobre a influência da formação dos valores éticos e morais, e nos referimos aos positivos, que se forjam em todos os grupos sociais em que convivemos. Esses valores são os que nos humanizam – e que discutimos no capítulo um deste trabalho, em relação aos fundamentos éticos da profissão – e que funcionam como potenciais, como molas propulsoras da vontade, e nos mobilizam a considerar todos os prós e contras para se chegar a alguma escolha, e que, em não poucas ocasiões, são esses também os que nos dão as condições para superar as adversidades da vida.

O indicador "Preferência por outro curso" disposto na figura 15, foi um ponto que se revelou também de forma interessante. Tivemos oito enunciados, de seis respondentes, ou seja, duas repetições (com sentidos diferenciados). Isso significa que, 37,5% dos inquiridos revelaram ter preferência por outros cursos. Vejamos como esses dados se cruzaram e as condições que influenciaram esses fatores intervenientes através das sínteses de seus enunciados (Quadro 23).

Quadro 23.

Síntese dos principais fatores intervenientes na escolha do curso de Pedagogia, quando foi outra a opção inicial[34] *(a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Alunos e Professores, 2016)*

PARTICIPANTES DA PESQUISA		INDICADORES			JUSTIFICATIVAS
		PREFERÊNCIA POR OUTRO CURSO (oito enunciados)	PRECARIEDADE FINANCEIRA (seis enunciados)	LOCALIDADE (Quatro enunciados)	
ALUNOS	EST 2	Veterinária e Geografia	Não tinha condições financeiras para tal.	Não tinha como fazer deslocamento de cidades, questão financeira.	-
	EST 4	Nutrição	Não tinha condições financeiras para tal.	Não tinha como fazer deslocamento de cidades, questão financeira.	-
	EG1	-	Não tinha condições financeiras para tal.	Não tinha como fazer deslocamento de cidades, questão financeira.	Resolveu fazer Pedagogia pois se adaptou à realidade local, dos cursos que haviam, esse era o que mais se identificara.
	EG 4	Cursava Ciências Sociais.	-	-	Precisou abandonar o curso de Ciências Sociais (questões pessoais) e resolveu fazer Pedagogia.
PROFESSORES	PES 2	Psicologia	Alega problemas com condições financeiras para fazer Psicologia e depois para cursar o Mestrado. (uma repetição aqui)	-	-
	PES 3	Enfermagem	Não tinha condições financeiras para tal.	Não tinha como fazer deslocamento de cidades, questão financeira.	-
	NDE 3	Psicologia e Filosofia.	-	-	Cursou Pedagogia por não haver outro curso na 'Universidade'.

[34] EST 2 e NDE 3 tiveram dois enunciados quanto à preferência de outros cursos. E o professor PES 2 registrou dois enunciados quanto as condições financeiras precárias (para cursar a Pedagogia e depois para fazer o mestrado).

Inicialmente percebemos uma opção por cursos virados para a área da saúde, tais como a Nutrição, a Veterinária e a Enfermagem, o que denota que a escolha pelo curso de Pedagogia demandou ajustes psicológicos dos entrevistados para que esses se adaptassem a outro contexto profissional. Já os outros cursos selecionados possuíam proximidade epistêmica com a Pedagogia, tais como os de Ciências Sociais, de Psicologia e de Filosofia, o que não significa que os entrevistados não tenham também vivenciado "desacordos consigo" na escolha de um caminho profissional. Naturalmente que esse não é o eixo central de nossa pesquisa, mas questionamos, se o conflito entre o "desejo e a realidade", entre a carreira sonhada e a exercida, se esse estado de incompletude, produziu ou não, algum tipo de efeito colateral no exercício ético desse profissional, o pedagogo. Entretanto, as figuras 16, 17 e 18 nos apontam que o conflito teria sido, de alguma forma, resolvido (Figura 16):

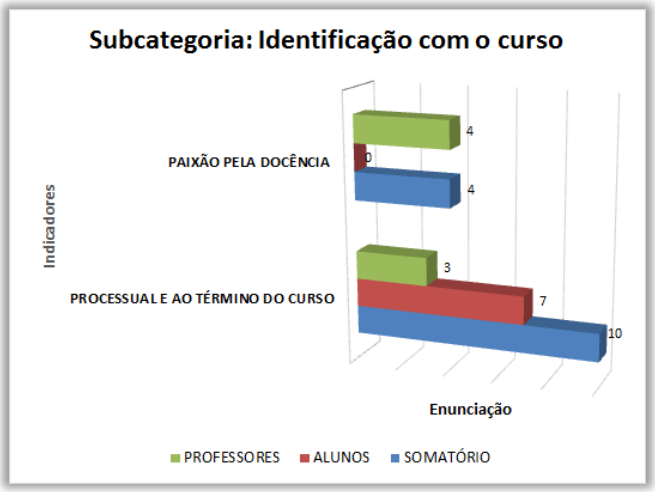


Figura 16 - Principais indicadores da subcategoria "Identificação com o curso" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016).

Inicialmente selecionamos dois indicadores presentes na subcategoria "Identificação com o curso" (da categoria Opção pelo curso de Pedagogia) por terem sido os mais enunciados, razão pela qual os trouxemos em destaque. Os mesmos nos permitem compreender que independentemente dessas pessoas terem de início desejado outros cursos, acabaram se identificando com o curso de Pedagogia. Conforme a figura 16, dos seis professores entrevistados, três manifestaram que o encontro com o curso se deu na formação propriamente dita, enquanto eram alunos. Já seis alunos entrevistados (registra-se na figura uma repetição), enunciaram que a identificação com o curso também aconteceu no percurso. Do exposto, cabe um questionamento, o que significa essa identificação para esses professores e para esses alunos? Será que a "identificação" posta possui o mesmo sentido para cada um, para cada grupo?

Na revisão dos protocolos, é notório que realmente essa identificação com o curso de Pedagogia por parte dos professores (enquanto eram alunos) e dos alunos entrevistados aconteceu na trajetória formativa. Mas é somente o professor NDE 3 que nos apresenta a instância em que esse "identificar-se" se revelou. Relata que em certo momento do curso teve que fazer a opção para cursar uma disciplina para se especializar em dada área da Pedagogia. Eram três opções de especialização ofertadas pelo curso: Supervisão Escolar, Gestão Escolar ou Prática Educacional. Narra que escolheu a de "Prática" e que: "Então quando eu entrei no curso eu entrei numa condição e então eu me apaixonei pela prática e foi ela que me levou por outros caminhos, de pesquisadora, por essa prática". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016). A prática a qual se refere, corresponderia hoje no curso investigado, ao Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, ou seja, voltado para a docência. Esse dado nos permite perceber a relevância das disciplinas de Estágio no processo de construção da identidade profissional.

Julgamos importante mencionar que dos seis professores do curso, quatro denotaram uma aproximação emocional com a carreira. Três deles utilizaram a expressão "paixão" pela docência. O professor PES 1 apesar de não fazer uso direto do vocábulo "paixão", se expressou com grande entusiasmo ao afirmar o quanto gostava da sala de aula, que se sentia bem nessa, que gostava da discussão pedagógica, finalizando com a afirmativa de que se "afinava demais com o ensino", razão pela qual classificamos seu enunciado nesse indicador, (Quadro 24).

Quadro 24.
Enunciação sobre a paixão pela profissão de pedagogo (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Professores Estágio e NDE, [grifos nossos], 2016)

Entrevistado (a)	Enunciação	Linha
PES 1	" sempre *gostei muito* de sala de aula. Eu *me sinto bem* na sala de aula, *eu gosto da discussão pedagógica*, de estar discutindo Ensino, e estar discutindo Metodologia, Didática, *eu me afino demais*".	18
PES 3	"Por essa época eu já estava *apaixonada* pela sala de aula. O que eu gostava mesmo era de lecionar".	60
NDE 1	"Então a minha *paixão* pela profissão professora nasce na minha infância, por achar a profissão de professora linda. Então tudo foi se encadeando para enveredar mesmo na profissão de professora".	8
NDE 3	"É Pedagogia mesmo que eu vou fazer. Fiz o curso, mas quando entrei no curso eu me *apaixonei* pelo curso..."	15

Sobre a paixão pelo ensino, Day (2006, p.23) evidencia que:

> Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com crianças como com jovens e adultos. No entanto, estes sinais evidentes de paixão têm de

> ser sustentados por propósitos morais claros que vão além da mera implementação eficaz dos currículos predeterminados. . . . A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade.

Day (2006) é enfático nesta afirmativa em dois pontos, o primeiro no que se relaciona a um elemento fundamental para sustentar quaisquer formas de paixão, os propósitos morais, incluímos a esses, os éticos. Entendemos que a paixão sem a reflexão ética, que é a força motriz que nos imbui do compromisso com o outro, com o ensino, com a aprendizagem, é como flecha sem mira, que pode atingir alvos não planejados. Na segunda afirmativa, conciliamos que a paixão vai além da perspectiva da escolha, é aliada no ensino de qualidade. Pois ensinar sem "paixão", sem entusiasmo, sem fascínio, é ao nosso ver, um comprometer este processo educativo. A falta de paixão poderia em certas circunstâncias, afetar a vida e os sonhos dos educandos.

No que se refere ainda à subcategoria sobre a "Identificação com o curso", da categoria Opção pelo curso de Pedagogia, registramos outros indicadores, que apesar de terem sido pouco enunciados, merecem nossa atenção: "Falta de identificação com o trabalho infantil; Espaço não escolar- falta de identificação; Período de estágio na Educação Infantil; Período de estágio no Ensino Fundamental; Programas institucionais" e por fim, o indicador "Transformação social pela educação" (Figura 17):

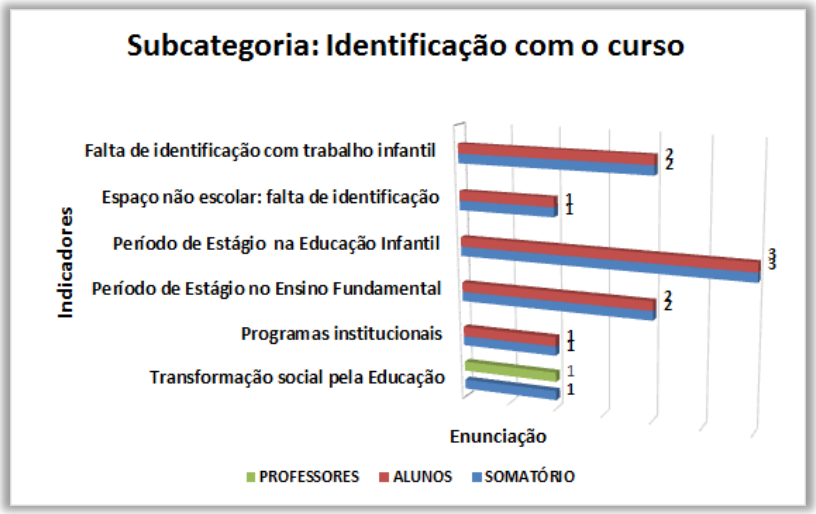


Figura 17 - Outros indicadores da subcategoria "Identificação com o curso" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

Trataremos a seguir de algumas reflexões promovidas a partir desses dados.

O indicador "Falta de identificação com o trabalho infantil" foi apontado por dois alunos do curso que manifestaram não ter se identificado na docência com as crianças. O primeiro

deles foi o relato de EST 4 que verbaliza que se "vê" na educação como professor universitário, sem ter apresentado maiores razões para essa escolha. Já EST 3 relata que:

> Eu acho que é mais uma questão de identificação mesmo. Pois trabalhar com a Educação Infantil com crianças como as nossas, não é tão fácil. Você tem que gostar muito, tem que gostar do lúdico, do saber trabalhar. Não é todo mundo que sabe trabalhar com o lúdico. E por exemplo ter que se fantasiar, e que goste. É difícil. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 3, 2016).

Os enunciados de EST 3 retratam três aspectos importantes. Primeiro, quando afirma que é preciso se "identificar mesmo". Entendemos com essa assertiva que o entrevistado quis chamar atenção para o fato de que a identidade profissional pressupõe uma reciprocidade entre a pessoa e as atividades inerentes de uma profissão, ou seja, que as afinidades, os interesses, as habilidades e os valores de cada um interferem neste processo identitário.

Outro ponto que destacamos se refere à palavra "gostar" que é nesses enunciados enfatizada. Percebemos que a ideia de identidade está vinculada ao sentimento de "gostar" ou não se "gostar" de realizar algo. Pensamos sobre a responsabilidade dos cursos de formação no sentido de fazer com que o futuro profissional possa vir a identificar esses espaços afetivos, do "gostar ou não gostar" de trabalhar nesta ou naquela área profissional. Entendemos que é importante que esta descoberta aconteça o mais cedo possível para que haja um encontro entre a pessoa (o que eu gosto de fazer) e o profissional (quando se faz o que se gosta).

O terceiro aspecto que ressaltamos se encontra na afirmativa de que "Não é todo mundo que sabe trabalhar com o lúdico". Esse enunciado nos remete mais uma vez à formação, no que se refere ao acervo de conhecimentos necessários para que o futuro pedagogo possa lidar com os desafios de cada um dos universos profissionais em que será inserido.

No que se relaciona aos indicadores "Espaço não escolar- falta de identificação", "Período de Estágio na Educação Infantil" e "Período de Estágio no Ensino Fundamental" apontados na figura 17, esses enunciados (registro sem repetição) surgiram quando os entrevistados foram perguntados sobre "Qual o campo profissional da Pedagogia mais se identificou? Espaço escolar ou não Escolar? ". Todos se reportaram aos estágios. Achamos essa questão interessante, pois denota a ideia de que é na "hora" dos estágios supervisionados que as escolhas profissionais do pedagogo se delimitam. No que se revela aos estágios supervisionados, Lima (2012) aponta que: "fica evidenciado o espaço de reflexão promovido pelo Estágio, principalmente no tocante à formação e à identidade docente". (p.91). Assim, tivemos que EST 5 manifestou não ter gostado do Estágio no Espaço não escolar, exatamente

a partir da experiência com esse estágio, que se passou num ambiente físico que estava em reforma, era um espaço, portanto, provisório e que esse fator teria dificultado as práticas. Já três alunos do curso declararam sua aproximação com a Educação Infantil a partir dos estágios e outros dois que estavam no curso identificaram-se com a docência no Ensino Fundamental, também por influência dessa expêriencia. Adiante estaremos a discutir a importância dos estágios numa formação.

O indicador "Programas institucionais" foi apontado pelo aluno EG 4. Apesar de só essa pessoa ter assinalado esse dado, achamos relevante o fato da identificação com o curso ter partido de uma experiência com um dado programa institucional, nesse caso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [PIBID], explicado adiante. No protocolo registra-se que "foi como se fosse a descoberta realmente do curso. Porque conviver com a prática em sala de aula foi o que me fez despertar realmente para o encontro com a Pedagogia". (Protocolo de entrevistas f*ocus group,* Alunos Egressos, EG 4, 2016).

O PIBID é um programa do Ministério da Educação (MEC) no Brasil que cria oportunidades em formato de bolsas pagas para que os estudantes de diferentes licenciaturas possam no contexto da escola pública, realizar atividades denominadas de "iniciação à docência" com a supervisão da Instituição de Educação Superior (IES) em que estuda e de um docente da escola, que fará este acompanhamento. Ambos também recebem subsídio financeiro para realizar este trabalho. (Ministério da Educação, 2016). É uma iniciativa válida, entretanto, uma das críticas que tecemos ao programa é a de que cria um estágio supervisionado de primeira linha para poucos, os bolsistas. Em "paralelo" a essa forma instituída de estágio remunerado, acontece o estágio convencional ministrado nos diferentes cursos de licenciatura, e que não possui os mesmos recursos desse. Talvez esse fator tenha sido o que contribuiu para que somente nessa entrevista esse dado tenha sido assinalado.

Na entrevista de PES 3 há o registro de que sua identificação com o curso de Pedagogia se construiu a partir do sentimento de que nesta carreira é possível realizar uma "transformação social pela educação". Na tentativa de compreender o significado dessa afirmativa, identificamos que a ideia de "transformação" é compartilhada em outras passagens dos inquéritos, mais especificamente no momento em que se questionou sobre o conceito de "formação" em que: a formação foi apontada como "transformação" (por dois alunos e um professor); a formação inicial no curso foi percebida como "experiência transformadora" (dois alunos e um professor) e ainda como um processo de "transformação da sociedade" (dois alunos). Identificamos que a ideia de transformação é associada diretamente à

formação, ou seja, a formação teria uma função eminente, a transformadora. Transformação essa vinculada ao contexto de natureza social.

Em nosso entendimento, o cerne de qualquer transformação tem de passar pela mudança de estado da "pessoa" e logo, do profissional, neste caso, o "pedagogo". Isto dito, qualquer intenção que sinalize câmbios e avanços necessita primeiro do ato de transformar-se, de dentro para fora, de si a si mesmo. E é nesse sentido de autotransformação que compreendemos que reside a função ética do pedagogo. Pois não nos parece ser possível ensinar convictamente alguém a gostar de ler, se não se é leitor; alguém a ser honesto sem ser honesto, ou alguém que seja um bom pedagogo, sem que este mesmo esteja comprometido em sê-lo.

Dando continuidade à reflexão sobre como o conflito entre a carreira sonhada e exercida teria sido de alguma maneira solucionado, conforme já exposto, apresentamos a figura 18 que se refere à continuidade na profissão (Figura 18):

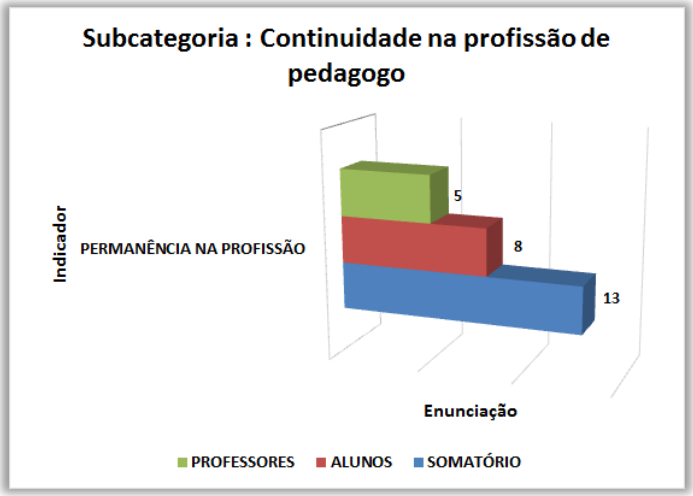


Figura 18 - Principal indicador da subcategoria "Continuidade na profissão de pedagogo" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

Cinco professores enunciaram que não pensam em sair da profissão, e um não se posicionou a respeito. Todos os alunos (estagiários e egressos) também alegaram explicitamente que continuarão nessa carreira por identificação (incluindo os alunos que frequentavam o sexto período). Dos dezesseis participantes, tivemos treze enunciados (não repetidos) de intenção de permanência na profissão, ou seja, 81% dos participantes não pensaram naquele momento em deixar ou desistir da profissão.

O fato é que no caso de nossos entrevistados, foi no decorrer do curso que a aproximação e a identificação com a profissão se consolidaram, o que denota a relevância das estratégias formativas nessa construção.

Fechamos essa subseção introdutória a partir da percepção sobre o "empoderamento" de uma formação. Sobre como essa repercute na construção das identidades profissionais, nos comportamentos, nas atitudes. No que se relaciona à formação ética profissional, essa também pode contribuir para que esses profissionais assumam um compromisso de natureza "apaixonante" em todas as instâncias em que o trabalho pedagógico se fizer necessário, quer seja no espaço escolar ou na Pedagogia Social, forjando-se desta forma uma competência ética. Pois a ética, dentre tantos conceitos que já apresentamos, se apropria do sentido de bem querer a si, ao outro, à humanidade, à vida.

5.1.2. A experiência profissional dos entrevistados

As experiências profissionais de nossos entrevistados permitiram que compreendêssemos as afinidades com o curso investigado, ao mesmo tempo em que percebemos em algumas delas a presença do componente ético nos contextos laborais. Dessa forma, a categoria que analisaremos nesse bloco será a "Experiência Profissional", em que nos deparamos com quatro subcategorias: a. Experiência anterior ao curso; b. Sem experiência anterior ao curso; c. Experiência após formação inicial; d. Na formação de pedagogos.

Na figura a seguir (Figura 19) tratamos de reunir duas de suas respectivas subcategorias "Experiência anterior ao curso" e "Experiência após Formação Inicial", por serem as que agregaram o maior número de dados acerca da experiência profissional adquirida por nossos participantes.

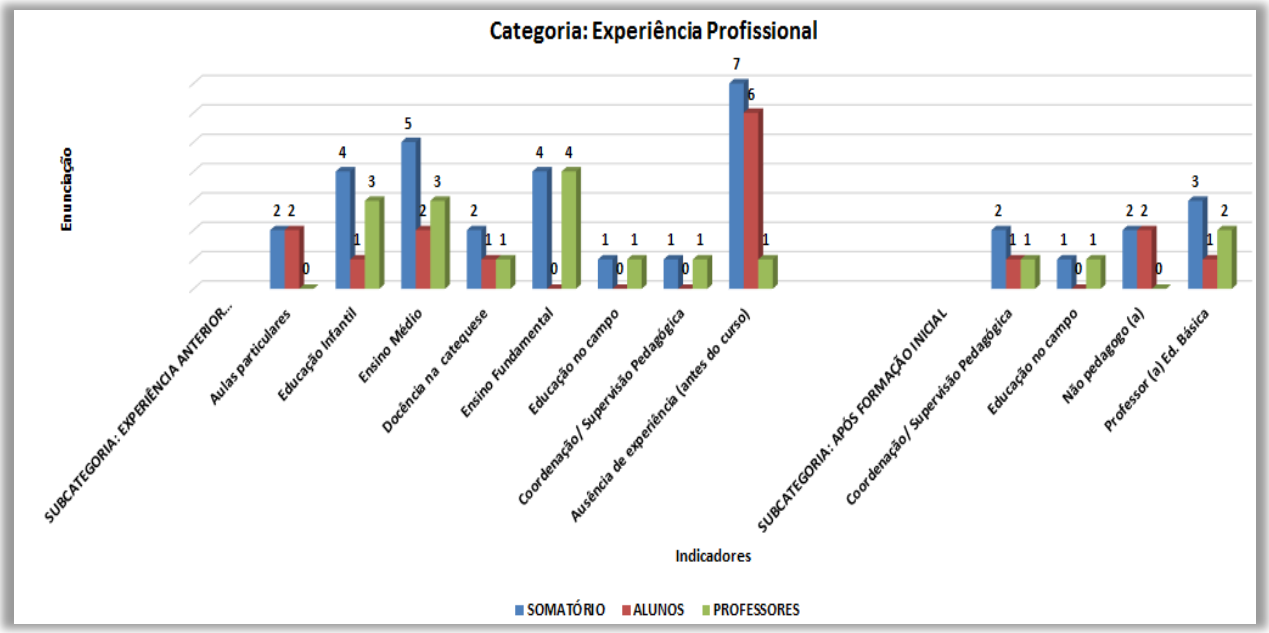


Figura 19 - Experiência profissional -Anterior e após o curso de Pedagogia (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

No que se refere à experiência profissional "anterior ao curso", seis alunos (um enunciado por aluno nesse caso) entre egressos e estagiários, não tiveram experiência profissional anterior, ou seja, 60% desse grupo. Os outros quatro alunos, dos dez entrevistados, ministraram aulas na: Educação Infantil (um aluno), na Catequese (um aluno), os outros dois alunos deram aulas tanto no Ensino Médio quanto em aulas particulares (no mesmo período).

Dos professores, somente um dos seis entrevistados não teve experiência anterior e as experiências foram variadas e sobrepostas, ou seja, assumiam mais de um trabalho no campo da Pedagogia em horários diferenciados, tais como no exemplo de PES 1 que antes de fazer o curso de Pedagogia ministrou aulas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação do Campo (em alguns casos, ocupando mais de dois turnos de trabalho), o mesmo exemplo seguem PES 3, NDE 3.

A figura 19 retrata a realidade imediata após o término do curso de Pedagogia, em que nem todos os professores foram de pronto trabalhar na universidade. Percebemos que algumas experiências foram antecessoras a essa, assim como o trabalho na Coordenação Pedagógica, a docência na Educação Básica e na Educação do Campo. Os alunos seguiram a mesma rota, tendo-se registrado dois deles, egressos, que não continuaram nas carreiras, mas que exerceram alguma forma de atividade educativa, como no caso de EG 3 que é funcionário público num hospital da região, e de acordo com sua narrativa, busca ser e agir como um "educador" (a) mesmo atuando nesse espaço:

> Eu mesmo (a) estando no espaço de saúde, eu vejo como a gente precisa, como se efetiva o trabalho da Pedagogia, até no sentido do horário dos colegas. Eu acho que na hora que chegam atrasados porque o ponto eletrônico está quebrado, é a falta da educação. Então, assim, eu mesmo faço esse trabalho lá. Eu me sinto na obrigação como pedagogo (a), eu me sinto mais professor (a) ..educando..do que mesmo da saúde. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 3, 2016).

Do exposto, refletimos que de uma forma ou de outra, e apesar de nem todos terem ainda A experiência profissional no campo da Pedagogia, a formação em serviço é uma das variáveis que influenciam a que o pedagogo se enraíze na profissão.

Até o período do término das entrevistas tivemos que:

- Todos os professores trabalhavam no curso.

- Um dos professores do curso acumulava função de Coordenação Pedagógica na Educação Básica.

- Dois alunos egressos se mantinham no campo da Pedagogia: Professor e Coordenador na Educação Básica (respectivamente).

- Dois alunos egressos trabalhavam fora do âmbito da Pedagogia, sendo que um deles prestou concurso público para a área da Educação, e estava a aguardar convocação.

- Um aluno do curso trabalhava como professor da Educação Infantil.

- Cinco alunos do curso se mantinham estudando.

Ou seja, dos dezesseis entrevistados, nove se encontravam na ativa na área da Pedagogia e um na espera de convocação, ou seja, dez (66% dos entrevistados). Recordamos que 81% desses mantiveram a intenção de permanência na profissão (quesito já analisado).

Na relação com o componente ético, queremos relatar a experiência de PES 2 com a Educação no Campo.

Narra que após terminar o curso de Pedagogia, realizou um concurso público para sua cidade e fora trabalhar na zona urbana perto de sua residência. Depois, uma professora precisou ser transferida, e por essa razão foi realizada uma troca, razão pela qual PES 2 foi exercer suas atividades docentes na zona rural, em que acabou se identificando com esse trabalho, em que a turma era multiseriada, ou seja, em sua classe havia dois grupos de alunos de diferentes séries na mesma sala de aula. Conta PES 2 que eram muitas as dificuldades, a iniciar que a escola só contava com a sua presença e a de outro colega professor. Exercia, portanto, tarefas múltiplas da competência de um (a) diretor (a) de escola, de um supervisor (a) educacional e inclusive, na esfera laboral do auxiliar de serviços gerais (limpeza). PES 2 contou essa experiência com emoção, sem haver um só registro de conteúdo de queixa sobre

esse acúmulo de funções: “O dia a dia, o cotidiano da escola mesmo era enfrentado por mim, principalmente. Mas assim, e mesmo assim, foi muito gratificante, muito gratificante”. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016).

De acordo com PES 2 havia sim, oficialmente, uma supervisão escolar geral, ou seja, um profissional da educação que visitava a escola, e cuja função seria a de acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico dos professores da zona rural. Entretanto, como essa visitação acontecia de forma esporádica, a responsabilidade com essa escola ficava mesmo na mão desses dois professores.

Além de um envolvimento afetivo, narrou PES 2 sobre as atividades integradoras entre a família e a escola. Julgamos relevante descrever para que o leitor também compreenda a realidade social em que os participantes de nossa pesquisa empírica estiveram inseridos:

> Eu conseguia envolver as crianças com diversas atividades, por exemplo, não só as crianças, mas os pais também. A gente criou um projeto, a parte de jardinagem, de flores. Essas coisas todas. Então, alguns legumes da merenda escolar eram da horta, que inclusive eram os alunos que chegavam cedo e ligavam a mangueirinha e aguavam essa horta. Nessa mesma escola a gente conseguiu criar também uma sala de leitura. Uma sala de depósito...a gente conseguiu reconfigurar, organizar aquelas caixas, todas aquelas coisas e arrumando tintas, pintando as paredes dessa sala, e organizando os livros que ficavam todos encaixotados, não eram usados esses livros...ficou uma salinha de leitura bem simpática. Então assim, os alunos, se sentiam corresponsáveis por tudo isso, eles se envolviam muito. E os pais também. Olha a gente realizava diversas atividades envolvendo a família. Era a atividade de pesquisa...A gente trazia a família para a escola. Eu lembro muito bem de uma atividade sobre as comidas típicas, as comidas locais, né? Típicas da localidade e foi uma pesquisa feita com as mães. E houve o momento em que as mães foram convidadas para vir à escola, fizeram receitas, era muito envolvente, muito gratificante..foi um trabalho bem...[Aqui PES 2 se emocionou]. (Protocolo de entrevista, Professor de Estágio, PES 2, 2016).

Identificamos nesse profissional, hoje professor da universidade investigada, o sentimento de “querer bem” aos educandos. Também aferimos a presença dos quatro compromissos ético-pedagógicos que levantamos no capítulo primeiro e que se desdobraram no final das contas, em treze desafios da formação ética profissional do pedagogo em nosso capítulo três. Vejamos o desenrolar desse cenário.

Registramos na experiência relatada os compromissos éticos com a aprendizagem e com o ensino, em que o docente teve que aprender com a nova realidade, em que o “Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”. (Freire, 1996, p.12). Esse contexto passou a ser um desafio para PES 2 na medida em que tentou transformá-lo. Afinal, apesar dos poucos recursos físicos existentes nessa zona rural, PES 2 buscou fazer da precariedade, um espaço de “escola”.

Outro compromisso ético presente foi o sócio-político, o de fazer-se pedagogo mediante a corresponsabilidade assumida com seus alunos e familiares.

E o compromisso ético perante a vida (ou compromisso biográfico, conforme o denominamos), se mostrou a partir do momento em que essas crianças e seus familiares puderam se sentir "gente", e se perceber como família, como parte da escola, da comunidade, enfim, como pessoas e cidadãos.

Finalmente, a experiência demonstra que, o processo educativo exposto foi construído a partir de uma alegria consciente, pois "Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança do professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria". (Freire, 1996, p. 43).

Entendemos que a ética não se constrói somente a partir de grandes projetos, atitudes e condutas, mas que, podemos fazer a nossa parte, onde quer que estejamos e com alegria e esperança. Eis um aspecto da ética que revelamos: a perspectiva de gerar alegria a partir das condutas positivas que temos e que nos criam os sentimentos de orgulho e de dignidade.

A grande pergunta que fica, depois dessa exposição, é a respeito do contributo do curso para a formação ética profissional desse e dos demais docentes.

Deixamos nossas considerações finais para o bloco das sínteses conclusivas, entretanto, depois de levantarmos o perfil de nossos entrevistados e "passearmos" em algumas histórias, não podemos aqui deixar de registrar uma certeza: ninguém entra numa formação, quer seja inicial, continuada ou em serviço, etc., e sai da mesma maneira que entrou, ou nas palavras de Heráclito: "Não cruzarás o mesmo rio duas vezes, porque outras são as águas que correm".

5.2. As concepções, as percepções, os fundamentos - dimensões intervenientes da formação ética profissional no curso de Pedagogia

Nesta parte de nossas análises as questões específicas orientadoras que deram o impulso e origem a esta temática, e que também se encontram na introdução deste trabalho, foram as que seguem.

. Quanto aos participantes investigados:

- Quais as concepções e percepções dos professores (as) formadores, dos (as) alunos (as) em curso, dos (as) alunos (as) egressos (as) sobre as temáticas que se inter-relacionam à

formação ética profissional? (Tais como o que é ética, formação ética, formação profissional, ser pedagogo, seu papel, etc.)

. Quanto aos documentos:

- O que nos revelam os documentos visitados (do curso de Pedagogia da instituição selecionada) sobre as temáticas que se inter-relacionam à formação ética profissional (tais como o que é ética, formação, formação profissional, ser pedagogo, seu papel, etc.)?

Foram matéria de interpretação neste segundo secionamento as concepções, as percepções, os fundamentos sobre:

- Categoria "Concepções sobre o pedagogo", a partir das subcategorias: Ser pedagogo; O papel do pedagogo; Pedagogo ético.
- Categoria "Formação" e subcategorias: Conceito de formação; Formação profissional.
- Categoria "Ética e ética profissional", subcategorias: Ética (concepções); Ética profissional (concepções).

Dimensões essas que tiveram influência sobre a forma que o curso se desenvolve e que nos forneceram pistas sobre o acontecer da formação ética profissional a partir dessa realidade.

5.2.1 Concepções sobre o pedagogo: Ser pedagogo

Tomamos a categoria "Concepções sobre o pedagogo" para iniciar nossas discussões, em que analisamos inicialmente as visões dos alunos do curso e egressos sobre o que significa "ser pedagogo" (Figura 20):

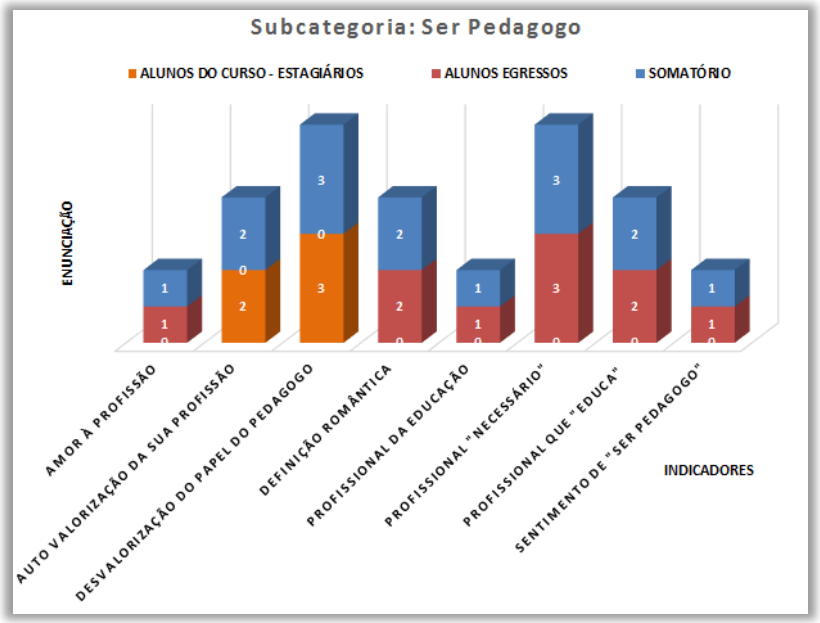


Figura 20 - Ser pedagogo - visão dos Alunos Egressos e Alunos Estagiários (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio + Alunos Egressos, 2016)

Percebemos que há uma visão bem diferenciada entre os alunos que se encontram no curso e os alunos egressos acerca do que significa "ser pedagogo".

Os ex-alunos demonstraram diversidade conceitual em seus pontos de vista, em que registramos o reconhecimento do pedagogo como "profissional da educação" e "profissional que educa". A ideia de educar aqui aparece atrelada, no caso de EG 1, ao conceito de "esperança" e de "mudança". Assim, "ser pedagogo": "é fazer as pessoas acreditarem que a esperança não deve morrer. E que vale a pena lutar, e que como dizia Paulo Freire 'mudar é tão difícil quanto possível'". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 1, 2016), o que denota a influência dos preceitos freireanos na formação.

A ideia do pedagogo como "profissional da educação" é de certa forma nova no Brasil. Isto porque, conforme vimos no capítulo três, a história da Pedagogia evidencia que o curso foi marcado pela frequente oscilação entre o bacharelado e à licenciatura desde sua criação no ano de 1939 e até o momento, apesar de suas funções terem sido ampliadas para o campo da Pedagogia Social a partir da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996. As investidas históricas em tentar definir o perfil identitário do pedagogo corroboraram na formação dos alicerces da noção de que é o pedagogo um "profissional que educa", portanto, da "educação". Silva (2011), estudiosa nesse campo, alinha nessa compreensão ao aludir que:

> as tentativas de superação das indefinições e contradições curriculares iniciais foram acentuando o caráter técnico- profissional de seu currículo, cuja organização sempre teve

como perspectiva o campo de trabalho e, consequentemente, manteve distância das questões referentes ao estatuto teórico da própria Pedagogia. (p.149).

Em outras palavras, o currículo virado para uma natureza mais técnica que da ordem de seu cerne pedagógico, foi um dos pilares para se forjar o ideário do pedagogo "profissional", apesar de que, de acordo com Silva (2011), ainda persiste uma questão que precisa ser resolvida "deveríamos pleitear a definição da identidade do pedagogo". (p.150). Quer dizer, esse ainda é um caminho a ser perseguido entre os fundamentos ideológicos, teóricos e legais do curso.

Registramos a seguir, alguns dos enunciados dos alunos egressos no quadro seguinte (Quadro 25) e que justificam a existência dos indicadores apontados na figura 20.

Quadro 25.
Enunciação dos alunos egressos sobre "ser pedagogo" (a partir do Protocolo de Entrevista focus group - Alunos Egressos [grifos nossos], 2016)

Indicador	Entrevistado	Enunciação	Linha
Amor à profissão	EG4	"Pelo menos os pedagogos que eu conheço tem *esse amor pelo que fazem*, tem esse encantamento, querem ver o lado bom das coisas".	104
Definição romântica	EG1	"os 'pedagogos' têm uma linguagem, *umas ideias muito bonitas, é tudo muito cheio de amor*. Tipo como se..*a nossa realidade fossem só 'florezinhas'. [cor de rosa* - diz]".	101
Profissional necessário	EG4	"E eu acrescento assim, que esse papel além de desafiante, *ele é extremamente necessário*. Porque não é qualquer pessoa que está apta, até usaria esta palavra, apesar de ser tão dura, né? Apta a trabalhar...mentes. Porque é isso o que a gente faz".	230

Ao evidenciar que "os pedagogos que conhece possuem *amor* à profissão", EG 4 termina por associar esse amor a certo "encantamento" pela profissão. Encantamento esse vinculado à intenção em se enxergar o "lado bom das coisas". Nesse ponto, refletimos sobre o que viria a ser esse vislumbrar "o lado bom das coisas". Estaria associado ao propósito deste profissional em buscar o bem, em seguir a rota de procurar o que é bom e justo? Nesse sentido haveria um vínculo com a dimensão ética. Ou essa ideia em tentar "enxergar só o lado bom" seria mais uma visão romantizada da profissão, conforme apresenta EG 1, quando afirma que a profissão do pedagogo é entendida pela sociedade como uma realidade floreada (cheia de florezinhas)? Nossa intenção não é criar elucubrações, mas partindo de EG 1, entendemos

que se registra a forma romantizada de simbolizar a imagem do pedagogo, e que essa representação precisa ser revisitada. A "romantização" traz a ideia de um profissional "sensível", que muitas vezes se confunde com o adjetivo de "bonzinho":

> O romantismo, que acaba acontecendo no interior da escola, na divulgação do saber escolar, no ensino e na prática dos educadores, se revela, por exemplo, quando se confunde "saber bem" ou "fazer bem" com conhecer o bem, fazer o bem...Então, temos o professor "bonzinho", que se relaciona "bem" com os alunos e deixa de lhes passar os conteúdos necessários. Temos o orientador "bonzinho", que procura proteger os alunos das exigências dos professores; o supervisor "bonzinho", que "compreende" os professores, etc. (Rios, 2001, p.49).

Naturalmente que defendemos o estímulo ao desenvolvimento da sensibilidade, quer seja nos cursos de formação ou no exercício laboral, mas há que se ter o cuidado quanto aos excessos "romantizados", que poderiam forjar um "alheísmo profissional", que apartaria o pedagogo acerca do entendimento de sua função social, já que ser "bonzinho" nem sempre é adjetivo associado à competência, em outras palavras, "é boa pessoa, mas não um bom professor". Esse caminho poderia vir a comprometer o papel educativo do pedagogo, e quiçá, sua ética.

O pedagogo é um profissional "extremamente necessário", afirma EG 4. Percebemos que há uma ênfase nessa afirmativa e que nos leva a pensar que, se o pedagogo é necessário, ele é necessário para quem,quê e o quê? Entendemos que seria para a sociedade. Ou seja, a sociedade "precisa" desse profissional. Então, quais seriam as funções do pedagogo que dariam sentido a essa "necessidade"? Reportamo-nos ao enfrentamento de alguns dos atuais desafios da educação na sociedade pós-moderna, em que estão em voga os fundamentos do hedonismo, do consumismo, do individualismo, etc., já referidos em discussões anteriores. E que, se por um lado o pedagogo se faz necessário nesse contexto, também é mister que esteja preparado pedagogicamente, tecnicamente, cientificamente, culturalmente e que se aproprie da realidade do objeto pedagógico para viver e enfrentar os contextos de adversidade:

> a Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, faz-se necessário que invista na explicitação da natureza de seu objeto, no refinamentos de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, bem como que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida. (Libâneo, 2011, p. 97).

E nesta direção, não poderíamos deixar de acrescentar o componente ético, que permitiria ao pedagogo se acautelar nos percursos mais sinuosos e diante das tomadas de decisão que envolveriam tensões de diversas naturezas. Concebemos que é a ética uma dimensão que não

permite a inércia, mas que leva à ação e a construção de dispositivos que remetam o profissional às intervenções, porém sempre das ordens reflexiva e sensível.

Apresentamos de seguida as concepções dos alunos que estavam frequentando o curso e que participaram das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Identificamos que esses abordaram a construção do "ser pedagogo" em dois polos: autovalorização da sua profissão e desvalorização do papel do pedagogo. Vejamos alguns enunciados a esse respeito (Quadro 26).

Quadro 26.
Enunciação dos Alunos que frequentavam o curso/ Estágio sobre "ser pedagogo" (a partir do Protocolo de entrevista focus group - Alunos Estagiários [grifos nossos], 2016)

Entrevistado	Enunciação	Linha
EST 1	"Quanto a questão do pedagogo na sociedade, *você vê uma desvalorização*. Mas assim, o próprio profissional *tem que se dar valor*, e acreditar..".	249
EST 2	"*Se eu desvalorizo, se eu minimizo a minha própria profissão*, como é que eu estou tendo uma ética profissional? Se nem eu estou defendendo a minha própria classe? No caso do professor, né? Se eu não defendo, que tipo de ética eu estou tendo? "	384
EST 3	"o professor..é a base. É ele que vem a formar outras profissões, as pessoas. Então eu vejo que a cobrança em cima da gente é muito grande por N motivos... Eu acho assim, *falta uma valorização muito grande* em cima do professor... se eu, como professora, como futura pedagoga não me der essa *valorização*, se eu não me valorizo, como é que eu quero que as pessoas me valorizem?".	236 238

Constatamos que a ideia de valorização da profissão e a preocupação com a desvalorização dessa são indicadores imbricados. Interessante perceber que os alunos egressos não levantaram essa última variável, que é sem dúvidas, uma inquietação dos alunos que se encontram na formação inicial. Consideramos que o fato dos alunos egressos estarem todos empregados justificaria de início a respectiva ausência. Também acreditamos que o desassossego com a desvalorização da profissão do pedagogo não se refere tão somente a incerteza em relação à remuneração profissional. De acordo com Maslow (2006), existem outros fatores motivacionais que ajudam ao ser humano a desenvolver um estado de plenitude nos diferentes campos da vida:

> É certo que a satisfação de necessidades inferiores pode ser comprada com dinheiro; mas quando elas já estão satisfeitas, então as pessoas são motivadas apenas por espécies superiores de "pagamento" – filiação, afeição, dignidade, respeito, apreciação, honra – assim como pela oportunidade de individuação e a promoção dos valores supremos: verdade,

beleza, eficiência, excelência, justiça, perfeição, ordem, legitimidade, etc. (Maslow, 2006, p.258).

Percebemos que é também sob a ótica dos valores éticos que essa questão deve ser tratada. Foi nesse sentido que EST 2 se manifestou, principalmente ao questionar "que ética profissional seria esta, a que não valoriza a própria profissão?". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 2, 2016). Assim, entendemos que o "clamor" pela valorização pleiteada por esses alunos estaria vinculado a intenção de reconhecimento profissional, que perpassaria por uma série de motivos, mas especialmente pelo respeito e pela garantia da manutenção da dignidade, que é o valor imprescindível a todas as categorias profissionais e que por essa razão, lhes assegura os direitos fundamentais para sua existência.

Vejamos agora como se posicionaram os professores sobre o conceito de "ser pedagogo" (Figura 21):

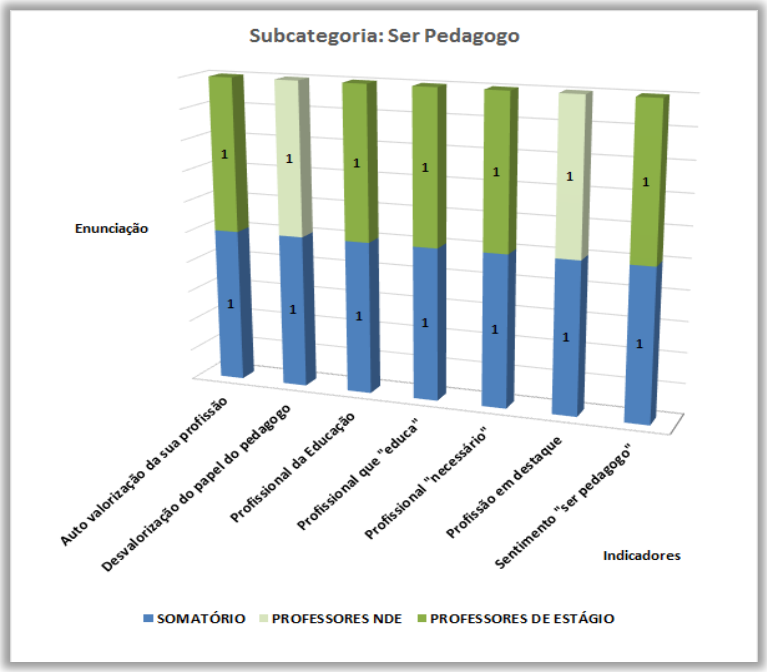


Figura 21 - Ser pedagogo - Visão dos professores de Estágio e do NDE (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Professores Estágio +Professores NDE, 2016)

Há também uma diversidade conceitual com o grupo de professores, mantendo-se na maior parte os indicadores apontados pelos alunos, com exceção da "visão romantizada" e a ideia de "amor à profissão", que não aparecem declaradamente neste contexto, apesar de terem mencionado a "paixão pela profissão".

O professor PES 1 afirma que é uma realização para si ser pedagogo, e denota que há um sentimento que o acompanha nessa condição de "ser":

> E cada valor, cada discussão, cada princípio, *cada sentimento que a gente consegue construir no aluno, para mim é uma satisfação*, meus tesouros vitais. . . ser pedagogo é desenvolver potencial vital no outro, *é encontrar sentido para a vida* e fazer com que o outro encontre. Então como ensinar a encontrar sentido para a vida, se a gente não tiver encontrado sentido da vida da gente. E eu encontro na Pedagogia, e quero fazer com que os meus alunos também se encontrem. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016, [grifos nossos]).

Tentamos identificar a causa desse sentimento marcado nas verbalizações de PES 1. Recordamos das leituras realizadas no PPCP do curso, e da realidade geográfica, cultural e econômica em que a universidade investigada está inserida. A universidade fora criada na zona do semiárido brasileiro "como forma de dinamizar o desenvolvimento da região do Alto Oeste Potiguar". (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p. 22). Dessa forma, e dada à realidade local, reconhecemos que o sentimento identificado em PES 1 indica a direção na construção da Pedagogia da Esperança preconizada por Freire:

> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (Freire, 1996, p. 70).

Assim, a profissão do pedagogo quando bem experenciada, dá um sentido e norte à vida, tomando como marco as palavras de PES 1.

Os professores de Estágio também apontam que o pedagogo é um profissional "necessário", que "educa". Ou seja, A ideia do pedagogo como "profissional" também é enfatizada e se materializada quando o professor NDE 1 afirma que a profissão se encontra em destaque:

> Eu ultimamente tenho dito que *o curso de Pedagogia "é o curso"*. Então muitos estão percebendo e valorizando o curso de Pedagogia, que por um determinado tempo ele ficou meio apagado. Então hoje volta a valorizar o curso de Pedagogia, a valorizar o pedagogo, de reconhecer mesmo o papel do pedagogo na formação do ser humano, na formação dos alunos, na formação de seres em outros espaços. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016, [grifos nossos]).

Nessas verbalizações NDE 1 reconhece que em algum período histórico o curso não possuía o valor que afirma perceber no tempo presente. Essa valorização estaria ligada ao papel do pedagogo, que seria a formação humana. Fomos à busca do conceito de NDE 1 sobre formação humana nos protocolos. Na linha 241, o entrevistado narra uma parte de conversa que teve com seus alunos para corrigi-los frente a um dado comportamento:

> Por que eu parei para conversar com vocês? Porque eu não só me preocupo com o conteúdo da disciplina.. eu me preocupo a formação humana, cidadã e profissional de vocês. Então, eu compreendo que sim, é uma forma de ensinar, porque ensinar não se reduz a ensinar o conteúdo . . . , eu preciso entrelaçar todos os meus saberes . . . e aí eu saio da formação do conteúdo e vou para essa formação mais geral do ser humano". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016).

Há aqui dois conceitos em evidência, o primeiro da formação humana como um processo para além do compromisso de ensinar os conteúdos programáticos escolares postos nas diferentes disciplinas. Em segundo lugar, essa formação estaria relacionada a um contexto mais "geral" do ser humano. Mas qual seria o significado desse "contexto mais geral"? Apesar do entrevistado não utilizar a expressão "ética", percebemos a partir de sua intenção em corrigir os alunos um sinal de que esse professor, pedagogo, nessas instâncias assumiria um papel de formador ético moral, cuja intervenção realizada nesse caso, tomou por base a estratégia do diálogo, na intenção clara de ensinar valores.

Vejamos o que revelam outros professores sobre o "ser pedagogo".

Enquanto PES 1 revelou que se auto realiza em ser pedagogo, NDE 3 apresentou alguns contrapontos que denotaram a desvalorização desse profissional. Também encontramos nos enunciados desse professor pontos coincidentes com o que os alunos estagiários manifestaram quanto ao desprestígio da profissão:

> Um *papel muito desvalorizado*. O pedagogo hoje tem um papel importante, mas não recebe a devida valorização que deveria ter, infelizmente. Isso vai desde a questão salarial, desde o *status*, que o pedagogo tem, e que não é o *status* justo..não é o justo. Apesar de que eu vejo assim, alguns avanços no sentido de que, as escolas particulares já absorvem mais os pedagogos, já valorizam de ter nos seus quadros pessoas que tenham a Pedagogia e isso é um avanço, né? Por outro lado, vem a escravidão, a exploração. Um aluno paga praticamente um pedagogo na escola particular, se for considerar isso, valores. Talvez dois ou três alunos paguem um pedagogo na escola particular, infelizmente é assim. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016, [grifos nossos]).

Destacamos nesse texto que a desvalorização do pedagogo estaria associada à má remuneração, ao aproveitamento abusivo da mão de obra do profissional e a carência de *status* da profissão, decorrente de processos que geram a desqualificação social de uma dada carreira. Esse último teria sido o ponto nevrálgico das preocupações dos alunos que frequentavam o curso, de que sua profissão não fosse respeitada e valorizada pela sociedade.

5.2.2. Concepções sobre o "papel do pedagogo"

O papel do pedagogo foi um ponto extenso da pesquisa empírica, pois encontramos muitos dados acerca da concepção sobre o que significa "ser um pedagogo", tanto nos documentos quanto na abordagem dos entrevistados. Essa é a razão pela qual nesse bloco adentramos pontos relevantes de nossas fontes documentais. Desta forma, levantamos vinte e cinco indicadores que explicitaram esse papel do pedagogo, além de questões que estão no entorno dessa função, e que nela interferem. Antes de elencar os mesmos, recordamos mais uma vez que as categorias e os indicadores que levantamos estão associados aos contextos das perguntas e das respostas obtidas nos inquéritos. Assim, encontramos: Acompanhamento dos avanços tecnológicos; Atuação em contextos diversificados; Consciência frente à diversidade e problemas sociais; Desempenho de vários papéis; Domínio dos fundamentos teóricos / práticos (Ensinar e aprender); Elaboração de metodologias; Exigência sobre o professor; Facilitador de cooperação entre redes (escola, família, etc.); Formação de cidadãos críticos e reflexivos; Formação de seres humanos; Formação do caráter/personalidade; Formação em parceria com a família; Formação humana; Formador ético-moral; Gestão de processos educativos nas instituições; Mediação/orientação; Planejamento do ensino; Professor - base de outras profissões; Preparação para a vida em sociedade; Redenção dos problemas sociais; Reinvenção de si; Respeito à singularidade do desenvolvimento humano; Responsabilidade na formação (Ed. Infantil); Visão limitada da sociedade (quanto ao papel); Transformação da sociedade.

Na releitura desses indicadores, percebemos a proximidade natural entre muitos, razão pela qual os agrupamos (apresentação mais adiante) por áreas de atuação do profissional da Pedagogia, na intenção de facilitar nossas análises. Entretanto, antes de mostrarmos o agrupamento da maior parte desses indicadores, trataremos de discutir sobre alguns, que ficaram à margem dessa compilação, por não encontrarmos elementos de ligação diretos entre si. São esses: "Exigência sobre o professor"; "Desempenho de vários papéis"; "Atendimento educacional de diferentes faixas etárias", "Professor - base de outras profissões" e "Atuação em contextos diversificados". Esses indicadores, ao mesmo tempo em que evidenciaram o entendimento acerca da função do pedagogo, revelaram alguns fatores que denotaram questões conceituais e que incidem sobre as atividades desse profissional no cotidiano da profissão.

A "exigência sobre o professor" foi assinalada pelo aluno EST 3:

> Então eu vejo que *a cobrança em cima da gente é muito grande* por 'n' motivos. Por exemplo, a gente tem experiência de PIBID, tem até experiência de estágio que a gente vê... a gente a cobrança em cima do professor da sala. E se o aluno não aprende, a culpa é só do professor, se um aluno não se comporta, a culpa é só do professor, se o professor reclama demais, aí o vem gente que diz assim "professor ganha tão bem, vocês estão reclamando por quê?". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 3, 2016, [grifos nossos]).

Nesse enunciado, EST 3 demonstrou sua percepção acerca das responsabilidades atribuídas ao pedagogo enquanto exerce o papel de professor. Declara que ainda como estagiário, percebeu certas "cobranças" advindas da sociedade, e se referiu ao fato do pedagogo ser encarregado da tarefa de produzir "bons comportamentos", "boas condutas" em seus alunos. Ou seja, a formação ética e moral de crianças e jovens seria a esse delegado, como se fosse um encargo tão somente da escola. A questão também está relacionada a uma visão do pedagogo como redentor das mazelas sociais, que se vê muitas vezes solitário para enfrentar os principais problemas no campo da educação hoje no Brasil, assim como os baixos índices de aprendizagem, a carência de condições materiais, a violência na escola, etc. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o pedagogo teria a incumbência na formação moral e ética dos educandos (no âmbito escolar ou da Pedagogia Social), os demais setores da sociedade "silenciam" diante dos fenômenos sociais gerados por essa mesma sociedade e que adentrariam os muros da escola, ficando para o pedagogo a tarefa da "remissão".

Nessa mesma rota, EST 6 manifestou que o pedagogo acaba por "desempenhar vários papeis" ao mesmo tempo:

> E com relação ao papel do pedagogo, a gente percebe que a sociedade exige "não só um pedagogo", mas *você tem que ser psicólogo, você tem que ser 'n 'profissões*. Como o (a) colega falou, a família "chega e joga" no pedagogo. Deposita em você tudo e você tem que se virar. Infelizmente a família não tem consciência desse papel que ela também deve exercer em conjunto com toda a escola. Porque é daí que vai sair todo o resultado. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 6, 2016, [grifos nossos]).

Identificamos nessa explanação a preocupação com a "terceirização" do trabalho educativo, sob a responsabilidade do pedagogo, minimizando as tarefas educacionais que seriam das alçadas da família e da sociedade. A expressão "e você tem que se virar", também denota que todas essas funções resultariam em uma carga de trabalho, em que o professor pedagogo, solitariamente, teria que "dar conta".

Ainda com base nessas reflexões, analisamos as verbalizações sobre o indicador "Atuação em contextos diversificados".

Foram dois os professores a apontar essa questão. De início temos NDE 1 narrou que é "Diferente de você que está trabalhando com adultos. Algumas personalidades não têm mais o que mudar, não têm mais o que construir. *É muito diferente o trabalho com o adulto do que com a criança*". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016, [grifos nossos]).

Também PES 3 desvelou este contexto diversificado do papel do pedagogo. Narrou, a partir de sua experiência na Educação do Campo (com a faixa etária infantil), que antes de ser professor na universidade, que gostaria de ajudar aos seus colegas a "fazer uma aula diferente, uma aula que se adequasse à realidade dos alunos, porque não é a mesma coisa que você dar uma aula numa zona urbana. É uma realidade ímpar". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016, [grifos nossos]). Esses pontos denotam a diversidade do papel do pedagogo, quer seja como professor, em áreas urbanas ou rurais, ou no que se refere à Pedagogia Social, que conforme vimos em outros capítulos, abrange várias áreas.

Quanto à docência do pedagogo, o aluno EST 3 teve um enunciado que gerou o indicador "Professor - base de outras profissões: "o professor..é a base. "É ele que vem formar outras profissões". (Protocolo de entrevista, Aluno Estágio, EST 3, 2016). Ou seja, nenhuma profissão passa sem um professor. Assim, já vimos que o pedagogo enquanto professor é atuante nas áreas da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, na Educação no Campo, etc. Sobre esse ponto, pensamos acerca da questão de uma formação inicial tão matizada, em que um mesmo curso, ao mesmo tempo teria que dar as condições para que o pedagogo se especializasse em diversificadas áreas da docência. Razão pela qual, coincidimos com Nóvoa (1995) quando manifestou que as evoluções na área das ciências da educação teriam de estimular os esforços inovadores nas "práticas de formação-acção e de formação-investigação". (p.26). Passados mais de vinte anos da afirmativa, ainda hoje se consegue perceber que essa formação precisaria realmente focar na relação teoria e prática, tomar a pesquisa como um norte nesse processo. Temos ainda modelos de formação centrados no protótipo do professor que "dá aulas", e que, portanto, continua esse a ser o centro do "picadeiro educativo".

Veremos a seguir a partir do quadro 27, o agrupamento que nos referimos e que propomos frente ao demais indicadores que encontramos na subcategoria "Papel do Pedagogo". Esses foram ordenados a partir do princípio de afinidade, em que os reunimos pelo que denominamos de "áreas de atuação do pedagogo" (Quadro 27):

Quadro 27.
Áreas de atuação do profissional da Pedagogia, de acordo com os indicadores da categoria o "Papel do Pedagogo" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016)

Áreas de atuação do pedagogo	Indicadores da subcategoria "Papel do pedagogo"
GESTÃO DO CONHECIMENTO (TEÓRICO E PRÁTICO)	Domínio dos fundamentos teóricos / práticos (Ensinar e aprender); Elaboração de metodologias; Mediação/orientação; Planejamento do ensino.
GESTÃO INSTITUCIONAL	Gestão de processos educativos nas instituições.
GESTÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	Formação crítica e reflexiva; Formação de seres humanos; Formação do caráter/personalidade; Formação em parceria com a família; Formação humana; Formador ético-moral; Respeito à singularidade do desenvolvimento humano; Responsabilidade na formação (Ed. Infantil).
GESTÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE	Consciência frente à diversidade e problemas sociais; Preparação para a vida em sociedade; Visão limitada da sociedade (vinculado ao indicador "Redenção dos problemas sociais"); Transformação da sociedade.
GESTÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S)	Acompanhamento dos avanços tecnológicos.
GESTÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS	Facilitador de cooperação entre redes (escola, família, etc.).

Conforme o quadro 27 encontramos seis áreas distintas. Importante mencionar que optamos por utilizar a expressão "gestão" para definir essas áreas de atuação do pedagogo por consideramos que o vocábulo reúne as ideias integradas de "gerenciamento", "supervisão", "coordenação", "condução", "administração", "mediação", e por entendemos que o papel do pedagogo se encontra exatamente neste ponto, na capacidade de gerenciar todas as funções que são inerentes aos processos educativos. O que revela a complexidade de sua atividade nos diferentes espaços de sua profissão. Vejamos nossas análises por áreas.

Gestão do conhecimento

Na gestão do conhecimento nos âmbitos teórico e prático, há um entendimento de que para "Ser pedagogo" é necessário dominar estes conhecimentos no que se refere às esferas do ensino e da aprendizagem, saber elaborar metodologias, realizar bons planejamentos de ensino e assumir-se enquanto mediador e orientador na função educativa. Vejamos como os

indicadores sobre a "Gestão do conhecimento" se organizaram a partir das grelhas de análise entre os inquiridos e os documentos analisados (Figura 22):

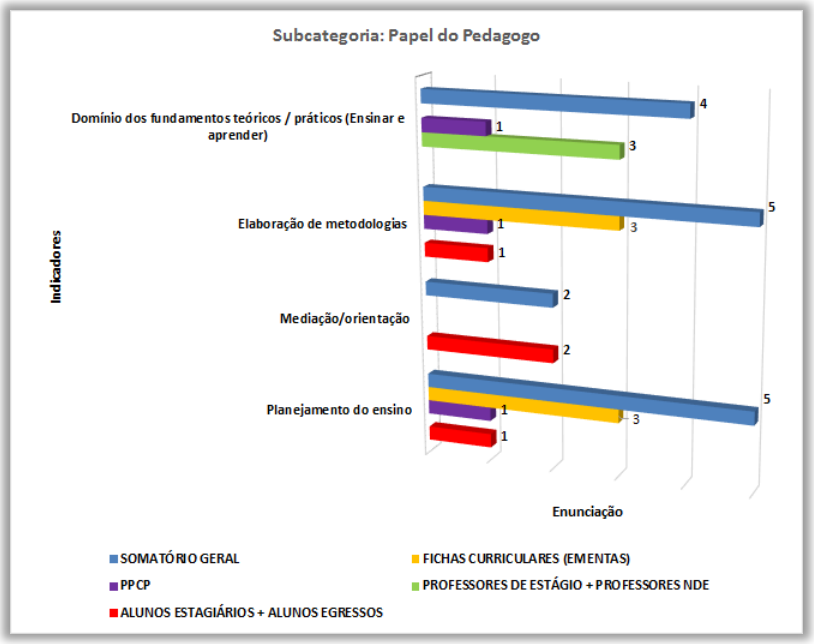


Figura 22 - Gestão do conhecimento - teórico e prático (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016)

Sobre o indicador "Domínio dos fundamentos teóricos / práticos (Ensinar e aprender)", encontramos essa abordagem entre os professores (NDE 2, PES 1 e PES 2) e no PPCP do curso.

O professor do NDE 2 verbalizou que entende ser preciso "trazer elementos mais consistentes do que seja aprender, do que seja ensinar, e como operacionalizar isso. Eu penso que, se a gente conseguisse hoje fazer o pedagogo pensar..". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016).

Já o docentePES 1 manifestou que em sua profissão, tem a " oportunidade de vivenciar fundamentos, de vivenciar práticas, instrumentos e ensinos". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016).

O entrevistado PES 2 afirmou que o pedagogo precisa ter uma visão sobre o processo de ensinar, de aprender, das práticas, dos instrumentais e dos métodos. E complementa que, é necessário à profissão o conhecimento sobre o desenvolvimento humano em todas as fases da vida.

Aferimos a preocupação dos professores em apetrechar os alunos quanto aos conhecimentos relativos ao ensino, à aprendizagem, aos instrumentais e aos métodos.

Também é possível perceber essa mesma preocupação por parte dos alunos. No registro do indicador "elaboração de metodologias", em que EST 2 apontou a partir das experiências de Estágio sua apreensão frente às práticas: "Você pode levar a metodologia que você acha 'vai dar certo', 'eu acho que dá certo' que eles vão gostar". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST2, 2016). Entretanto, narra sua insegurança quando se depara com a realidade de que as escolhas metodológicas não foram aquelas que hoje considera acertadas.

Identificamos através do aluno EST 2 uma tentativa de ensaio e erro diante das práticas. Há uma preocupação na esfera do 'como fazer'. A insegurança diante das situações que interpenetram o cotidiano laboral do pedagogo, denota dentre inúmeros fatores, a dissociação entre o que aprendeu na universidade e a experiência viva na esfera do estágio. Como então promover essa inter-relação no processo formativo? Concebemos que uma das saídas nesse sentido seria a de que as práticas permeassem o curso como um todo, mesmo nas disciplinas de caráter teórico. Entendemos que esse elo se consolidaria a partir dos conteúdos dessas disciplinas que permitissem à interseção com a dimensão prática do currículo.

É no PPCP que identificamos algumas pistas reflexivas que poderiam dar um norte para essas inquietudes elencadas pelos docentes, e também pelos alunos acerca de quais conhecimentos, métodos e práticas priorizar. Em um dos objetivos específicos do curso, relativo ao papel da formação, há indicativos do "Domínio dos fundamentos teóricos/práticos" necessários, conforme evidenciado no PPCP: "Desenvolver o processo de compreensão sobre a criança, o jovem e o adulto inseridos no contexto social e cultural, de forma a contribuir para seu desenvolvimento humano nas dimensões física, psicológica, intelectual, ética, cultural, social, dentre outras". (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p. 41). Ou seja, as questões relativas ao desenvolvimento humano se configurariam em conhecimentos que firmariam o saber do pedagogo no campo dos Estágios, para deles fazer uso quando se fizessem necessários.

Também no PPCP no que diz respeito as competências, atitudes e habilidades pertinentes à formação do pedagogo, e no que se refere ao nosso indicador "elaboração de metodologias", é previsto que o pedagogo saiba: "Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças". (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.42).

Do exposto no projeto pedagógico, percebemos a ênfase na expressão "aplicar", indicativo de que os saberes apontados requerem a vertente prática, para que a consciência do "saber

fazer" dos estudantes seja alcançada, conforme já refletimos. Nas fichas curriculares encontramos orientações nesse sentido:

- Elaboração de "plano de trabalho para intervenção nas práticas da Educação Infantil". (Ficha curricular da Educação Infantil, FC 1, 2016).
- Aplicação de "Diferentes metodologias no ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes". (Ficha curricular da Educação Infantil, FC 2, 2016).
- Inter-relação entre a "metodologia e a prática de ensino nos espaços de atuação do pedagogo". (Ficha curricular da Educação Infantil, FC 3, 2016).

A aplicação de modos diversificados para ensinar, a identificação de diferentes teorias venham a influenciar a aprendizagem, o planejamento, os conhecimentos sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano, etc., constituem-se em domínio de saberes imprescindíveis à profissão, conforme a exposição nos documentos apresentados. Entretanto, ratificamos mais uma vez, dada a sua importância, de que é preciso que os cursos de Pedagogia em geral criem realmente os laços e que se recuperem as pontes, ou se reconstruam as instâncias da *práxis*. Essa nos parece ser uma lacuna percebida entre os professores e os alunos, questão que compreendemos necessitaria ser constantemente revisitada, e os seus resultados acompanhados. Recordamos que essas assertivas também se aplicam ao ensino da ética profissional, pois compreendemos que essa possui um campo fértil em situações da prática pedagógica, em que "mergulhos" metodológicos teriam de ser pensados, criados, e que experiências se forjassem nesse terreno a partir de metodologias concretas e ousadas.

No que se refere ao indicador "Mediação/orientação", essa representação é apresentada em relação ao pedagogo enquanto professor. Também é importante mencionar que classificamos a mediação na área da gestão do conhecimento, por percebermos o contexto prático e didático em que o conteúdo foi abordado. Vejamos o sentido.

O entrevistado EG 1 afirmou de forma categórica que o pedagogo é "o mediador". Identifica-se a intenção de que esse profissional assumisse a postura moderadora e gestora entre o aprendente e o conhecimento, o que envolveria um papel de mediador cognitivo, sensível, cultural, etc.

Já o entrevistado EG 4 mencionou que teve professores num curso de educação à distância, cujo vocábulo o qual se dirigia a esses era o de "orientador". Nomenclatura essa que o entrevistado reconhece ser utilizada para substituir a expressão "professor". Entretanto,

menciona que apesar da ideia do "orientador" se manter, as funções inerentes à docência desse profissional seriam as mesmas.

A ideia do professor mediador, que assumiria uma atividade moderadora, ou ainda a do orientador da aprendizagem, surgiria com força nos anos 90 no Brasil, especialmente a partir da criação do Telecurso do 1º e 2º. graus, ou seja, do sistema de telensino, com base no modelo semipresencial. A ideia de um professor "orientador de aprendizagem" [O.A.] causa críticas por parte da comunidade professoral: "Lastreado na concepção do O.A. como animador de dinâmicas de grupo, o Telensino talvez seja o único projeto pedagógico a desconsiderar, explicitamente, os saberes advindos da formação inicial em cursos de licenciatura". (Bodião, 2000, p.14).

Inferimos que a docência sob este ponto de vista assumiria a instância de atividade secundária no processo ensino-aprendizagem, já que estaria à margem da execução dos processos de ensinagem, tais como o planejamento das aulas, pois as tele aulas vinham prontas. Esta é uma questão que particularmente coincidimos com Bodião (2000), razão pela qual preferimos adotar que é o profissional da Pedagogia: o "professor pedagogo" ou o "pedagogo social", por considerarmos que esses títulos prestigiam a profissão.

Aproveitamos a discussão para abordarmos o indicador "Planejamento de ensino". Os alunos EST 5 e EST 2 apontam-no como uma das funções do ofício do pedagogo. O aluno EST 5 revela que esse pedagogo professor, teria ainda de ao planejar "ter um plano B, um plano C, um plano D. Esse é o dia a dia". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 5, 2016). O que denota que a formação recebida no curso tem preparado esse pedagogo para pensar a possibilidade de planejamentos de caracteres estratégico e tático.

Nesse sentido, PPCP do curso há uma chamada de atenção para que o ensino na esfera do planejamento docente enfoque estratégias de trabalho, tais como o manejo de aula expositiva, exposição dialogada, seminários, trabalhos em grupo, pesquisa, oficinas pedagógicas, dentre outros. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012). O que denota a preocupação de que haja "engenho" no ato de planejar.

Também constatamos que todas as fichas curriculares indicam a necessidade de que o pedagogo ao sair do curso saiba realizar o planejamento de ensino. Nesse sentido, chamamos atenção para a ficha curricular do Estágio III, relativo ao campo da Pedagogia Social, e que propõe que o pedagogo discuta a "elaboração, a adequação e execução de planos de trabalho que contribuam com uma formação docente crítico-reflexiva nos espaços não-escolares mediante as demandas dos contextos locais". (Ficha curricular do Espaço não escolar, FC 3,

2016). Importante mencionar que se encontra de forma explícita que o planejamento teria de perpassar por uma formação da ordem crítico-reflexiva, o que nos remete a várias inferências que já realizamos neste trabalho sobre a relevância da natureza reflexiva. Entretanto, a questão posta é sobre "como desenvolver" essa reflexão, especialmente no que tange à ética profissional. Tomaremos no capítulo seis essa discussão mais a fundo, porém, cabe fazer uma alegação, o ensino pressupõe o domínio, o manejo do conhecimento, ou seja, daquilo que se pretende ensinar, sob essa ótica, é a reflexão a ferramenta mental e sensível necessária neste processo.

Gestão Institucional

Nesta área revelamos um só indicador "Gestão de processos educativos nas instituições", e que encontramos especialmente no PPCP do curso. Refletimos sobre as razões pelas quais a gestão institucional não fora abordada diretamente pelos entrevistados. Associamos essa questão ao fato de que a formação no curso realmente dá ênfase à docência. O que denota ser importante repensar esse ponto, já que de acordo com os documentos legais, e aqui citamos especificamente as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, ponto esse já abordado, a gestão institucional é também uma das funções delegadas ao pedagogo, orientação essa também encontrada no PPCP do curso. Vejamos o que nos revela esse documento:

> Participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
>
> Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.43).

Refletir sobre a responsabilidade da gestão escolar nos remete à questão acerca das competências e conhecimentos necessários ao pedagogo para gerir e articular os âmbitos administrativo, pedagógico e da relação com a comunidade escolar. Nessa ótica, entendemos que o gestor teria de assumir determinados valores éticos a fim de desenvolver uma gestão de natureza democrática conforme é preconizado na LDB nos artigos 14 e 15. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Recordamos que em nosso primeiro capítulo levantamos os fundamentos e valores éticos do profissional da educação. Dentre esse elenco, destacamos a relevância da dialogicidade para a função gestora exercida pelo pedagogo, sem querer, no entanto, priorizar um fundamento ou valor em detrimento de outro, pois cada experiência profissional é *sui generis*,

mas é importante frisar que: “as éticas do diálogo sustentam que a libertação humana terá lugar se, além da técnica, crescesse a disponibilidade dos homens para tomar decisões mediante consensos em que sejam atendidos os interesses universais”. (Cortina, 2000, p.30, [tradução nossa]).

Assim sendo, compreendemos que a dialogicidade forja espaços para o consenso, razão pela qual a consideramos um fundamento ético que encampa uma série de valores necessários para o pedagogo que assume cargos na esfera da gestão institucional. Área que muitas vezes é cercada de situações de conflito, quer seja na relação profissional externa (que envolve o público e as instituições com as quais o pedagogo diretamente trabalhará), interna (conflitos na relação com seu pares) e consigo, diante das tensões dilemáticas que possa vir a experimentar.

Gestão para o desenvolvimento humano

O agrupamento “Gestão para o desenvolvimento humano” congregou vários indicadores sobre o papel do pedagogo: “Formação de cidadãos críticos e reflexivos” (ou Formação crítica e reflexiva); “Formação de seres humanos”; “Formação do caráter/personalidade”; “Formação em parceria com a família”; “Formação humana”; “Formador ético-moral”; “Respeito à singularidade do desenvolvimento humano”; “Responsabilidade na formação (Ed. Infantil)”, conforme denotamos (Figura 23):

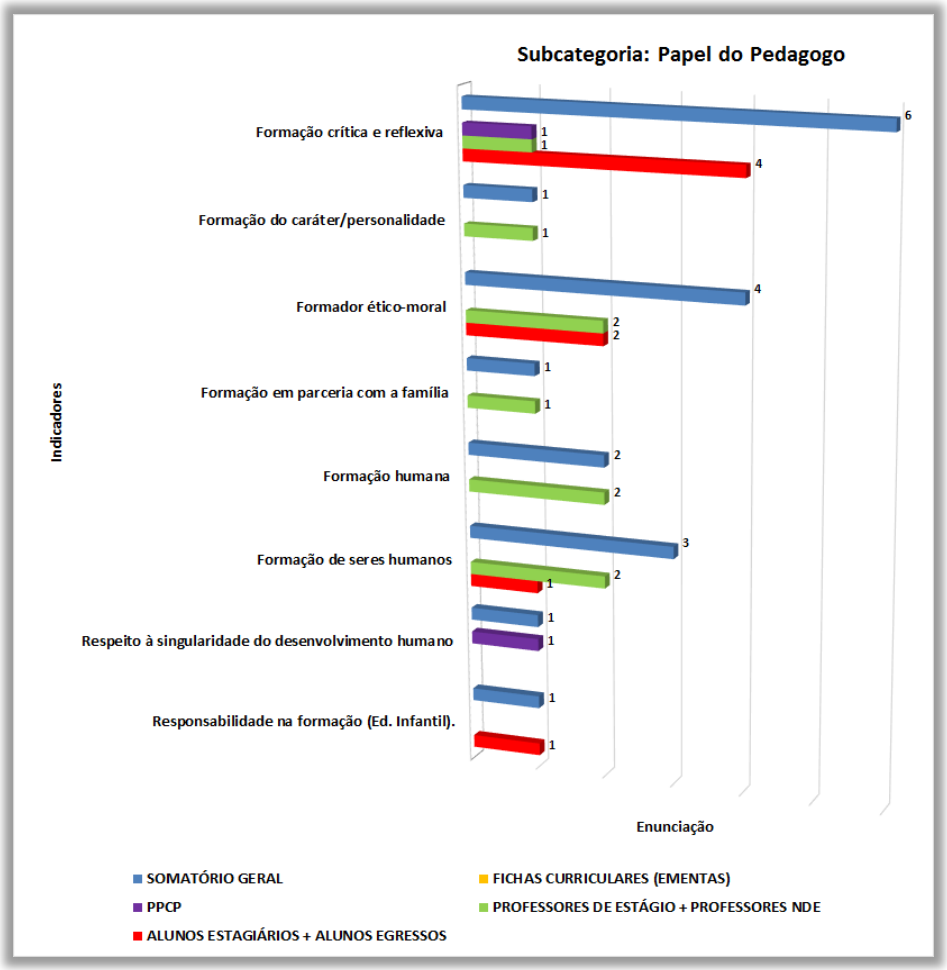


Figura 23 - Gestão do Desenvolvimento Humano (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares - 2016)

Destacaremos nesta discussão os indicadores “Formação crítica e reflexiva”, “Formação de seres humanos” e “Formador ético moral”, por terem sido os mais evidenciados na subcategoria o “Papel do pedagogo".

A ideia de que é tarefa do pedagogo a “Formação crítica e reflexiva” está presente nos registros de 40% dos alunos entrevistados. Apresentamos a seguir esses enunciados (Quadro 28):

Quadro 28.
Enunciação sobre "Formação crítica e reflexiva" (a partir do Protocolo de Entrevista focus group - Alunos Estágio e Alunos Egressos [grifos nossos], 2016)

Entrevistado	Enunciação	Linha
EST 3	"A gente tem *a função de formar cidadãos críticos, cidadãos reflexivos*. E às vezes é difícil fazer isso nesse processo de formação, porque a gente enfrenta várias dificuldades".	310
EST 5	Referindo-se ao seu curso de que foi orientado: "do 1º ao 8º de que *tenho que formar alunos críticos, reflexivos*, mas a partir do momento em que esse aluno tem o pensamento diferente do dele, ele diz "não, eu é que estou certo, você é que está errado".	469
EG4	"porque a gente sempre precisa de uma orientação. E nosso papel é também formar *pessoas críticas* também".	246
EG 2	"o nosso trabalho enquanto professor, enquanto pedagogo em casa, ou em um espaço não escolar é formar mentes, é esclarecer, é mostrar os seus direitos, deveres.. que a gente faz isso a todo momento. *É mostrar que a pessoa possui autonomia mesmo enquanto criança, para dizer 'não professora, isso eu não gostei, isso não é certo, eu não estou de acordo, não vai ao encontro ao que eu acredito ser uma vida boa'*. Então assim, além de tudo a gente tem muito este papel de ser 'esclarecedor' ".	232

Os alunos tiveram visões diferenciadas sobre essa formação crítica/reflexiva. O aluno EST 3 identifica que as dificuldades enfrentadas pelo pedagogo comprometem essa função. E EST 5 refila que, durante o curso recebera a orientação de seus professores formadores acerca da relevância de uma conduta "crítica", mas que constataria as reações nem sempre positivas desses quando ele próprio agia com uma postura de criticidade nas aulas do curso de Pedagogia.

O aluno EG 4 ratifica a ideia da formação crítica apresentada, e a relevância de criar uma rede formativa nesse sentido (sou crítico e formo pessoas críticas). Já o ex-aluno EG 2 apresenta que o pedagogo tem a responsabilidade de "trabalhar mentes". Não está registrado nesse conteúdo as expressões "crítica" ou "reflexiva", entretanto na leitura do enunciado e partindo-se do contexto brasileiro, a afirmativa de que o professor tem um papel "esclarecedor" nos remete à ideia de que esse assume uma função "reflexiva". Essa noção pode ser percebida no exemplo dado por EG 2 diante de seu aluno, quando esse manifesta a

sua opinião: "isso não é certo, eu não estou de acordo". No enunciado descortinamos a presença de um agir autônomo mediado pela atitude reflexiva e crítica ao mesmo tempo. Nesse sentido, o valor "autonomia" surgiria com realce a partir da reflexão como atitude.

O professor PES 2 enunciou que entende que o seu papel frente aos futuros pedagogos é o de: "levá-los, *proporcionar situações em que eles reflitam a* sua formação e a sua prática". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016, [grifos nossos]).

Em nossa compreensão existe uma questão posta a partir das verbalizações e que é preciso ser esclarecida, sobre qual o significado e o sentido dessa formação crítica e reflexiva no curso. No PPCP do curso esse ponto é tratado quando se expõe que os programas formativos teriam de ser concebidos:

> como espaços legítimos das relações sociais e formas de socialização de conhecimentos, desafiando o futuro profissional do ensino, como agente privilegiado na formação dos processos educativos intencionalmente adotados pelas escolas, *a rever, de forma reflexiva e crítica, sua práxis docente*, enquanto um dos mecanismos para garantir seu desenvolvimento profissional. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p. 44, [grifos nossos]).

Dessa forma, a formação crítica e reflexiva seria uma ferramenta necessária para a revisão e avaliação dos contextos da *práxis* docente, mas também essencial ao desenvolvimento profissional. E em que se consistiria esse proceder crítico reflexivo?

Entendemos que a atitude crítica se desprende da reflexão e consiste na lucidez, na capacidade de inferir, emitir juízos de valor com bom senso, razão e sensibilidade diante dos contextos teóricos e práticos do cotidiano profissional. Logo, é uma conduta necessária à formação do espírito científico. Atuar de forma crítica não é tão somente uma ação alheia ao profissional e destinada a terceiros, mas que se projeta também em direção à rota do autoconhecimento. Ao exercê-la o profissional assumiria a responsabilidade pelos julgamentos emitidos, pois evidenciaria que se encontra na posição de "responder por". Logo, a atitude crítica reflexiva seria promotora da qualificação da pessoa, do pedagogo, de modo que ao se concretizar como uma realidade, também se constituiria numa aliada do ensino de qualidade.

Passaremos agora para a discussão sobre dois indicadores que se associam, mas que diferem em significado e conteúdo: a "formação de seres humanos" e a "formação humana". Vejamos.

A formação de seres humanos é abordada por EST 2, que afirma "a gente sabe que a gente está estudando para formar seres humanos". (Protocolo de entrevista, Aluno Estágio, EST 2,

2016). Nessa afirmativa de EST 2 percebemos essa intenção quando afirma "saber" que sua profissão possui essa atribuição, a de formar seres humanos, e que a formação que ele EST 2 recebeu no curso, apontaria nessa direção. Ou seja, ele estaria sendo intencionalmente educado para" formar seres humanos".

Mas qual visão é perpassada no curso sobre o que significa "formar seres humanos"? Os professores em seus enunciados dão pistas para essa pergunta. O professor do NDE 1 manifesta que o papel do pedagogo se desenvolve " na formação do ser humano, na formação dos alunos, na formação de seres em outros. . . eu compreendo que a gente tem um papel importante e necessário *e não só na educação*". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016, [grifos nossos]). E NDE 3 manifesta: "eu acho que o pedagogo tem aquela importância de formar o ser humano mesmo. Aí *vão entrar outros aspectos da formação, dentre eles, a autonomia*". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016, [grifos nossos]). Tanto NDE 1 quanto NDE 3 se posicionam que a formação de seres humanos é papel "importante" (NDE 3) do pedagogo. Quanto ao que isso significa, percebemos que NDE 1 denota que esse papel do pedagogo extrapola o que chama de "outros aspectos da formação". E elenca como um desses aspectos a "autonomia", um valor. Quer dizer, NDE 3 admite que a formação de seres humanos estaria relacionada à formação de valores, evidenciando que o curso não se omitiria da função formativa na dimensão ética.

Observemos agora sobre o indicador "formação humana". Identificamos que o mesmo, diferentemente do conteúdo "formar seres humanos" estaria vinculado à "formação ética" em si.

O conteúdo do indicador "formação humana" surge em duas verbalizações de PES 1 (dado repetido) nessa rota:

> eu considero um dos cursos que mais oportuniza o profissional a estar discutindo não só saberes intelectuais, não só saberes conteudistas. Mas também *a questão humanitária*, a *questão de uma educação voltada para uma formação humana, uma formação ética*. . .

> penso que ao formar e ao ser formada numa perspectiva humana e de cidadania, nós precisamos estar vendo aí o conhecimento conteudista, o desenvolvimento intelectual, mais o *crescimento humano, moral, ético*. . .Formar para à vida, formar para o exercício na sociedade, requer do pedagogo conhecimentos de todas as áreas. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016, [grifos nossos]).

No primeiro enunciado a formação humana e a formação ética se apresentam como dimensões diferenciadas para PES 1, mas que se complementam. No segundo, a formação humana é *linkada* à cidadania, e ambas, por sua vez, ao "crescimento humano, moral e ético".

Importante mencionar que PES 1 apresenta a noção de uma formação de caráter integrador do acervo de conhecimentos que o pedagogo teria de se apropriar para exercer sua profissão.

A questão que trazemos em pauta é que, percebemos uma diferença tênue entre os enunciados sobre "formar seres humanos" e a "formação humana". Sobre o que entendemos acerca das expressões, diríamos que é papel do pedagogo formar seres humanos "sim", entretanto, acrescentaríamos a essa noção a expressão "humanizados". Partimos da premissa de que humanizar é transformar-se em direção à construção de um humano que prioriza o melhor que sua natureza possui para oferecer tanto a si, como ao outro e ao universo.

No que se refere à formação humana, seria o "processo" para se alcançar a meta de formar seres humanizados, e que englobaria inúmeras áreas do conhecimento. Para alcançar esse propósito, a formação humana necessariamente teria de se articular com a educação:

> a educação e a formação humana são dois conceitos que estão sendo articulados e focalizam uma prática educativa mais ampla, voltada para os valores éticos e a postura de humanização. Essa nova maneira de pensar a educação e a formação humana articuladas propõe novos papeis para a escola e novos desafios para os professores. (Campos, 2009, 61).

De acordo com essa passagem a educação e a formação humana, atuando em conjunto, teriam como foco uma prática centrada nos valores éticos e na criação de atitudes que humanizadoras. Portanto, o papel do pedagogo virado para a formação de seres humanos, na rota da humanização, remeteria esse profissional a vários desafios, dentre esses, perceber a extensão do questionamento: o que precisaria ser priorizado nessa formação humana? Logo, na análise do agrupamento sobre a gestão do desenvolvimento humano, percebemos uma aproximação direta e essencial da função social do pedagogo com a dimensão ética.

Analisemos agora o que se registrou sobre o papel do pedagogo enquanto "formador ético moral".

Identificamos na leitura qualitativa dos dados que a concepção de formador ético moral, apresentada pelos entrevistados (dois professores e dois alunos, sem repetição) foi ressaltada e associada a quatro instâncias:

1. A questão deontológica. Em que EG 3 afirma: "nosso trabalho enquanto professor, pedagogo . . . é *mostrar seus direitos e deveres*" (referindo-se a tarefa com o educando no campo de estágio). E em EG 4, ao objetar: " E todo o curso que a gente procura, tem um *código de ética*. E o nosso, não". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG3, EG4, 2016, [grifos nossos]).

2. Ser ético é condição inerente à profissão de pedagogo. O aluno EG 4 conversou com uma professora (não informa que professora seria essa, mas entendemos que seria do curso de especialização que esteve a cursar) sobre o fato do curso de Pedagogia não possuir um código de ética (dado registrado no item um). Eis o enunciado da resposta da professora com quem conversou: "eu acredito que é porque as pessoas supõem que só por sermos pedagogos nós já somos completamente éticos". [A seguir a resposta de EG 4]. *Então essa suposição parece que precisa ser revista.*". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 4, 2016, [grifos nossos]). Do exposto, constata-se a alegação de que seria a conduta ética uma condição esperada, inerente e, inclusive, natural ao profissional da Pedagogia. Ou seja, há certo contexto de inatismo presente, de que "todo pedagogo seria mesmo ético".

3. Ter saberes éticos advindos da formação. Quando no indicador anterior analisamos sobre a formação humana, PES 1 admitiria que o curso de Pedagogia é um dos que oportunizaria discussão de saberes em vários campos, dentre eles a "questão humanitária, a questão de uma educação voltada para uma formação humana, uma formação ética. . .". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Professor Estágio, PES 1, 2016).

4. O ensino da ética como uma atribuição do pedagogo. Relata o professor entrevistado PES 2 que seus alunos estagiários detectaram na escola em que estagiavam, situações de falta de ética no tratamento com a pesquisa: "Eles imprimiam tal e qual estava na *internet*" – relataram a PES 2. O ensino da ética como parte do papel do pedagogo foi enfatizado por PES 2 que refletiu com seus estagiários sobre a relevância de cumprirem esse papel com as crianças no Estágio Supervisionado: "ali esses alunos têm que aprender que o que eles estão fazendo é inadequado. Lá naquele momento ele não tem consciência, ele é criança. Ele não tem consciência, *somos nós que precisamos ensinar*". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016, [grifos nossos]).

Em síntese, o papel de formador ético moral do pedagogo embutiria: A questão deontológica; Ser pessoa naturalmente ética; Ter saberes éticos advindos da formação; Entender o ensino da ética como uma atribuição do pedagogo.

Sobre a questão do código de ética apresentado por EG 4, discutiremos mais adiante quando tratarmos sobre a concepção de ética dos nossos entrevistados.

É relevante trazer mais algumas reflexões sobre o exposto. Entendemos que é papel do pedagogo realizar o ensino da ética em seus diferentes campos de trabalho. Mas é pressuposto que a formação inicial lhe dê as condições formativas para tal. Foi nessa direção que o professor de Estágio PES 2 se encaminhou e utilizou a estratégia do diálogo como

método de ensino com seus alunos da Pedagogia. Denotando também, que em sua prática nos Estágios Supervisionados valoriza o trabalho com a formação de valores, revelando a preocupação com o ensino da ética enquanto professor formador.

Até esse ponto, percebemos uma relação direta entre nossos constructos teóricos e os da pesquisa empírica. Entretanto, apesar de reconhecer que existe no curso investigado uma intenção virada para o campo da formação ética, destacamos, que até aqui não registramos a utilização da expressão "formação ética profissional". Vejamos como se desenrolaram as análises.

Sobre o papel do pedagogo, ainda no que tange à gestão do desenvolvimento humano, tomamos que foram tidos como os mais apontados aqueles que até aqui discutimos: a "Formação crítica e reflexiva", a "Formação de seres humanos (e a formação humana)" e o pedagogo como "Formador ético-moral". Porém, também compõe esse quadro a ideia de que o pedagogo é responsável pela "Formação do caráter dos educandos", que é parte de sua função manter a parceria com a família, e que deve respeitar o desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem de cada um de seus alunos. Há ainda uma chamada para a responsabilidade de sua função formativa na Educação Infantil: "No Infantil, lógico você tem uma responsabilidade maior, é a base. Ali você é responsável pela formação daquela base inicial". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 2, 2016, [grifos nossos]). Nessa passagem ratifica-se a importância do valor da "responsabilidade" frente à relevância da Educação Infantil, o que significa haver uma compreensão de que é nesta etapa da vida que os alicerces do desenvolvimento humano se constroem e que se estabelece um compromisso ético a partir do domínio desses saberes.

Gestão para a vida em sociedade

No agrupamento "Gestão para a vida em sociedade" a subcategoria "Papel do pedagogo" é explicitada através dos indicadores: "Consciência frente à diversidade e problemas sociais"; "Preparação para a vida em sociedade"; "Redenção dos problemas sociais"; "Visão limitada da sociedade"; "Transformação da sociedade" (Figura 24):

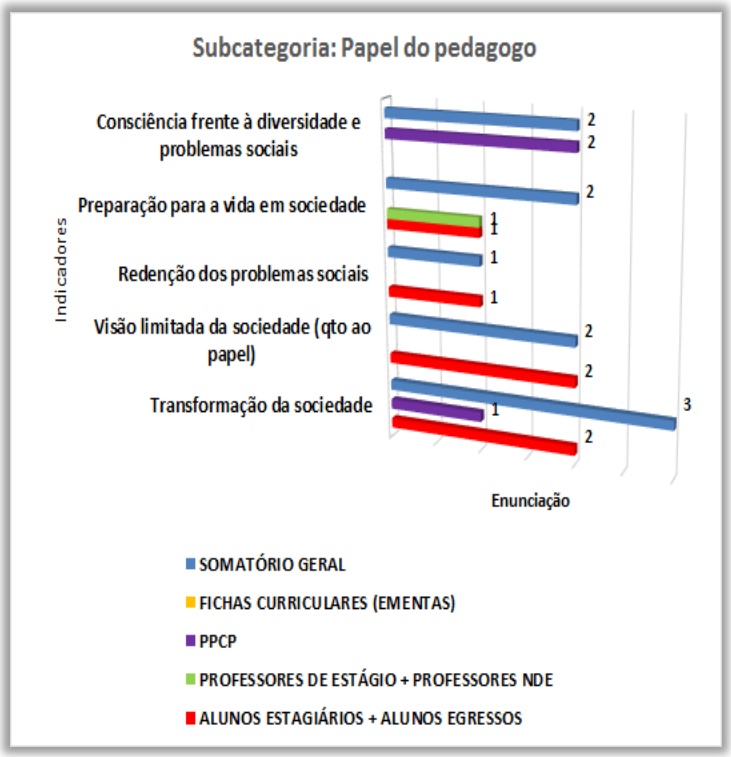


Figura 24 - Gestão para a vida em sociedade (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016)

Percebemos a partir dos indicadores da figura 24 a preocupação formativa de que o pedagogo seja um agente orgânico e participativo na relação com a sociedade.

Tecemos em textos anteriores breves apreciações acerca de alguns desses indicadores, tais como a ideia do pedagogo como "redentor dos problemas sociais" (quando tratamos sobre o indicador "Exigências sobre o professor") ou sobre sua responsabilidade perante a "transformação social" (quando discutimos à subcategoria sobre a "Identificação com o curso").

O indicador "Preparação para a vida em sociedade", enunciado por um aluno e um professor também dispensa comentários, pois o sentido do enunciado é autoexplicativo, sem nenhum adendo a mais. Dessa forma, traremos para o cenário desta discussão os indicadores sobre a "Consciência frente à diversidade e problemas sociais" e sobre a "Visão limitada da sociedade", por considerarmos temáticas relevantes nesse ponto.

Sobre o indicador a "Consciência frente à diversidade e problemas sociais" foi identificado no PPCP que ao final do curso o pedagogo deveria estar apto a:

> Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, dentre outras;

> Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.42).

Conforme discutimos no capítulo três, não é possível que o profissional da Pedagogia avance em experiências pedagógicas "desculturalizadas". (Candau, 2008). Há um hibridismo característico das sociedades e que é peculiar a natureza do ser humano.

A educação virada para o contexto do respeito à diferença, do respeito à diversidade, é uma educação que possui como foco a ética, que entendemos ser a ferramenta para que o pedagogo saiba superar as dimensões conflituosas, isto por que:

> Entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito, na desigualdade, na discriminação e no racismo. . . . Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação. (Candau, 2008, p.83).

Portanto, coincidimos com o alegado no PPCP do curso quando denota a intenção de que o pedagogo desenvolva essa consciência multicultural, ao mesmo tempo em que concebemos que esse profissional teria de se abster do caráter "uniformizador" de certas práticas educacionais. Dessa forma, concebemos que a formação do pedagogo haveria de prepará-lo para vivenciar a experiência de incorporar o diverso, o singular, o diferente, desmistificando a ideia da homogeneidade nos processos educativos, visto que, a complexidade do ensinar se encontraria justamente no entendimento de que somos todos únicos. Necessário ainda, prepará-lo para uma educação intercultural que incorpore a interação e o diálogo e a construção de que nos construímos a partir de um hibridismo sociocultural. Portanto, o ensino e a aprendizagem são fenômenos que reivindicam a edificação de um olhar *sui generis*.

O indicador "Visão limitada da sociedade" surgiu a partir do relato dos alunos de que a sociedade possuiria uma imagem "excessiva" sobre o papel social do pedagogo, o que geraria "cobranças", ou seja, a sociedade esperaria que o pedagogo exercesse atividades para além de sua função social. O relato de EST 3 revela esse conteúdo:

> em questão da visão da sociedade, ela ainda tem uma visão muito limitada em relação ao papel do pedagogo.. É muita cobrança que as pessoas depositam em cima da gente. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 3, 2016).

Há também no enunciado um conteúdo que percebemos se registrar de forma tênue, a preocupação advinda das pressões geradas dessa cobrança.

Compreendemos ainda que esse indicador está diretamente vinculado a outro, o da "Redenção social dos problemas". Nesse sentido, trazemos o relato do aluno EST 5 em que manifesta que os pedagogos enquanto professores são os "salvadores da pátria", enunciado esse que também que originou esse indicador. E identifica a existência de uma lacuna na compreensão da sociedade em geral no que diz respeito à função social do pedagogo:

> Em relação ao *papel do pedagogo na sociedade, eu acho que ele é visto muito como o "salvador da pátria".* "Ah.. professora, graças a Deus que você chegou!! Graças a Deus que você chegou, professora !!! Esse menino aqui, ói..não lê, não faz uma atividade, Ave Maria..você tem que dar jeito nisso. Esse menino tem que aprender". . .*o que eu acho é que falta muito na percepção da sociedade, é um trabalho conjunto, né? Família, escola...senão é o fracasso dos fracassos*". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 5, 2016, [grifos nossos]).

Vimos nos enunciados certa inquietação diante do fato da sociedade ainda não ter se apercebido que a educação é um fenômeno que se faz em conjunto, com a família, a escola, etc. Logo, há um consenso de que existe uma rede relacional necessária entre o profissional, sua profissão, seu espaço laboral e a sociedade. Questão essa já abordada.

Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)

Nessa área de atuação do pedagogo nos deparamos com o indicador "Acompanhamento dos avanços tecnológicos", em que registramos o enunciado do professor PES 1 e dados no PPCP do curso. A questão da temática acerca das Tecnologias da Informação na Educação [TIC's] não terem sido praticamente citadas como parte do papel do pedagogo nos promove algumas reflexões, isto porque, mais adiante as TIC's são apresentadas como um dos campos de tensões e de problemas éticos. A ausência de enunciados nesse ponto nos remete à indagação: Até que ponto os futuros pedagogos estão a ser estimulados para lidar com esse espaço da formação, hoje tão aproximado das tônicas de natureza ética? Entendemos que numa formação ética profissional, essa *interface* teria de ser repensada. Feita essa relevante observação, vejamos o que dizem os enunciados.

O entrevistado PES 1 evidencia que o "avanço das comunicações, das tecnologias, da ciência, e daí exigem da gente cada vez mais" (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016), referindo-se aos conhecimentos necessários ao pedagogo neste campo. Esse domínio do saber é também previsto como aptidão do pedagogo no PPCP do curso:

> Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.42).

No Brasil existem vários empecilhos que obstaculizam um maior avanço no campo das TIC's. Primeiro porque é preciso acelerar o processo de inclusão digital dos educandos no que se refere ao ensino. E em segundo término, é necessário expandir o número de salas informatizadas. Em terceiro lugar, é imprescindível estimular a utilização pedagógica desses recursos, de tal forma que seja um instrumental auxiliar nos processos educativos, especialmente no que se refere à formação do pedagogo. Esses desafios na área das TIC's são apontados por Caetano (2012) que compreende ser necessário ainda: "conhecer e aprofundar o âmbito de integração da tecnologia na educação, as vantagens e perigos de utilização, os contextos de utilização, o papel do professor, a formação de professores e os desafios que a tecnologia coloca nos processos de ensino e aprendizagem". (p.20).

Caetano (2012) denota que é a educação um dos campos "mais férteis para o uso das tecnologias". (p. 21). Sua advertência sobre os contextos de utilização das TIC's nos remete a reportar a necessária integração entre os campos tecnológico e ético. Hoje e cada vez mais é preciso que o pedagogo se apetreche eticamente quanto ao cuidado no uso das tecnologias. O mundo virtual é fascinante pelas suas possibilidades, entretanto, é também uma porta aberta para uma série de riscos, tais como o *cyberbullying*, os ambientes vinculados à pornografia, a pedofilia *online*, etc. Compreendemos que a formação do pedagogo teria de habilitá-lo ao encontro de intervenções didático-pedagógicas nesse sentido. Sob essa ótica, Caetano, Freire, Veiga, Martins e Pessoa (2016) acrescentam que: "é preciso não apenas equacionar uma intervenção que procure prevenir o *cyberbullying* e algumas das causas que lhe estão na origem, mas também quebrar o ciclo da violência que, por vezes, se desenvolve em ambos os sentidos". (p.209).

A formação ética profissional seria promotora de conhecimentos também nesse âmbito do ensino, de forma a possibilitar que se edificasse um novo olhar sob as tecnologias, o "tecnoético", expressão que inauguramos nesse trabalho.

Gestão de relações humanas

Passaremos agora para as reflexões no campo das relações humanas, em que o pedagogo é entendido como um "Facilitador de cooperação entre redes" (humanas). Esse indicador foi assinalado quatros vezes, sendo dois nas fichas curriculares e dois especialmente no PPCP do curso. A ideia de que o pedagogo venha a ser um "facilitador" em redes de cooperação se encontra no teor do PPCP do curso:

> Promover e *facilitar relações de cooperação entre a escola, a família, a comunidade e outras instituições educativas*.
> Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.43, [grifos nossos]).

Há um sentido de integração entre as pessoas, os espaços educativos e as áreas do conhecimento. Essa visão integradora permite que se crie a perspectiva de que é natureza do trabalho do pedagogo o espírito colaborativo e de equipe. Apesar dos valores da colaboração e da solidariedade terem sido apontados como inerentes ao espaço formativo do curso, conforme veremos adiante na seção sobre os valores da formação, essa noção do pedagogo como facilitador não foi um aspecto preciso trazido por nossos entrevistados.

Nas fichas curriculares do Estágio 1 e 2, no que se refere a metodologia a ser adotada nas aulas práticas, também identificamos essa ideia. Há um registro de que: "O componente curricular será de cunho teórico-prático, empregando metodologia participativa, priorizando o *trabalho coletivo*". (Ficha curricular, FC1 e FC2, 2016, [grifos nossos]). O "trabalho coletivo" prevê essa interação entre a universidade, o professor de estágio, a escola, o aluno de estágio e a comunidade educacional. Ou seja, o planejamento de ensino nos estágios ratifica o que está posto no PPCP.

Planejar ações educativas de forma coletiva significa buscar estratégias para se forjar uma nova forma de trabalho. É preciso sim, desenvolver o espírito de equipe, porém, entendemos ser necessário criar o sentimento de pertencimento a um grupo e a profissão que se assumiu exercer. É nesse ponto que acreditamos que a ética profissional se faz imprescindível na direção de se criar um profissional cooperativo, que busque através da atitude da partilha, a troca de saberes, e que permita que em conjunto os problemas sejam superados e os acertos socializados.

Após termos apresentado o resultado dos agrupamentos sobre o papel do pedagogo, deixamos para finalizar essa discussão com o indicador "Reinvenção de si". O mesmo foi apontado por EST 3, quando afirma que: "O papel do pedagogo, ele é visto. . .ele é mais cobrado do que ele... pode oferecer. . ele aprende, ele vai atuar...mas *ele tem que estar o tempo todo se reinventando*, estudando, buscando para ele poder oferecer o que a sociedade exige dele". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 3, 2016, [grifos nossos]).

A reinvenção do papel do pedagogo vinculada as intenções do que a sociedade espera e exige desse profissional nos coloca diante de um dilema ético: Deve o pedagogo submeter o

seu ofício tão somente ao que a sociedade aguarda dele? Ou teria o pedagogo de remodelar o seu "saber e fazer", e reconsiderar a sua tábua de valores, por veredas mais ousadas, rebuscando revisitar as instâncias da visão de homem e de mundo que essa mesma sociedade impõe para assim embasar os seus projetos educativos?

Entendemos que o processo de reinvenção assume o sentido de novas soluções para um fim ou fins específicos. E que sob essa perspectiva, é preciso que esse pedagogo desenvolva a ética da autonomia. Assim, nas palavras de Nóvoa (1995): "O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores". (p.31). Ou seja, tomando o pedagogo sob a ótica anunciada, quer seja no campo da Pedagogia Social, ou na própria escola (como pedagogo professor), essa autonomia como trajetória a ser percorrida por esse profissional seria no sentido de mão dupla, de si para a sociedade, e vice-versa, reconsiderando as visões de mundo de ambos os lados. Compreendemos que é preciso recriar as maneiras de ensinar, porém recordando que o foco desse processo é a aprendizagem do educando. Logo, nessa reinvenção caberia à formação ética profissional apetrechar o pedagogo para ser capaz de responder: O que o meu educando teria mesmo de aprender? O que é de fato relevante para que as práticas pedagógicas reflitam a formação de um ser humano que caminhe por esta terra com dignidade? Questões essas que um profissional forjado sob a égide de uma ética da autonomia, sem dúvidas, buscaria responder.

5.2.3. Concepções sobre ser um "Pedagogo ético"

Dando seguimento, continuaremos a explorar a categoria "Concepções sobre o pedagogo", em que abordaremos a subcategoria "Pedagogo ético", analisada a partir dos enunciados de professores e alunos, pois não foi questão evidenciada nos documentos consultados, inclusive porque se tratava de uma pergunta virada para o levantamento de "pontos de vista". Os indicadores mais assinalados foram: o "Comprometimento com os sujeitos da aprendizagem" e a "Coerência na conduta". Na figura 25 além desses mais citados, apresentamos outros indicadores, que apesar de não terem sido tão evidenciados, julgamos possuir um enlace singular com as discussões inerentes ao campo da ética, tais como: os valores da "Equanimidade", do "Respeito" (ao aluno, a profissão e à classe profissional); a "Autorreflexão"; a "Visão de bem coletivo"; e os "Compromissos" (com o cuidar/ o ensinar e o aprender/ com o sucesso do educando).

Importante frisar que as análises da figura 25 não foram realizadas na ordem dos indicadores da figura, em razão de buscarmos seguir um fluxo de encadeamento das discussões.

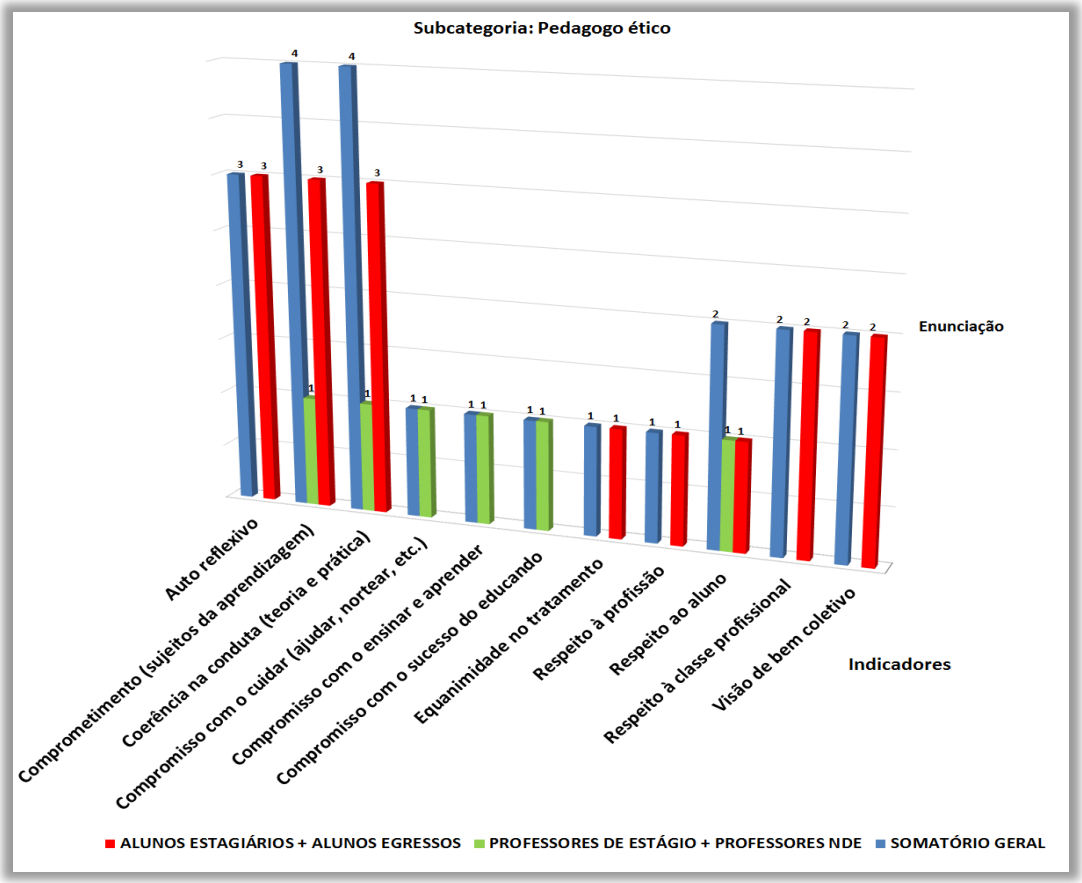


Figura 25. Principais indicadores da subcategoria "Pedagogo ético" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

O que é um pedagogo ético? A questão foi respondida de "n" maneiras, mas um dos indicadores surgidos foi de que o pedagogo teria de ser "Comprometido" com os sujeitos da aprendizagem por quatro dos entrevistados. O professor NDE 1, por exemplo, enuncia que:

> o que seria um pedagogo ético? Quando se termina o seu curso, e que se vai para a profissão e vai se levando a responsabilidade, vai se levando os princípios pessoais, profissionais, os princípios *de dentro da sua formação*. E busca realmente desenvolver um trabalho responsável, visando a aprendizagem de sua formação. E busca realmente desenvolver um trabalho responsável, *visando a aprendizagem de seus alunos*. E que realmente se preocupa com o seu aluno. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016, [grifos nossos]).

Observamos que o professor NDE 1 associa a ideia de pedagogo ético à bagagem que se carrega em relação aos princípios éticos advindos dos espaços pessoal, profissional e da formação. Essa condição é a que forjaria um comprometer-se com a aprendizagem dos

alunos. Trazemos à tona a questão sobre até que ponto essas zonas, pessoal, profissional e da formação possuiriam pontos de interseção e se o profissional teria condições de se apropriar de cada uma delas. Esse é um dos aspectos que temos discutido sobre a consciência ética, que é uma dimensão psicológica que entendemos ser preciso desenvolver.

Os alunos também percorreram essa rota. EG 3 manifestou "Eu acho que a pessoa tem em seu interior o compromisso com a construção do sujeito". Protocolo de entrevistas *focus group,* Aluno Egresso, EG 3 1, 2016). Os alunos EG 4 e EG 1 terminam adjetivando o que em suas visões seria um "pedagogo ético" (enunciados na ordem precisa):

> Eu acho assim, se eu fosse dar um adjetivo, seria assim *"comprometido".*
>
> Estava buscando uma palavra para dizer..mas eu não achei. Então vai '*compromisso mesmo'*. Ter o compromisso de saber que está no espaço para contribuir para a construção de um mundo melhor. E só será possível se eu tiver *o compromisso de fazer..de ajudar.* (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 3, EG 1, 2016, [grifos nossos]).

Os alunos não fazem menção à formação, mas procuram forjar uma imagem para definir o conceito, chegando as expressões "comprometido e compromisso", que se associam à responsabilidade por algo ou alguém. Nessa situação, o compromisso é perante o aluno e para a construção de um mundo melhor.

A noção de compromisso é forte nas respostas dadas para essa questão, e perpassa outros indicadores: o "Compromisso com o sucesso do educando", o "Compromisso com o ensinar e aprender" e o "Compromisso com o cuidar" (ajudar, nortear, etc.).

Do enunciado acerca do compromisso com o sucesso do educando, o professor NDE 3 manifesta que "é o pedagogo ético, que procura acertar, que *procura estabelecer relações de sucesso* com os seus alunos. Esse é o pedagogo ético. . . você tem que ter como meta fazer o melhor pelo outro. Isso é ser ético". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016, [grifos nossos]). Percebemos a ênfase na expressão "relações", em que o "sucesso" se encontraria vinculado a essa, o que nos remete também a integração desse compromisso com a ética do "cuidar". Nesse sentido, recordamos das premissas de Gilligan (2013) que nos revela que a ética do cuidado se funda na inter-relação com o outro e pressupõe a existência do valor da responsabilidade diante desse outro, denotando ainda a sensibilidade ética, que protege, que potencializa o sucesso e que se materializa no "querer bem ao educando".

Pedagogo ético é também aquele profissional que possui "Coerência na conduta", esse indicador surgiu a partir das verbalizações dos alunos EG 4, EST 3, EST 2 e EST 4.

Vejamos algumas das experiências trazidas. A partir delas traçamos nossos comentários.

Nesse sentido, EG 4 por exemplo, enunciou que um pedagogo ético não consideraria estar "humilhando" (conteúdo expresso no protocolo) seus alunos por estimulá-los na realização de tarefas simples, tais como, "varrer a sala". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 4 2016). E narra uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado. Conta que um professor, pedagogo, recebeu a sugestão de um educando para que todos varressem a sala após término da realização de certa atividade (a mesma estaria suja). O professor teria dito "Não, não precisa não menino, que vai atrapalhar a aula...Deixe que mais tarde tem quem limpe". O aluno EG 3 qualifica este comportamento como "não ético". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 4, 2016).

Nessa mesma linha, a de que o pedagogo ético teria de manter certa coerência em sua conduta, o aluno EST 3 faz um relato fictício, que em síntese seria: Digamos que um professor pense em concretizar determinada atividade pedagógica que considere boa para a aprendizagem do aluno. Entretanto, não a realiza porque para colocá-la em prática, muitas horas de trabalho teriam de ser empregadas. Assim, desiste de executá-la por acreditar que a prática seria "trabalhosa". Enuncia EST 3 acerca desse fato: "então você não a faz, você a deixa passar. Mesmo você sabendo que vai prejudicar o seu aluno". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EST 3, 2016).

Esse relato nos remete à reflexão sobre o papel do pedagogo que ao assumir múltiplas funções em seu cotidiano laboral, por vezes, e em decorrência dessa questão, se desarticula do foco de seu labor profissional, ou seja, das suas reais atribuições e dos seus compromissos educativos, em especial com a aprendizagem.

Ainda quanto a narrativa de EST 3, do professor que "sabe" que seria importante para sua classe de alunos realizar dada tarefa educativa, mas que não a faz porque a julga árdua pode-se identificar que a minimização do trabalho docente forja um contra valor, o da "prostração" em detrimento do compromisso com o ensino e a aprendizagem. Aqui se realça a falta de coerência, já que o professor "sabe" da relevância de dada prática educativa para aprendizagem de seus alunos, porém, não a realiza, deixando a atitude ética relegada a um segundo plano.

Outros enunciados nessa linha foram identificados ao final da entrevista *focus group*, em que percebemos que a noção de ser um profissional ético embute a perspectiva de uma conduta condizente com aquilo que se entende ser a maneira "correta" de agir.

Todas as passagens envolveram realmente questões de natureza ética e que incidiram sobre a relação teoria x prática. Em outras palavras, ser ético exige coerência entre o que se

pensa e o que se pratica. E em todos os casos também se percebe a ligação do pedagogo ético ao "bom comportamento", ou uma atitude de boa conduta a ser posta em ação. A ética a qual defendemos perpassará, naturalmente, pela conduta, entretanto, não estereotipada. Assim, não há uma "receita" pronta para se viver as situações profissionais do cotidiano, isso porque a ética pressupõe a anuência da componente reflexiva que mediará todo esse processo, que perpassará pelo que se pensa, pelos pensamentos, a zona do sentir, a consciência do que se sente, a atenção ao que se diz, a uma complexidade de situações intrapsíquicas até se chegar a certa conduta. Dessa forma, não há comportamentos pré-moldados, mas sim valores a serem criados, outros encontrados e manifestados:

> Na perspectiva reflexiva da ética, no sentido de que não temos um conjunto de valores a transmitir, mas um conjunto de valores a descobrir, encontramo-nos na perspectiva da maiêutica socrática – o que é a liberdade? O que é a justiça?...- em que se analisa, argumenta, contrapõe, relaciona, reconhece, define. . . (Feio & Afonso, 2010, p. 74).

Então, o pedagogo ético é aquele que conduz esse processo para finalmente tomar decisões cujos resultados beneficiem a si e ao grupo. Os resultados, portanto, se constituem num guia para saber se agiu ou não com ética. Em outras palavras "há que se guiar pelos resultados".

Destacamos agora os indicadores que associam a ideia de "pedagogo ético" a alguns valores, tais como: a "Equanimidade no tratamento" e o "Respeito". O respeito, conforme evidenciado na figura 25, se ramificou em "Respeito à profissão", "Respeito ao aluno" e "Respeito à classe profissional".

Analisamos esses indicadores em conjunto.

Da "Equanimidade", o estagiário EST 2 defende que o professor deve ter o cuidado de não ter preferência por este ou aquele aluno, e que nessa função se "lida com níveis de aprendizagens diferentes; não é porque esse aprende melhor e esse aprende num ritmo melhor que eu vou olhar mais para esse do que para o outro" e completa que há que se ter um "tratamento igual". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EST 2, 2016).

Nesse sentido da equanimidade no tratamento percebe-se que EST 2 a associou a ideia do respeito, que também se encontra claramente presente no enunciado de EST 1, quando esse se remete ao indicador "Respeito à profissão": "Pedagogo ético é o que *respeita a profissão*, ao que ele gosta de fazer". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EST 1, 2016, [grifos nossos]). Ainda na visão de EST 1, o respeito qualifica o pedagogo como ético e é um valor que também se estende "à classe profissional" (indicador): " acredito que é o respeito, mútuo assim, *da classe mesmo*". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos,

EST 1, 2016, [grifos nossos]). Essa visão de que respeitar a profissão é parte da natureza do pedagogo ético é compartilhada por EST 2 ao enunciar: "como é que eu estou tendo uma ética profissional? *Se nem eu estou defendendo a minha própria classe*? No caso do professor, né? Se eu não defendo, que tipo de ética eu estou tendo? ". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EST 2, 2016, [grifos nossos]).

Ainda quanto ao quesito "respeito", encontramos a noção em EST 4 de que o pedagogo ético é o que "respeita o aluno": " *pedagogo ético é para mim respeitar o aluno*. . .é ter postura frente a sala de aula, não se ver como o 'melhor ou o maior' que o aluno". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EST 4, 2016, [grifos nossos]). O professor NDE 2 entende que para educar o aluno "eu tenho que me educar dentro do processo. Então é um dos aspectos. Então isso envolve o respeito". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016).

Do exposto nessas visões, vimos que o pedagogo ético é concebido como alguém que é justo, valor ético aliado ao da equanimidade. Essa equanimidade é identificada como exemplo na consideração que o pedagogo deve ter ao ritmo de aprendizagem de seus alunos. E é também o profissional que respeita, entendendo que esse respeito perpassará pelo processo de autoeducação, conforme expressado por NDE 2. A justiça e o respeito surgem como estruturas valorais imprescindíveis ao pedagogo, e que compõem os lados de uma mesma moeda: "O respeito é então uma condição de justiça: se para mim o outro é igualmente livre e radicalmente igual, tanto ele como eu temos direito ao mesmo, devemos receber por igual o que haja a receber, e dar em igual medida o que houver que ser dado". (Estrela & Silva, 2010, p.51).

Dois outros indicadores que também foram apontados na figura 25 e que consideramos relevantes se resumem nas ideias de que o pedagogo ético é "auto reflexivo" e que possui uma "visão de bem coletivo".

Sobre a autorreflexão, esse enunciado foi contabilizado duas vezes, em razão da ênfase dada por EST 3 sobre a autorreflexão na relação consigo, com o outro e em diferentes espaços laborais. Então, o entrevistado pondera: "*Talvez a gente refletisse* se a gente está agindo com ética, se trabalha com ética, se está sendo ético na universidade, com os colegas, no trabalho da gente". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 3, 2016, [grifos nossos]). O aluno EST 6 concorda com essa afirmativa e sugere que é preciso se " Fazer uma autorreflexão". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 6, 2016). Nesse ponto há uma abordagem sobre a reflexão no contexto do discurso consigo, e

que trataremos a partir da perspectiva vygotskiana no capítulo seis. Entretanto, adiantamos que essa conversa traçada consigo é um dos passos necessários à reflexão, pois é no recinto interno que o marco reflexivo se situa.

Sobre a visão de bem coletivo, EG 2 manifesta (quando EG 4 verbalizou sobre a experiência de varrer a sala) que o pedagogo teria que "contribuir para que todos. . .para que tudo. . . influencie . . . aconteça de uma forma melhor, né? Não só esperar que o outro . . . você pode contribuir para aquilo". (Protocolo de entrevistas *focus group,* Alunos Egressos, EG 2, EG 4, 2016). A visão de bem coletivo perpassa pelo valor da "colaboração", exatamente na perpectiva de "CO+LABOR+AÇÃO".

O aluno egresso EG 4 caminha com essa ideia do bem coletivo sob outra ótica, a de que é preciso reconhecer as próprias fragilidades, e que ao fazê-lo se estaria também refletindo sobre as questões viradas para o "bem comum": "esse reconhecimento, enquanto pedagogo, da fragilidade é também uma questão de ética. Porque é sinal de que você não está se preocupando com o seu ego. Você está se preocupando com o bem comum". (Protocolo de entrevistas *focus group,* Alunos Egressos, EG 4, 2016).

Constatamos que a ideia de "bem" apresentada esteve assente em dois polos: o primeiro quanto ao bem associado à ação, de quem toma atitudes em direção à resolução de conflitos. No segundo momento, de que para se chegar ao bem coletivo é preciso realizar o autoconhecimento, inteirar-se das próprias fragilidades. Damos relevo aos pontos assinalados, apesar de reconhecermos que o bem é um dos conceitos mais abrangentes no campo da Filosofia, e que defini-lo, especialmente nos dias de hoje, não é tarefa fácil. Entretanto, já nos manifestamos acerca do conceito algumas vezes, e recordamos que o bem, na linha humanista que adotamos, é aquele que se apoia na consciência desse bem, ou seja, de saber as razões que fundamentam esse bem.

Então, conciliamos com os entrevistados, de que não basta ter a intenção de bem, é preciso que esse bem seja posto em ação, em exercício, em atividade. E que para que seja culminado de forma consciente, é primordial que os empecilhos que nós mesmos criamos, e que se configuram em fragilidades de diferentes tipos, sejam identificados.

Do exposto, podemos concluir que na noção de "pedagogo ético" apresentada existe uma percepção acerca da seriedade que envolve o trabalho do pedagogo, e que embute o ser, o saber, o fazer e o agir, e que se materializa num "pacto" com a aprendizagem do aluno.

5.2.4 Formação: conceito de formação

Passaremos a analisar a categoria "Formação", mais especialmente sobre a subcategoria: "Conceito de formação".

Iniciamos nossa caminhada registrando os indicadores que foram os mais assinalados de acordo com o exposto (Figura 26):

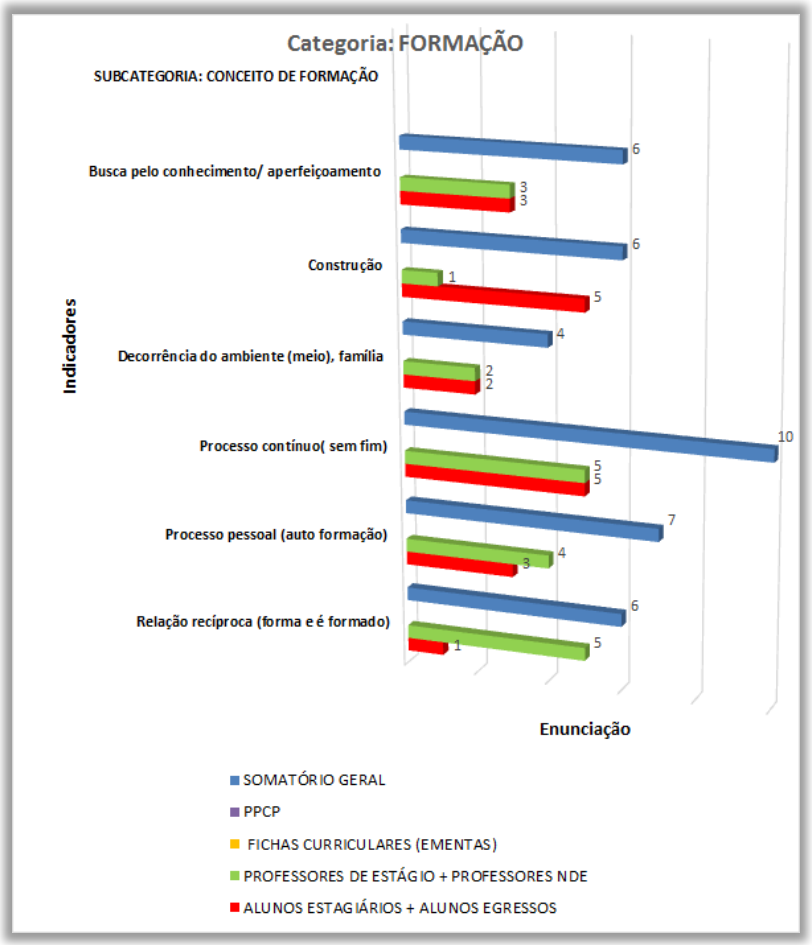


Figura 26 - Principais indicadores da subcategoria "Conceito de Formação" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016)

A formação foi entendida enquanto "Busca pelo conhecimento/aperfeiçoamento" tendo sido apontada pelos seguintes entrevistados (Quadro 29):

Quadro 29.
Enunciação sobre "Busca pelo conhecimento/aperfeiçoamento" (a partir do Protocolo de Entrevista focus group - Alunos Estágio e Alunos Egressos [grifos nossos], 2016)

Entrevistado	Enunciação	Linha
EST 3	"E o conhecimento que você vai procurando adquirir, para sua formação, para o que você quer fazer, o que você vai trabalhar."	176
EG 4	Referindo-se à formação inicial: "Eu não estava nela para brincar, e eu não estava nela para perder tempo perder tempo, eu vim realmente para estudar".	128
EG 3	A formação seria algo que se sabe ou que se "vai aprimorar.".	183
PES 1	"Primeiro o que eu acho que não pode faltar na formação é convicção, conhecimento, você tem que estar preparado, fundamentado, "	118
PES 2	"compreender que minha formação é incompleta e que eu preciso ampliá-la a todo instante, e de buscar esse conhecimento".	314
NDE 1	"eu preciso aprender sempre, então eu compreendo que eu preciso construir novos conhecimentos sempre".	115

Identificamos a partir do quadro 29 as seguintes ideias relacionadas à busca pelo conhecimento/aperfeiçoamento a partir dos enunciados:

- Intenção de especializar-se frente à área que se pretende trabalhar (EST 3);
- Sentido de responsabilidade (EG 4);
- Aperfeiçoamento (EG 3);
- Elemento fundamental da formação (PES 1);
- Elemento de completude da formação (PES 2);
- Fundamental na aprendizagem contínua (NDE 1).

Entende-se a partir do contexto que o conhecimento é o elemento necessário e inerente à formação e ao formador. E que ao mesmo tempo em que é um fim a ser perseguido no processo formativo, é também o meio para se galgar esse mesmo fim. Em outras palavras, para se possuir mais conhecimentos, uma bagagem desses é necessária. Sua busca embute o sentido de aperfeiçoamento e de responsabilidade, razão pela qual identificamos na intenção daquele que procura o saber, a atitude ética, pois querer saber mais para fazer o melhor em seu trabalho indica a intenção de um "bem pensar, um bem sentir e um bem fazer".

Formação é construção, esse foi o entendimento acerca do conceito na percepção dos seguintes participantes (Quadro 30):

Quadro 30.
Enunciação sobre o indicador "Construção" (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Alunos e Professores, [grifos nossos], 2016)

Entrevistado	Enunciação	Linha
EST 4	"a formação é um processo de construção".	161
EST 5	"E concordo com o colega quando ele diz que a formação está ligada a um processo de construção, de mudança.".	173
EST 2	"Essa formação, como eles disseram, como um processo de construção, de continuidade".	199
EG 2	"É eu penso assim, formação é uma questão de construção. Do que vai se construindo, se formando".	177
EG 1	"É algo que você ainda não sabe, mas que você vai possuir a partir de [construções de] determinadas vivências, ou experiências.".	180
NDE 1	"Formação..vou puxar para a nossa área de professor. Então a formação em toda a profissão ela necessária em nós a construirmos".	109

Ao pensar a formação como construção, percebemos a associação às ideias de processo, mudança, ao sentido de continuidade, de algo que se edifica com o tempo. Há também em NDE 1 a percepção de que em toda profissão há um compromissar-se com a própria formação, o que significa que o profissional terá de forjar um propósito nesse sentido. Sob esse ponto, entendemos que na formação inicial haveria de ser criada, para o caso de não existir, a consciência de que é preciso que o profissional invista em sua formação continuada. O pedagogo que termina o seu curso e já se adianta em dar continuidade aos estudos, denota ter percebido que o seu desenvolvimento profissional requer a experiência do aperfeiçoamento.

Também identificamos nessa mesma rota o indicador "Processo contínuo", tendo sido assinalado por dez entrevistados (sem repetições), ou seja, 62% dos entrevistados.

O texto que mais nos chamou atenção foi o de PES 3: "Na verdade eu nem gosto desse termo assim, 'formação' porque parece assim..fechado. . . formou...contribuiu para a formação, acabou. *E a minha perspectiva de formação ela é contínua, ela é para a vida inteira, permanente*". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016, [grifos nossos]). A ideia de processo contínuo se associa a intencionalidade de uma formação permanente. O enunciado também revela uma tendência acerca do conceito de formação identificada por Ferry (1991, p.52, citado por Garcia, 1999):

> a noção de formação encheu-se de tantos equívocos e aparece de tal modo pervertida pela utilização que dela se faz, desde a generalização da educação permanente, convertida

numa empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguranças, que por isso Enriquez propõe que se abandone o termo formação.

Percebemos que a máxima de Ferry se concretiza na dificuldade que temos em realmente conceituar formação, vocábulo que se apresentou multifacetado nos diferentes enunciados. Entretanto, conforme explicita o próprio Garcia (1999, p.19) a formação é um termo: "susceptível de múltiplas perspectivas", assertiva essa que comprovamos em nosso trabalho de campo.

A formação entendida como "Decorrência do ambiente (meio), família, etc." foi um indicador que nos remeteu à reflexão da "formação" como algo que se desenvolve a *priori* a partir do meio, das relações forjadas. Nesse sentido, registramos os enunciados de EG 2 e EG 4 (nessa ordem):

> Formação eu acho que é tipo um conjunto. *Do indivíduo com o meio*. Acho que são as influências mesmo.
>
> Eu acredito que *o que nos forma é o meio*. O meio nos forma também. E a gente não começa a se formar de grande não, mas criança. A nossa educação é uma formação. (Protocolo de entrevistas *focus group,* Alunos Egressos, EG 2, EG 4, 2016, [grifos nossos].).

Sob essa ótica denotamos a relação de empoderamento do fator "meio" sob a formação, que teria sua função vinculada ao fruto dos processos de socialização. Também nessa visão a formação se distanciaria de seu poder transformador, já que seria ela mesma modelada pelo meio. O que resultaria ainda na interligação do conceito de formação a processos de aprendizagem informal.

Também refletimos que, se é o meio que forma, haveria uma zona de tensão estabelecida, pois para que serve mesmo uma formação mais estruturada, e onde poderíamos situá-la enquanto um processo intencional, proposital, metodológico, com um corpo de conhecimentos próprios?

Reconhecemos que na verdade, o meio "também forma", ou seja, é agente de transformação. Mas em processos de formação estruturada, o que aprendemos nos diferentes meios sociais têm uma função mediadora, e não finalística, posto que os conhecimentos prévios deles advindos se fazem de aportes em aprendizagens de cunho formal.

Outro ponto relevante se relaciona à questão dos grupos sociais responsáveis pela formação, conforme enunciados de PES 2 e NDE 3 (nessa ordem):

> *Essa formação a gente adquire na família, na sociedade de uma forma geral, na escola* e que nos vai dar, digamos assim, a substância para o convívio em sociedade.

> E a formação ela não depende só da educação, ela *depende da educação do berço mesmo*, acho que a formação vem muito do que a gente aprendeu, do que a gente foi constituída, do que dizem sobre a gente, dos discursos que emergem em nossa vida e que *vão constituindo assim o formador e sua formação*. (Protocolo de entrevistas, Professores de Estágio e NDE, PES 2, NDE 3, 2016, [grifos nossos]).

Identificamos que a percepção sobre a formação esteve relacionada aos contextos de "constituir o humano", "educar", "forjar o caráter". Em que a valorização do desenvolvimento ético é também percebida, especialmente quando se trata da noção de que há uma educação que "vem do berço", referindo-se aos valores. Curiosamente, a tônica dos conceitos de formação não se afasta da educação, porém, em seu caráter informal. Isso porque, a formação nesse sentido, estaria virada para o lado pessoal, e não profissional. Entretanto, há um ponto que julgamos relevante, o de que a formação visaria a melhoria, a evolução.

A componente pessoal se consolida quando a formação é apontada como "Processo pessoal (auto formação)" (Quadro 31):

Quadro 31.
Enunciação sobre o indicador "Processo pessoal (autoformação)" (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Alunos e Professores, [grifos nossos], 2016)

Entrevistado	Enunciação	Linha
PES 1	"E na medida em que você forma, você se *auto forma* e também forma, e você se forma".	158
PES 3	"Veja bem..formação..eu acho que *nós não formamos ninguém. Nós podemos contribuir para formação das pessoas. As pessoas por si só elas se formam, pessoalmente*, profissionalmente, é um contínuo".	121
	"O aluno ele se forma, mas é um processo *auto formativo, não é um processo que vem do professor para o aluno*. Eu acredito mais nessa perspectiva *da auto formação*".	135 (repetição com conteúdo diferenciado)
NDE 3	"Eu acho que nesse processo a gente se auto forma. Eu sou pelo conceito de auto formação. Porque quando você está formando, você está formando o outro e está formando a si mesmo".	125
EST 3	"Eu acredito *assim, que a gente 'não aprende a ser professor'. Essa formação é mais pessoal.* É um norte que dá para você se direcionar para a área que você quer".	254
EST 5	"Em relação a formação, concordo quando se diz que ela é pessoal".	263
EG 1	"*Quem forma é a própria pessoa*, que se dedica. *Universidade nenhuma forma ninguém*. Você *auto se forma.* Você sabe quando você está ali dando certo ou não".	189

Sobre autoformação Garcia (1999, p. 19) afirma com base em Debesse (1982) que é "uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sobre seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação". Há nas verbalizações uma tendência à compreensão da auto formação como um processo de aprendizagem através da gestão dos próprios passos no cerne de uma formação e quanto ao ritmo de aprendizagem.

Também percebemos nessas verbalizações a ideia presente de que a formação se consolida a partir de uma "Relação recíproca", de que há quem forma e quem é formado. O professor PES 1 inclusive manifesta que na formação "É difícil você definir quem forma e quem é formado. Porque na medida em que você se forma você forma. E na medida em que você forma, você se autoforma também". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016). O professor PES 2 chega mesmo a questionar "Quem é forma e quem é formado? ". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016). E o professor NDE 1 busca responder a essa questão: "Sim..na formação quem forma? Eu acho que é todo o conjunto". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016). Há, portanto, uma percepção de que a formação é um processo interativo, e de mão dupla:

> somos professores formadores de professores nós contribuímos com essa formação, porque nós temos um conhecimento para isso. Só que, *ao fazer a gente também se forma*. Porque como eu falei, Paulo Freire diz, que quem educa também aprende. Então eu acho que *é um processo de "mão dupla" essa formação.* Ambos contribuem nessa formação. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016, [grifos nossos]).

A seguir o participante NDE 2 também explica que este *ping pong* entre quem forma e quem é formado é resultado da escolha de algumas fundamentações teóricas que dão suporte ao curso: "A gente trabalha com a perspectiva *vygotskiana*, que é o par mais experiente. Em determinados momentos o mais experiente é o que forma..e o outro é o formando. Mas tem momentos em que esse papel se inverte.". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016, [grifos nossos]).

O docente do NDE 3 acompanha essa mesma linha reflexiva da relação "formador-formado", e que também é ratificada pelo aluno EG 3. Logo, o que se identifica é a presença de uma modalidade de ensino assente na perspectiva colaborativa.

Arrematando nossas discussões sobre o conceito de formação, foram ainda identificados, além dos indicadores apontados na figura 26, outros menos sinalizados de que a formação: é uma "Exigência da sociedade"; que favorece o "Crescimento como pessoa"; que promove o

“Fortalecimento de projetos (metas)”; de que é o processo de “Sinalização de nortes (rumos)”; ajuda a “Ser melhor profissional”; é “Transformação”; é “Educação”; é um “Processo temporal’, em que há um tempo para acontecer; para o seu desenvolvimento a “Figura do formador é necessária”; é um “Processo colaborativo”, em que formados e formandos se apoiam; exige um “Formador preparado (vários campos)”; e que “Incorpora princípios formativos”. Na maior parte desses, a formação é processual, virada para um fim e entendida como ação educativa, mesmo que da ordem pessoal, e que avança na perspectiva do aperfeiçoamento.

Vale ainda ressaltar que foram destacados por NDE 2 alguns princípios formativos apontados como fundamentais à formação, vejamos o seu enunciado acerca da questão:

> Quais princípios formativos eu poderia estar pensando dentro da formação do pedagogo? *A interdisciplinaridade é um princípio formativo*. *A relação teoria e prática* é outro princípio. Uma perspectiva maior se a gente pensar uma dinâmica de pensar a ciência e eu teria que pensar *a transdisciplinaridade*, o pensar a formação desse profissional que pense o conhecimento como totalidade. E que as áreas, que a ciência, seja percebida numa unidade. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016, [grifos nossos]).

Foram dessa maneira elencados a interdisciplinaridade, a relação teoria e prática, a transdisciplinaridade, e, inclusive, tidos como essenciais à profissionalização do pedagogo. Esses também são encontrados no PPCP do curso, sendo complementados nesse documento pela: contextualização, a flexibilidade, a democratização e a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (PPCP, 2012). De acordo com o referido documento essa forma de organizar o currículo teria a intenção de favorecer a que a formação fosse mais dinâmica para os discentes do curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que os aproximaria dos fenômenos estudados em sala. (PPCP, 2012).

Importante refletir que qualquer tipo de formação se limitaria por um preceito: aquilo o que se pensa ou que se acreditar ser uma formação. Nesse sentido, o conceito necessitaria sempre ser revisitado, pois existem dimensões conceituais que precisam estar atreladas à formação, tais como as políticas educacionais. Assim, ousamos a seguir conceituar a formação como a concebemos nesse trabalho.

A formação delimita uma ação de natureza educativa intencional, portanto, interpenetrada por uma dinâmica de caráter reflexivo, com percursos teórico e metodológico pré-definidos. Seu mote é a aquisição e a promoção de câmbios de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes nas diferentes áreas do saber, e imbricada no aperfeiçoamento da relação pessoa-profissional, e por essa razão será inevitavelmente transpassada pela dimensão

ética; e se dará em diferentes instâncias temporais, quer seja a curto, médio, longo prazo ou em caráter permanente.

5.2.5. A percepção sobre a formação: a formação profissional

Promoveremos agora a análise da subcategoria "formação profissional", em que estaremos a discutir os principais indicadores surgidos a partir dos sujeitos investigados e documentos, conforme registramos (Figura 27).

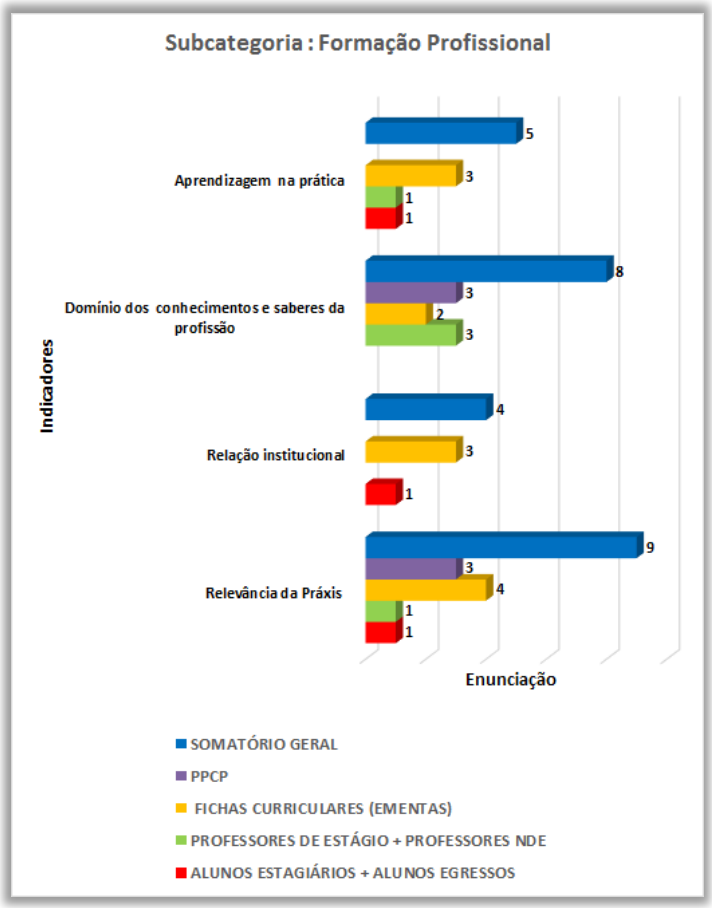


Figura 27 - Principais indicadores da subcategoria "Formação Profissional" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral, Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP /Fichas Curriculares, 2016)

Inicialmente é importante mencionar a diferença que notamos entre o indicador "Aprendizagem na prática" e aquele que denominamos "Relevância da *práxis*". O primeiro denota um vínculo da formação com a experiência da aprendizagem a partir das práticas. Já no segundo indicador, percebemos a noção de que a formação teria de tomar a *práxis* de

forma pertinente, entendendo-a como a interação teoria e prática, de maneira que um campo não se sobrepusesse sobre o outro. Ou seja, uma *práxis* de articulação propensa ao equilíbrio.

Identificamos a associação do conceito de formação profissional com o indicador "Aprendizagem na prática", enunciado cinco vezes. Esse ponto de vista é observado em PES 2, quando verbaliza que "a gente se forma também atuando, a partir da experiência", ou seja, o professor reconhece a prática como uma das instâncias estruturantes da formação profissional. Já EST 3 delega maior responsabilidade à experiência, ao manifestar que o profissional "só vai aprender quando estiver atuando". Há nessa ótica a maximização da experiência em relação às bases teóricas, reverberando o jargão do senso comum de que "é só na prática que se aprende".

As fichas curriculares dos três estágios supervisionados investem na perspectiva de aprendizagem na prática, sendo esse ponto registrado com ênfase no objetivo geral da FC 2: "Proporcionar vivência e *aprendizagem profissional* nos anos iniciais, com base na investigação, reflexão, problematização e intervenção nas *práticas pedagógicas das escolas campos de estágio*". (Ficha curricular da Educação Infantil, FC 2, 2016, [grifos nossos]). Podemos observar que essa mesma prática estaria vinculada a outros aprendizados, ou seja, que não se fecharia em si, mas que se abriria à intermediação da teoria nesse processo, reconhecendo que é o espaço do estágio o momento propício para que os referenciais teóricos estudados sejam aplicados e testados, em que compreendemos ser ainda a ocasião oportuna para se colocar em movimento a formação ética profissional. Isto porque as práticas de estágio favorecem, de acordo com Lima (2012, p.142): "a emergência de uma postura epistemológica que compreenda este espaço/tempo de formação como campo de problematizações, que promovam a busca, a descoberta e a construção do conhecimento".

A formação profissional também foi entendida como o pleno "Domínio dos conhecimentos e saberes da profissão". Indicador assinalado por oito vezes (dois professores-uma repetição, três vezes no PPCP e duas nas fichas).

Vejamos o que manifestou o professor do NDE 3 a esse respeito:

> E a formação profissional ela já é um aspecto mais verticalizado, eu penso que aí vai entrar o caso da Pedagogia, por exemplo, é você ter conhecimento e domínio dos saberes daquela profissão. E aí você vai entrar num aspecto de verticalização do conhecimento. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016).

O professor NDE 3 revela que há uma preocupação no curso com a natureza "verticalizada" do conhecimento, o que embute a pressuposição da ordem hierarquizada de saberes profissionais ao longo do processo formativo. Esses incluem uma gama de

conhecimentos, que abrangem as diferentes áreas das ciências da Educação, conforme preconizado no PPCP do curso:

> a formação do pedagogo deverá prepará-lo dentro da pluralidade dos saberes constituintes do repertório de informações que ele precisará se apropriar para o pleno exercício de sua profissão. Dentre esses saberes, destacam-se, inicialmente, aqueles que lhe darão condições de realizar uma leitura do mundo nos múltiplos olhares que a ciência desenvolve, tais como os saberes que estão situados na confluência da teoria da Educação e da Pedagogia, bem como das demais ciências: sociologia, psicologia, antropologia, filosofia, história, política, linguagem, ciências exatas e da natureza, ciências da saúde, etc. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p. 53).

O docente PES 2 justifica a multiplicidade de saberes envolvidos na formação, dado que "essa profissão tem atribuições bem específicas" ao mesmo tempo em que denota que esses saberes não são "estanques", mas que "vão ser ampliados, adaptados e reconstruídos quando o professor iniciante entra na sua sala de aula". (Protocolo de entrevista, Professor PES, PES 2, 2016). O que denota que a formação se estenderia ao espaço laboral, no caso citado, a escola, onde também se processariam os conhecimentos. Nessa perspectiva, o domínio de saberes se também se consolidaria na formação em serviço.

O PPCP similarmente revela que esse perfil profissional do pedagogo, dada à complexidade de seu trabalho, terá de abranger "situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o saber fazer docente". (p.90). E inclui neste contexto formativo a pesquisa que estaria assente no tripé "ensino, pesquisa e extensão", em que seria ainda considerada como: "princípio indispensável da formação profissional . . . mecanismo necessário à produção de conhecimentos". (p. 51).

Também percebemos a preocupação com os saberes da prática nas fichas curriculares (um e dois) do curso, tais como na FC 1 que tem como objetivo: "Identificar nas práticas pedagógicas de Educação Infantil situações-problema relacionadas ao processo de cuidar e educar, priorizando questões de aprendizagem pertinentes a este nível de ensino". Logo, as práticas pedagógicas são tidas como recurso para "profissionalizar", já que constatamos o arcabouço epistêmico preparado nessa direção.

A "Relevância da *Práxis*" foi apontada como indicador da formação profissional por um professor e um aluno:

> Formação profissional eu considero que são as competências e habilidades que a gente adquire através de um fundamento. Procurando um fundamento teórico que discute a área. E fazendo uma relação com o nosso campo de trabalho, com a nossa prática. (Protocolo de entrevista, Professor PES, PES 1, 2016, [grifos nossos]).

> Existe..é metade –metade. É a *práxis*. É a teoria e a prática. A gente aprende muito com a teoria, mas de verdade a gente aprende é na prática com os alunos, porque é lá que a gente vai ver as dificuldades. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 3, 2016).

O professor PES 1 reconhece o valor da teoria adquirida para a formação de competências e habilidades. Deixa claro que esses fundamentos teóricos teriam de fazer uma relação com a prática, inclusive no próprio campo de trabalho, o que para ele seria considerado uma formação profissional. Já o aluno EST 3, embora admita que a *práxis* é uma articulação teórico-prática, e apesar de ratificar a noção de "metade-metade", equilíbrio, transfere para o campo da prática maior peso.

Esse indicador foi também detectado em todas as fichas curriculares, assim como no PPCP, conforme apontamos na figura 27. Inclusive, na ficha curricular 2, que trata do Estágio Supervisionado virado para o Ensino Fundamental, em que encontramos uma unidade inteira de trabalho direcionada à essa que em que notamos a preocupação com a interação entre as esferas da teoria e da prática:

> 3. Vivendo e experimentando a realidade do estágio
> 3.1. Rotinas escolares nos anos iniciais: um olhar sobre os problemas do conhecimento
> 3.2. Analisando práticas pedagógicas no campo de estágio
> 3.3. Avaliação e sistematização oral/escrita da experiência vivenciada. (Ficha curricular do Ensino Fundamental, FC 2, 2016).

Percebemos por exemplo, no item 3.1, a intenção de que as rotinas escolares do Ensino Fundamental fossem compreendidas a partir dos problemas dos conhecimentos que permeiam o cotidiano do pedagogo, forjando-se uma prática de cunho científico, caracterizando-se dessa forma numa *práxis* pedagógica.

Entretanto, não percebemos nas fichas curriculares nenhum direcionamento explícito para a dimensão ética formativa. Refletimos que na atual conjuntura pós-moderna, o profissional da Pedagogia lida cada vez mais com o componente ético, quer seja como professor ou como profissional na esfera da Pedagogia Social, e em contextos diferenciados, que por sua vez envolvem pessoas, práticas, organizações, empresas, etc. Razão pela qual, conciliamos com Caetano, Feio, Marques, Silva, Mourinha e Duarte (2010), e que também se aplica ao pedagogo que:

> as constantes mudanças a que se tem assistido ao nível da profissão docente trazem novas exigências no que respeita às funções e papeis que educadores e professores são chamados a desempenhar o que obriga, em nosso entender, a uma atenção redobrada ao carácter ético da profissão docente. (p.133).

Em nosso entendimento o Estágio Supervisionado é o espaço em que ao mesmo tempo em que se localiza "fora" da universidade, é *lócus* para que o estagiário recrie essa mesma "universidade" que ele carrega dentro de si. E então, irá mediar o que vê na prática com o que aprendeu na academia, o que nos permite afirmar, sem exageros, que a ética em seu *viés* profissional cria novas zonas de diálogo na *práxis*, já que seu caráter transversal permitirá ampliar a riqueza das aprendizagens contidas nas diferentes vivências. É também neste percurso que o pedagogo se constrói enquanto agente educativo ético-moral.

A associação de que a formação profissional se consolida a partir de uma "Relação Institucional" surgiu como indicador a partir do enunciado de PES 1 ao afirmar que "a gente consegue estar estabelecendo uma relação entre esta formação que a gente adquire nas instituições, com as discussões teóricas da área, eu considero uma formação profissional". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016).

Nos documentos das fichas curriculares, a ideia da formação manter uma relação com um instituição ou em espaço institucional também se encontra presente. Identificamos esse indicador na FC 3 quando em um de seus objetivos é traçado que:

> Conhecer e vivenciar junto aos pedagogos que atuam no espaço não escolar, o cotidiano do desenvolvimento das *ações pedagógicas das instituições*, refletindo acerca da realidade observada na perspectiva de situá-la no processo de formação da identidade do pedagogo. (Ficha curricular do Estágio no Espaço Não Escolar, FC 3, 2016, [grifos nossos]).

Importa dizer que, a formação profissional ao pressupor manter uma relação institucional, considera que, de acordo com a FC 3, há uma situação formativa a ser preparada como experiência viva para os estagiários dentro de uma instituição. Em segunda instância, encontramos também este enunciado de PES 2: "A própria escola é *lócus* de formação". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016). Ou seja, o professor PES 2 admite a extensão da formação profissional em outro espaço que não seja o da universidade. A questão é sobre como esse processo formativo profissional se desenvolve. Na FC 3 identificamos que é papel do professor formador "vivenciar junto aos pedagogos" o cotidiano das ações pedagógicas nas diferentes instituições. Dessa forma, percebemos que o professor do Estágio Supervisionado terá de ponderar sua própria conduta, buscando atuar com parceria, entrosamento, afetividade, cumplicidade, dentre outros valores.

Ainda sobre este "como" se processa a formação profissional no curso encontramos no PPCP o seguinte:

> O Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia da . . . está constituído de dois eixos formativos: 1) *a educação como prática social, histórica e cultural* e 2) *a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais.* (PPCP, 2012, p. 52).

Logo, percebemos a intenção de que as práticas permeariam, inclusive, os espaços das disciplinas teóricas, relação essa que nem sempre é percebida pelos alunos do curso, conforme já manifestado em outras passagens que relatamos.

Outro ponto que nos chama atenção é a ideia da pesquisa como instrumento transversal nessa perspectiva formativa profissional.

Ainda no que se refere à formação profissional, outros indicadores foram assinalados: de que ela se dá por vezes por "Escolha indireta" (de acordo com os percursos profissionais assinalados pelos entrevistados); que as exigências formativas se desenrolam de acordo com a "Relação com qualidade e demanda profissional" (ou seja, com base no que se pensa e se considera ser um profissional qualificado e para qual demanda – campo de atuação); que a "Experiência prática nem sempre é suficiente"; que a reflexão acerca da formação se inicia com a "Escolha da profissão".

Das discussões apresentadas sobre a formação profissional, destacamos a preocupação de que as práticas se constituam num forte componente curricular no curso e de que o pedagogo adquira o seguinte perfil profissional: "O objetivo é contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares". (PPCP, 2012, p.68). Logo, a ideia da profissionalização do pedagogo tomando a prática como dimensão interativa dos diferentes conhecimentos e a pesquisa como "costura", abre espaços para que pensemos a formação ética profissional como esfera problematizadora de uma *práxis* investigativa.

5.2.6 Concepções sobre ética e ética profissional

Seguiremos adiante adentrando na parte fundamental desta pesquisa de campo, em que analisaremos a categoria "Ética e ética profissional", com as suas subcategorias: Ética (concepções); Ética profissional (concepções).

Da concepção sobre ética no curso, iniciaremos a partir da análise documental, em razão da riqueza de dados encontrados.

No PPCP do curso tivemos pelo menos catorze enunciações sobre o significado de "ética", em que também se revela a intenção de fazer constar a ética, ainda que não se apresente enquanto perspectiva profissional, como parte da proposta pedagógica. Vejamos a seguir (Quadro 32):

Quadro 32.
O enunciado "ética" e seus sentidos no PPCP (a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012)

LINHA (S)	SENTIDOS	REGISTRO NO PROTOCOLO
388	. Atitude ética: parte da proposta formativa	"desenvolvendo a responsabilidade social, *atitude ética* e comprometida com a melhoria da qualidade de ensino da nossa região, e, consequentemente, do nosso país".
578	. Pressuposto da formação: dimensão	"possibilitasse uma formação crítica, pautada em pressupostos epistemológicos, pedagógicos, *éticos* e políticos".
884	Pressuposto da formação: Estratégia formativa	"enfim, refletir sobre o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, baseado na diversidade, *no compromisso e na ética*, sem abdicar da disciplina e do rigor, tão decisivos aos estudos".
1040	. Atitude ética: Postura ética como sustentação da *práxis*	"sempre por meio de uma *postura ética*, a qual deverá ser a sustentação da sua *práxis*. Assim, *o domínio de saberes, a transformação de saberes e a atuação ética* constituir-se-ão elementos essenciais no processo de uma formação de qualidade desse profissional".
1059	Pressuposto da formação: Condição de sujeito ético	"o curso deve também promover uma reflexão sobre a condição de *sujeito ético* do profissional da Pedagogia, sobre o que o move para sua atividade e em que condições ele irá desenvolvê-la".
1066	Normatividade ética: limite	"o pedagogo é um sujeito que, em seu saber-fazer, deparar-se-á sempre com uma autonomia relativa, haja vista os limites de sua ação profissional esbarrarem na *normatividade ética*, a partir da qual é possível promover a emancipação do indivíduo humano".
1069	Atitude ética: característica profissional	"É nesse sentido que a tríplice relação com o saber que buscaremos operacionalizar – *o domínio de saberes, a transformação de saberes e a atuação ética* – tece as características eminentemente profissionais do trabalho do pedagogo".
1131	Pressuposto da formação: Dimensão do desenvolvimento humano	"a contribuir para seu desenvolvimento humano nas dimensões física, psicológica, intelectual, *ética*, cultural, social, dentre outra".
1133	Práticas pedagógicas: Compromisso nas práticas de intervenção	"Estimular *o comprometimento com a ética* e a organização democrática da sociedade, com a finalidade de desenvolver estratégias interventivas frente aos problemas socioculturais e educacionais".
1148	Atitude ética: Forma de atuação	"*Atuar com ética e com*promisso, visando à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária".
1371	Pressuposto da formação: Transversalidade da ética na formação da competência	"A *competência do pedagogo que pretendemos formar deve estar pautada em princípios de ética democrática* que revelem a dignidade humana, a justiça, o respeito mútuo, a participação, a responsabilidade, o diálogo e a solidariedade que permitam ao indivíduo atuar tanto como profissional quanto como cidadão".

1387	Pressuposto da formação: Capacidade ética	"que a formação do pedagogo não pode divergir dos objetivos básicos da escola e da educação, os quais dizem respeito à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, *éticas* e afetivas".
2471	Pressuposto da formação: no exercício profissional	"Buscar *a formação ética* e social do (a) aluno (a) para o seu exercício profissional".
2805	Linha de pesquisa	"Educação, *ética* e linguagens em espaços escolares e não escolares tem como objetivos investigar as articulações entre os campos da educação, da ética e os processos de subjetivação que envolvem as diferentes formas de linguagem e que interpenetram o processo ensino-aprendizagem no âmbito dos espaços escolares e não escolares".

Entre os enunciados dispostos no PPCP descobrimos cinco grupos de "sentidos" construídos sobre o conceito de ética. Dessa forma, a ética foi entendida como: "Atitude" (4 enunciados), "Normatividade" (1 enunciado), "Campo de pesquisa" (1), "Práticas pedagógicas" (1) e "Pressuposto da formação" (7), a figura 28 denota essa distribuição.

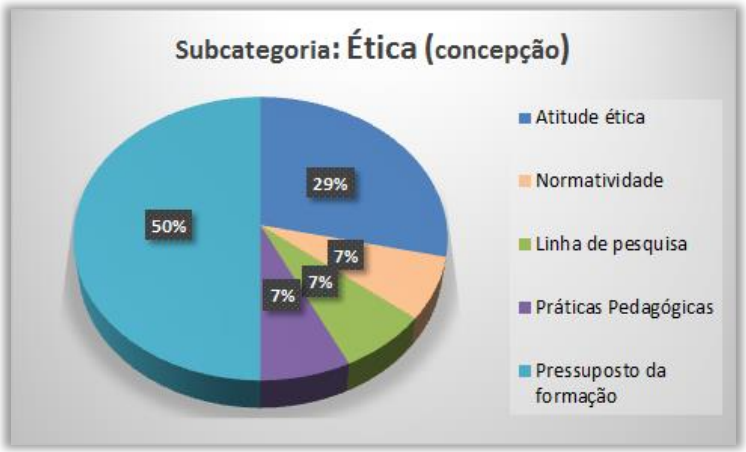


Figura 28 - Sentidos sobre o conceito de ética no PPCP (a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012)

Temos presente no PPCP que a ética enquanto atitude estaria vinculada à melhoria da qualidade de ensino; seria característica eminente do trabalho do pedagogo; forma de agir em direção a uma sociedade justa; e postura ética como sustentação da *práxis.* Nesse sentido, refletimos sobre quais os seriam os comportamentos esperados desse pedagogo, sua maneira de agir, seu proceder, prática, modos, posicionamentos. Enfim, qual o arquétipo previsível de conduta. Entendemos, que sob a perspectiva da ética que defendemos, cujo ponto de partida é a prática reflexiva, "moldes éticos" rígidos estariam desprovidos de espaço. Entretanto, reconhecemos que existem fundamentos e valores éticos que teriam de ser buscados numa formação ética profissional, conforme já elucidamos em capítulos anteriores. Também é

importante recordar, que cada instituição educativa, quer seja no âmbito escolar ou no da Pedagogia Social, possui uma cultura própria, e que podemos:

> encontrar em cada comunidade um modelo de pessoa e os padrões de excelência (mediações comparáveis às virtudes) capazes de assegurarem o agir ético para essa comunidade concreta, onde o indivíduo não é apenas liberdade mas parte integrante de um grupo com valores e interesses comuns, onde as normas ganham sentido prático. (Afonso, Seiça, Marques & Oliveira, 2010, p.28).

Da ética enquanto "normatividade", o enunciado aponta que o pedagogo ao "esbarrar" na normatividade ética, teria sua autonomia relativizada. Ou seja, a normatividade ética funcionaria como agente social regulador da conduta, especialmente em situações que envolvessem o direito do outro, impedindo a transfiguração da autonomia em autocracia. Por outro lado:

> nem sempre é possível aplicar as regras gerais a certos casos particulares, porque há no agir ético muitos conflitos práticos. Nessa altura, devemos regressar de novo à interrogação ética, anterior a qualquer normatividade moral, e perguntar: Perante esta situação, qual é a melhor forma de agir afastando-me o menos possível da regra (que continua como referência, só não a aplicamos por impossibilidade prática)?. (Afonso, Seiça, Marques & Oliveira, 2010, p.27).

O que denota a necessidade do uso do "bom senso", ou como afirma Cortina (2000): "Vive bem quem se rege pela razão prudencial, por uma razão que lhe ajuda a discernir ao que mais lhe convier". (p.131, [tradução nossa]). E quando esta razão da sensatez não se faz presente, se encontra comprometida a sensibilidade ética.

A presença de uma linha de pesquisa no curso na especialidade "Educação, *ética* e linguagens em espaços escolares e não escolares" denota o desenvolvimento de pesquisas direcionadas ao campo da ética. Não encontramos um levantamento sobre o número de produções de alunos e professores do curso de Pedagogia na respectiva área. Entretanto, reconhecemos que a existência dessa linha investigativa é um indicativo de que existem professores compromissados com essa área do saber, o que contribui para garantir o prestígio da temática.

Identificamos o sentido das "Práticas pedagógicas" como aliadas da ética na formação da atitude comprometida do pedagogo com a qualidade do ensino e na superação da exclusão social. Essa questão foi elucidada no PPCP, como um dos objetivos específicos do curso:

> *Estimular o comprometimento com a ética* e a organização democrática da sociedade, com a finalidade de *desenvolver estratégias interventivas frente aos problemas socioculturais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da qualidade de ensino e medidas que visem à superação da exclusão social*. (PPCP, 2012, p.41, [grifos nossos]).

Dessa forma, a ética assumiria o papel mediador na relação das prováveis problemáticas encontradas no exercício profissional do pedagogo, e as práticas como ferramentas intervencionistas. Mas para que essa conjugação aconteça, o que seria preciso? Estrela (2010a) na parte introdutória da obra "Ética profissional docente", se refere as condições para que a escola se qualifique como um "centro de aprendizagem ética para todos o que nela interagem". (p.12). Afirma que não são suficientes as boas intenções no campo do legal, apesar de necessárias, mas seriam os professores que teriam de: "através de um processo de tomada de consciência de si, deem visibilidade, perante si e perante os outros, às suas concepções ético-deontológicas, às suas dificuldades e interrogações, às suas necessidades e desejos de formação neste domínio". (Estrela, 2010a, p.12).

Logo, entendemos que a afirmativa pode "sim" se aplicar à realidade da formação do pedagogo na universidade. Esse comprometimento ético teria de perpassar pelo professor do curso, que demandaria realizar o esforço em compreendê-lo como instância formativa necessária, ou do contrário, o ensinamento se esvaziaria de significados.

Um dos pontos relevantes sobre a concepção de ética apresentada no PPCP se relaciona exatamente à ética como "Pressuposto da formação", conforme indicado na figura 28, esse é o enunciado mais robusto. Encontramos sete passagens acerca desse indicador no documento:

1. Entendida como base da formação crítica;
2. Estratégia formativa para reflexão sobre o desenvolvimento de competências e habilidades;
3. Reflexão sobre a condição de sujeito ético;
4. Dimensão do desenvolvimento humano;
5. Transversalidade da ética na formação da competência do pedagogo;
6. Capacidade ética construída na formação;
7. Formação ética e social para o seu exercício profissional.

Do exposto no PPCP, há naturalmente um arcabouço teórico virado para a formação de natureza ética. Entretanto, percebemos que, seria preciso clarificar quanto à metodologia, os métodos, os caminhos que seriam utilizados para se articular os resultados esperados. E nesse sentido, a ideia de "formação ética profissional" precisaria ser maturada no curso, para que se constituir enquanto competência macro (Macedo & Caetano, 2017), e em linhas gerais, como uma dimensão formativa e formadora.

Veremos adiante o entendimento dos entrevistados de nossa pesquisa sobre a concepção de ética.

Encontramos em seus pronunciamentos vários indicadores, tais como de que a ética é "Assumir e manter compromissos"; assunto "Dificultoso de conceituar"; de que é preciso ter "Coerência praxiológica" para ser ético; da ética enquanto "Relativa, flexível, subjetiva"; "Criação de laços afetivos"; de que "Gera êxito na aprendizagem"; de que seria parte da "Formação humana"; como dimensão do "Cuidar"; atitude de "Vigilância na prática"; de que se traduz em conceitos, tais como "Ser leal; Ser honesto; Ato responsivo / consciente; Alteridade"; de que é sim, ensinável (pelo exemplo); de "Ensino imprescindível"; "Construção" e "Dimensão e estratégia formativa Reflexão". Além desses, identificamos outros que tiveram realmente maior incidência, e que discutiremos a partir da figura seguinte (Figura 29):

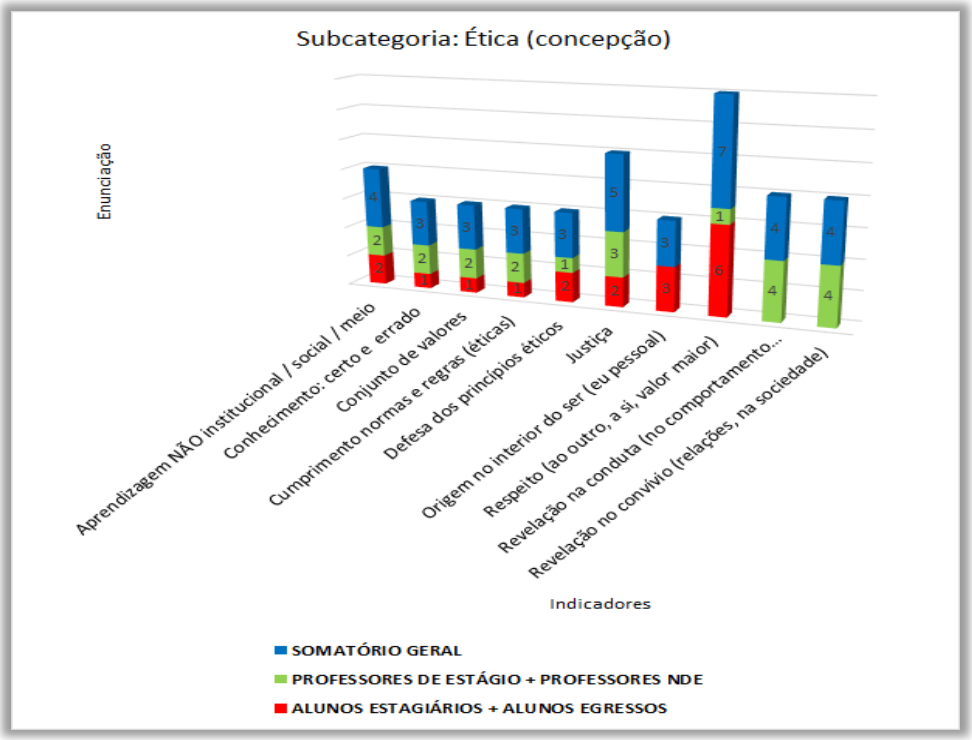


Figura 29 - Subcategoria "Ética" (concepções) e principais indicadores (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

Salientaremos agora os enunciados acerca da ética enquanto "Aprendizagem (em contexto) não institucional", ou seja, que aconteceria à margem de instituições formadoras. Vejamos algumas relações nesse sentido.

Para o professor PES 1 a ética é uma "questão contextual", ou seja, é preciso se apropriar do contexto em que se está inserido para se saber "quais são as exigências, quais são as normas, regras, valores" que o profissional terá de seguir em dada instituição. E conclui em seu enunciado que "ética para mim é você ter competência e habilidade de compreendê-las no

contexto em que você atua, vai atuar e que você convive e vive e você discernir o que pode e o que não deve o que é ético, o que é desejável e o que não é". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016). Em outras palavras a ética é associada as circunstâncias e exigências advindas do convívio no espaço laboral, em que o contexto não necessariamente seria uma instituição formadora.

Já o professor do NDE 1 entende que a ética teria de estar em acordo com a sociedade. E afirma que aquelas pessoas: "que têm um senso mais aguçado vai agir de acordo com aquilo... que é socialmente aceito". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016). Em outras palavras, a sociedade seria a mediadora na formação de um comportamento ético.

O aluno EG 1 verbaliza que a ética "Não é algo que eu vou aprender na escola. Algo que já vai estar na minha formação enquanto ser humano, influenciado pelo meio". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 1, 2016). EG 1 é, portanto, categórico: a ética não se aprende na escola.

Nessa mesma linha reflexiva, o aluno EG 3 inferencia a relevância de alguns grupos sociais, tais como a família, e para ele a ética seria "o aprendizado desde o primeiro dia de vida da família, com o meio social a ser 'botado' em prática". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 3, 2016).

Conforme as exposições a ética seria um comportamento apreendido em contextos diferenciados, porém, seria conteúdo que não se aprende na escola (EG 1), e uma prática advinda das relações sociais (EG 3). Reconhecemos que:

> não compete apenas à escola a promoção do desenvolvimento ético-moral do aluno. Ele depende de outras fontes de socialização exteriores à escola, em que se destaca naturalmente o papel da família, requerendo-se, por isso, uma colaboração entre ela e a escola. (Afonso, Seiça, Marques & Oliveira, 2010, p.35).

Logo, a eticidade é uma tarefa que precisa ser compartilhada entre as diferentes estruturas organizacionais da sociedade. Mas é inegável que cabe a família e a escola grande parte dessa responsabilidade, sendo a formação humana uma das principais metas a ser perseguida pela instituição escolar: "A formação global da pessoa é, pois, a finalidade mais relevante da educação escolar. Só por si, esta finalidade já conferia ao trabalho docente um alcance ético inquestionável". (Afonso, Seiça, Marques & Oliveira, 2010, p.34). Aspecto esse que temos sublinhado no decorrer de nosso trabalho.

Outro indicador que julgamos relevante abordar foi sobre a ética enquanto "Conjunto de valores". Encontramos três enunciados acerca dessa questão. O aluno EG 1 identifica que a

ética é “Um conjunto de valores que será singular, e que será influenciado pelas pessoas”. Prevendo nesse sentido, que a ética se aprende na relação interpessoal.

O professor PES 2 elenca um conjunto de valores que conceituam a ética: “Então eu acho que passa por questões de solidariedade, de respeito, de amor ao próximo”. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016).

Buscamos compreender a razão pela qual esse conjunto de valores foi elencado, e não outro, e ainda se esses valores são partilhados pelo grupo de professores e no curso como um todo, questão que melhor trataremos na análise dos valores e contra valores da formação ética profissional. Entretanto, num primeiro momento, percebemos que a solidariedade estaria vinculada a noção de apoio, ajuda, colaboração, do respeito como a consideração ao outro, e do amor ao próximo, que seria vinculado à atitude fraternal ou caritativa. Entendemos que seria interessante que os atores sociais pudessem discutir e aprofundar essas noções para compreender melhor o significado de cada um e o conceito de ética vigente.

Para o professor NDE 3 também seria a ética “um conjunto de valores. Sim, ensinável sim. Porque você ensina..ensina a colaborar e esse seu ensinar a colaborar tem a ver com esse seu fazer”. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016). Chamamos a atenção para esse terceiro enunciado, em que o professor NDE 3 admite existir um ensino da ética. E ainda denota que esse ensinar se faz a partir da prática. Ou seja, é preciso vivenciar a colaboração, experimentar exemplos vivos para se tornar uma pessoa colaboradora. Na visão do professor o valor ético da colaboração se encontra diretamente vinculado ao seu fazer colaborativo. Esse enunciado nos remete à reflexão de que as práticas concretas são parte da metodologia do ensino da ética. Por outro lado, é preciso que o docente seja colaborador para ensinar, pois como poderia buscar práticas nesse sentido se ele mesmo não as possui? Assim, seria o exemplo também, não o vetor metodológico, mas a condição para que a *práxiologia* se desenvolvesse.

Outro indicador que julgamos significativo trata-se do “Conhecimento entre o que é certo e o que é errado”. Encontramos no depoimento do professor PES 1 de que ter ética significa "ter discernimento do que é desejável, do que não é, do que você pode e do que não pode". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016). Esse mesmo contexto se aproxima da verbalização de PES 2 quando manifesta o seguinte: "Então é assim, muitas vezes os conteúdos da ética eles ficam um pouco no aspecto subjetivo. De você achar o que é certo e o que não é". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016). Ambos enunciados nos remetem a pensar na relação entre o que é certo e o que se “considera” errado. Existem

impasses na questão apresentada, o que é desejável, o que não é, o que é certo, o que não é. Nesse sentido, lembramo-nos da máxima do senso comum de que "nem tudo que se quer se pode, nem tudo que se pode, se deve, e nem tudo o que se deve, se quer", questões que têm colocado o ser humano numa situação dilemática contínua. Há também no texto de PES 2 a sugestão de que a ética estaria a vigorar no campo da subjetividade. Essa é uma questão que deve ser pensada, qual o espaço da ética? Um lugar "escamoteado", restrito a um segundo plano ou da ética relativa? Reconhecemos que o ser humano possui uma existência enrredada em múltiplos aspectos e fatores (bio, psico, sócio, espirituais) e que não poderia a ética ser dispensada do adjetivo "subjetividade", tão pouco do seu caráter "objetivo" materializado nos diferentes comportamentos, condutas e atitudes. Não entraremos na discussão sobre a questão dos processos subjetivos da formação, dada a complexidade da temática e por não consistir esse conteúdo em nosso objeto de estudo. Entretanto, há algo sobre o conceito de subjetividade que particularmente nos interessa, e que está exposto em Rey (2005), que esclarece que a pessoa ao entrar na vida social, e ao passar por processos de socialização, vai construindo formas de subjetivação social:

> A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (p.205).

Logo, as construções éticas estarão permeadas de sentidos, significações e experiências advindas do universo social, das relações com o outro e que, portanto, o que é certo num dado momento ou num dado espaço social, poderá não seguir o mesmo julgamento de valor em outros contextos temporais e espaciais por levar em conta outras argumentações, outro *know how*, outras vivências. Então, como se chegar a um acordo ético? Retomamos sempre ao princípio socrático do "uso do bom senso", com base no aprofundamento dos conceitos que dão sustentação à ética como prática reflexiva.

A ética também foi associada ao indicador "Cumprimento de normas e regras" pelos participantes da pesquisa. Esse ponto também foi elucidado no PPCP do curso quando estivemos a discutir sobre a normatização ética. Identificamos que os pensamentos dos entrevistados envolvidos se associaram ao campo deontológico, conforme os textos a seguir de EG 3, PES 1 e NDE 2 (nessa ordem):

> é um aprendizado a partir da vida em família, com o meio e que que ao ser posto em prática tem em vista 'vistas *as normas e as regras sociais* a serem cumpridas'.

> é uma relação com o meio, mas que entretanto, há que se saber quais são as exigências, quais são as normas, regras, valores. . .
>
> e que se a ética ela vai fazer *uma reflexão crítica sobre regras*, por exemplo. O profissional ético ele vai considerar que essas regras, esses princípios, eles precisam ser compartilhados. (Protocolo de entrevistas, Professor NDE, PES e Alunos Egressos, EG 3, PES 1, NDE 2, 2016, [grifos nossos]).

Do exposto, identificamos que a ética é compreendida como uma norma social a ser cumprida e que estaria conformada às diretrizes e aos valores sociais. De acordo com o professor do NDE 2, na última verbalização, a ética seria uma reflexão crítica sobre as regras. Esse enunciado denota que as exigências éticas da ordem normativa e, portanto, deontológicas, não se conduziriam sobre a tônica do acatamento de ordens, mas sim que teria que passar pelo crivo da reflexão, o que de certa forma pode causar certo estranhamento. Afinal, as normas são para serem acatadas, cumpridas ou refletidas? De início recordamos que as normas e as regras se constroem nos grupos, nas comunidades e na sociedade e a partir da necessidade da ordenação do espaço social ou de lacunas éticas identificadas no convívio. Em várias circunstâncias as normas advêm da carência de uma conduta virtuosa. Entretanto, as regras instituídas muitas vezes são deficientes, deformadas ou mesmo ineficientes, portanto, questionáveis. Logo, é o valor da responsabilidade que com base na reflexão fará a mediação entre o normativo e a conduta, conforme esta passagem do livro de Estrela e Caetano (2010):

> Podemos escolher o que queremos fazer mas temos de pensar no que pode acontecer quando escolhemos. O saber e o fazer são objetos de uso. Usados para quê? Com que consequências? Só o valor da responsabilidade criando um campo de ação ética assegura que o que fazemos por bem, nos impõe um limite ao mau uso. (Afonso, Seiça, Marques & Oliveira, 2010, p.52).

A atitude responsável cria um espaço para a reflexão das situações normativas, e sempre que as circunstâncias se fizerem inevitáveis, pois as normas também se transformam.

Ainda na visão dos sujeitos a "Defesa dos princípios éticos" é a base do conceito da ética. Vejamos nos textos como esse indicador surgiu.

O aluno EST 2 entende que "essa visão de ética é também essa questão a de você defender o que você acredita. . . manter uma postura mais flexível . . . mas defendendo o seu ponto de vista". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Estagiários, EST 2, 2016). Nessa mesma perspectiva o aluno EST 5 enuncia que a ética é a parte da formação "dos seus princípios, do que você acredita", o que também se aproxima do enunciado anterior. Mas foi o professor PES 2 que realmente expressou que a ética se vincularia aos princípios que a

sustentam: “Então, muitas vezes o que permeia as suas escolhas diante de uma determinada situação e que a gente chama de princípios éticos, passa por isso”. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016). Então, a defesa daqueles princípios éticos em que se acredita se torna quase que um “dever”, o que nos remete ao profissionalismo, ao espírito de missão que o profissional teria de cultivar no seu exercício laboral. Alguns desses princípios são elencados na forma de valores, tais como o indicador “justiça” citado pelo menos cinco vezes, em que encontramos os seguintes conteúdos (Figura 30):

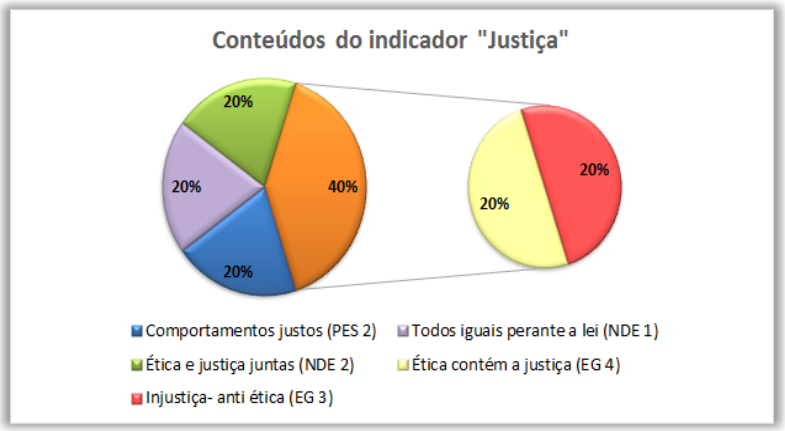


Figura 30 - Indicador “Justiça” enquanto conceito de ética (a partir dos protocolos de Entrevistas da pesquisa - Professores Estágio e NDE, Alunos Egressos, [grifos nossos], 2016).

Percebemos na essência dos enunciados um vínculo forte entre ética e justiça. Nessa rota temos o professor PES 2 que pronuncia que “Na minha concepção a ética passa por questões, atitudes, comportamentos que podem ser considerados adequados, justos”. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016).

O docente NDE 2 concebe a ética e a justiça juntas: “Eu penso que é por aí a ética, porque a ética ela vai andar muito de mãos dadas com a justiça. O que é justo..o que não é”. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016).

Também percebemos que a noção de que a ética se materializaria na lei, e que essa seria mediadora para fazer valer a justiça na falta da ética, assim como no enunciado de NDE 1: “todos devem ser iguais perante a lei. Então todos devem ser iguais naquele grupo, naquela plenária. Então eu..às vezes é muito difícil..a gente agir de forma ética”. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016). O olhar personalizado sob um dado grupo de pessoas, ao criar a distinção entre essas, promoveria por vezes, conforme o enunciado, regalias a uns em prejuízo dos demais, isso seria um fator dificultoso. Como resolver a

querela? É nesse sentido que a justiça se faria como mediadora. O fato é que a justiça como valor e virtude é uma condição inerente ao sujeito ético, nesse sentido, Pergoraro (1995) apresenta que: "As teorias éticas mais importantes sustentam uma resposta comum nos seguintes termos: alcança-se o bem humano pela prática da ética. Neste sentido, ética e a prática da justiça, ou, comportamento ético é, antes de tudo, comportamento segundo a justiça". (p.13).

Em outros termos, não há ética onde não se faz a justiça.

Vemos também em destaque na figura 30 que a ética contém a justiça e que as situações de injustiças são contidas em atitudes à margem da ética (antiéticas), posturas trazidas pelos alunos egressos EG 3 e EG 4. O aluno EG 4 manifesta "E eu acho que ética tem uma 'dose" muito grande de justiça". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 4, 2016). Logo, a ética a contém. Na resposta a EG 4, EG 3 manifesta: "Também para não poder estar injustiçando pessoas". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EG 4, 2016). Reconhecendo a injustiça como uma atitude à margem da ética, portanto, antiética.

Do expressado pelos participantes, notamos a importância dada à justiça no espaço laboral, há uma preocupação de que essa justiça se corporeifique nas rotinas, nos grupos, nas plenárias, ratificando que "A microética das pessoas que praticam a virtude da justiça alcança sua eficiência na macroética das estruturas sociais justas. Em síntese, a pessoa que pratica a justiça quer viver em estruturas sociais justas". (Pergoraro, 1995, p. 16).

Outro valor elencado pelos participantes da pesquisa associa a ética ao "Respeito". Recordamos que o respeito surgiu nos enunciados sobre o que viria a ser um "pedagogo ético", em que elucidamos o respeito ao aluno, à profissão e à classe profissional. Nesta instância o respeito é associado ao conceito de ética e entendido sob outros prismas: o respeito ao outro, o respeito ao contexto social, o respeito a si.

A associação do conceito de ética ao respeito foi encontrada especialmente nos enunciados dos alunos estagiários e dos alunos egressos. O aluno EST 5 elucida que a ética se justifica na criação de laços com as pessoas, portanto, respeitar o que elas são, de onde vem. EST 1 coloca a ideia do respeito na relação consigo, ao mesmo tempo em que complementa que a ética é "não tentar derrubar a outra pessoa" (Protocolo de entrevistas *focus group*, Alunos Egressos, EST 1, 2016). O aluno EST 2 dá um enfoque do respeito enquanto atitude de "aceitação" da visão do outro, justificando que nem sempre o que é certo para ele pode não ser para um colega, por exemplo.

O aluno EST 4 quando afirma que "Para mim a ética ultimamente está muito ligada ao respeito, a postura do profissional" (Protocolo de entrevistas *focus group,* Alunos Egressos, EST 4, 2016) apresenta a ideia do respeito relacionada à postura do profissional no âmbito de seu exercício laboral. Ou seja, existe uma postura que se espera do profissional da Pedagogia. E que nesse sentido, pensar sobre qual a "postura ética" a ser adotada, é uma discussão que teria de partir de dentro para fora, quer dizer, da pessoa-profissional para a composição "classe profissional". Portanto, concordamos com Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008) de que é preciso "convidar os profissionais da educação a discutir um norteamento ético para a sua prática profissional – ou mesmo antes disso, a elucidar a dimensão ética inerente à docência". (p.22).

A falta da ética é associada por EG 1 quando detectada uma lacuna na relação dessa com o respeito. Entretanto, foi no enunciado EG 4 que registramos um conceito mais amplo de ética:

> A ética está intimamente ligada ao respeito. Ao respeito por você, pela sua vida, pela vida do outro, pelo ambiente, pelo lugar em que você está vivendo, pela opinião do outro quando você mantém um diálogo. (Protocolo de entrevistas *focus group,* Alunos Egressos, EG 4, 2016).

Há um sentimento generoso nesse conceito, pois o respeito em geral é compreendido como uma atitude de cidadania, noção centrada na relação entre os indivíduos e a sociedade. Mas EG 4 o associa à vida, e nesse sentido, o diálogo seria o fator mediador numa atitude respeitosa, conforme evidenciado.

Referente à noção de respeito, percebemos sua presença em várias passagens dos protocolos, conforme já evidenciamos, sendo inclusive assinalado como um dos valores da formação. Também constatamos que o respeito possui um vínculo direto com a normatividade, com as regras sociais, como no exemplo dado por EG1 "Porque a pessoa que faz esse tipo de coisa [quem falta com o respeito], não vai respeitar uma fila..Entendeu?". (Protocolo de entrevistas *focus group,* Alunos Egressos, EG 1, 2016). Isso quer dizer que o cumprimento das normas estaria atrelado a uma atitude respeitosa. Essa condição nos endereçaria a um conceito de respeito o qual adjetivaríamos de "respeito subordinado", de natureza submissa, que por se caracterizar carente do elemento reflexivo, se aproximaria de um acatamento "cego". O que não seria coerente assumir como um posicionamento ético.

Em nosso entendimento, o respeito se apresenta como uma atitude de consideração sobre um determinado alguém. Este "alguém" inclui a própria pessoa, base da ética que

sustentamos. Inicia-se na relação interna consigo, seus pensamentos, sentimentos, palavras e atitudes.

Chamamos atenção agora para dois outros indicadores, a ética enquanto "Revelação no convívio", ou seja, que se manifesta em decorrência desse, cujo foco é a esfera social.

O entrevistado PES 2 considera que a ética se relaciona aqueles comportamentos que são aceitáveis diante das convenções sociais, ou a dada forma de se portar que seria considerada "correta" diante da sociedade: "esses comportamentos que a gente considera éticos são aqueles comportamentos que são 'aceitáveis' diante das convenções sociais". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016).

Já o professor NDE 1 associa a ética aos valores da moral, aos costumes de um grupo, entendendo que todo esse conjunto faria parte do comportamento humano: "os valores, a moral, os costumes, então todo esse conjunto que está dentro do comportamento humano". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016). Mas também afirma que, a pessoa busca se sentir aceita pela sociedade, buscando uma ética de "ajuste" a mesma.

O professor do NDE 3 afirma que "Eu penso que a ética está nas relações entre as pessoas". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016). A ideia de "estar" perpassaria pelo sentido de que a ética existe no espaço de convívio, admitindo-se que é a ética uma realidade social, um fenômeno que se produz na interação entre os diferentes atores sociais.

A ética é também agrupada no indicador "Relação com a conduta".

O PES 2 entende que a ética agrega as questões relativas às atitudes e aos comportamentos, ou seja, admite que o ponto de partida da ética se encontra na pessoa, cujas posturas e modos definiriam um perfil ético. Já no enunciado do professor do NDE 1 encontramos repetições com três sentidos:

> a ética de modo geral, não tenho muita leitura, mas a gente entende do que a *gente pratica, do que a gente vivencia,* né? E *do que a gente sempre escuta falar*. A ética está assim *relacionada ao caráter, ao comportamento humano.* E aí dentro desse caráter e desse comportamento humano *vem os nossos princípios*. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016, [grifos nossos]).

Ou seja, na visão de NDE 1 a ética em primeiro lugar seria a prática, a vivência e o que se escuta falar "acerca de". Em segundo término, estaria relacionada ao caráter, ao comportamento humano. E por último, teria origem nos princípios éticos que já se possui.

É importante refletir sobre as ideias de caráter e de comportamento humano. As duas noções são diferenciadas. Sobre esse ponto, temos que o comportamento resulta numa ação,

na maneira como agimos por meio de atitudes, hábitos e condutas. O caráter, entretanto, é conceituado enquanto um "conjunto de traços distintivos de uma pessoa ou coisa; conjunto de traços psicológicos e morais que caracterizam um indivíduo ou um grupo de pessoas" (Michaelis, 2009), em nosso entendimento, reúnem os elementos idiossincráticos que constituem a individualidade de uma pessoa.

A expressão "princípio" no enunciado nos sugere a noção de convicções acerca deste ou daquele comportamento adotado em dada circunstância do convívio. Dessa forma, o que percebemos na verbalização de NDE 1 é que os princípios éticos situar-se-iam dentro do caráter e do comportamento humano, e que a partir desses se originariam. Isso explicaria a presença da ética no comportamento, nas atitudes pessoais (nas práticas e vivências), nas relações interpessoais e como parte do caráter.

O indicador de que a ética tem "Origem no interior do ser" também foi reforçado, em que os alunos EG 2, EST 4 e EST 5 apresentaram em síntese expressa nos dizeres de EST 5 de que "a ética é algo é algo muito íntimo do ser humano", por outro lado, é perpassada a ideia de que "É algo que você constrói, que você traz consigo". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 5, 2016), o que nos remeteria à discussão da ética com base no inatismo, afinal, é possível "nascer ético"? Questão essa que melhor discutiremos no capítulo seis.

Para culminar este bloco trouxemos as concepções sobre ética profissional que encontramos na rota de nossa pesquisa empírica, informando que esse conteúdo específico, assim dito e escrito, não foi localizado nos documentos investigados.

Explicitaremos, portanto, a abordagem conceitual sobre essa subcategoria de análise (Figura 31).

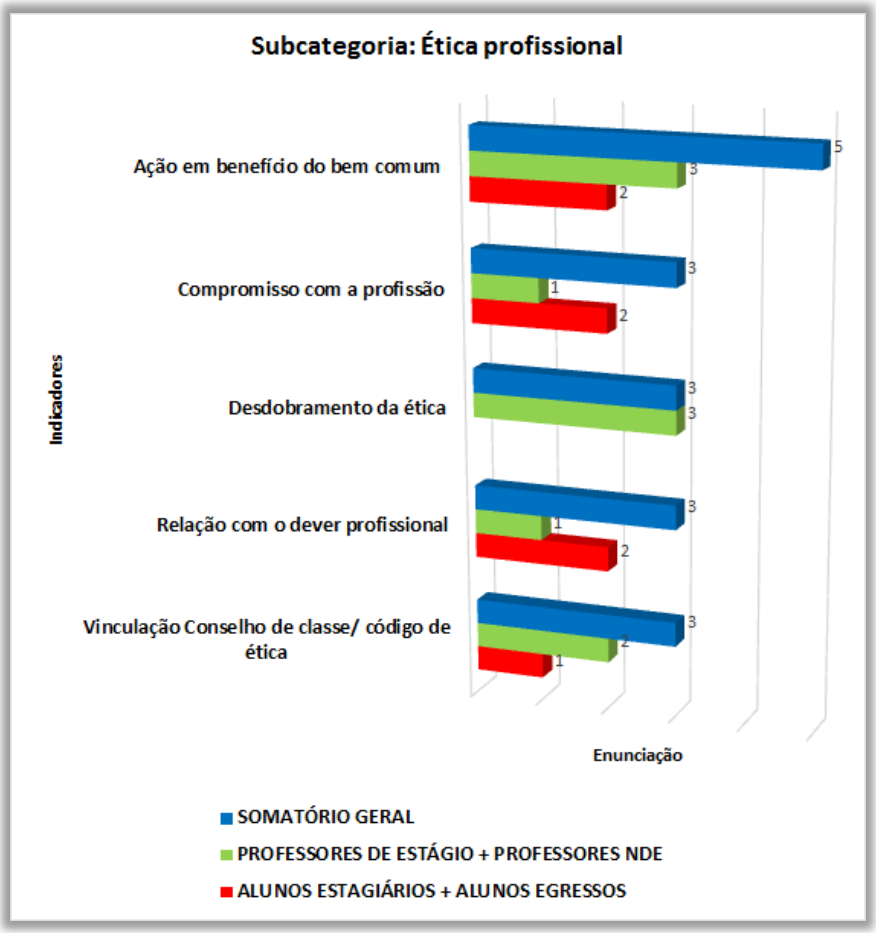


Figura 31 - Principais indicadores da Subcategoria "Ética Profissional" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

A ética profissional entendida enquanto "Ação em benefício do bem comum" foi registrada por cinco vezes conforme o exposto. Prevalece no geral a visão da ética profissional com o intuito da construção de uma atitude que vise o bem "da e para" a coletividade. O bem sob a esfera profissional se concretiza na ideia de o "bem servir, do bem fazer" e que não se aparta do sentido de responsabilidade, que faz com que o profissional assuma os resultados e consequências de sua ação. Já o dissemos, mas nesse sentido, Rios (2001) nos recorda que: "O homem é um ser-no-mundo. Ele não é, primeiro e depois é no mundo. Ser no mundo já é constituinte de seu ser homem". (p.31). E que, por sermos do mundo, e nele vivermos todos os nossos atos se refletem nas relações sociais que mantemos. Talvez seja por essa razão que NDE 2 questione enfaticamente sobre que ética é "essa que não atende ao bem comum?". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016). Seu questionamento denota um desencanto com certas atitudes profissionais que se distanciam da forma ética de agir.

O professor do NDE 3 através de seu texto evidencia que a relação ética profissional só possui algum sentido quando se é capaz de colaborar com o outro, de cooperar com o outro e nesse sentido complementa que a ética se revela quando se "é capaz de estabelecer com o outro uma relação de responsabilidade". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016). O sentido "responsivo" surge mais uma vez aqui, como valor natural e decorrente da atitude ética.

O aluno EST 3 tem a percepção de que a ética profissional é o processo em defesa daquilo que você pratica, enunciando que é nesse ponto que se forja o profissionalismo na escola. Essa defesa vai mais uma vez ao encontro da perspectiva de "compromisso", característica marcante do profissionalismo, e já surgida aqui em nossas análises. Entretanto, sobre essa questão não nos furtamos em trazer a visão de Veiga, Araújo e Kapuziniak (2008) sobre o profissionalismo, que segundo esses reúne "profissionais competentes, com compromisso ético-político, capazes de desempenhar seu trabalho pedagógico com autonomia, responsabilidade e espírito criativo e colaborativo". (p.30).

O sujeito eticamente profissional na visão de EST 3 é aquele que ao "saber que uma coisa está certa, mas você não agir [age] em benefício próprio". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 3, 2016). O que nos permite identificar a presença do fundamento da ética da alteridade em Ricoeur (2011) e da prática do bem por intermédio das ações boas:

> o ético que não se preocupa com o bem dos homens renuncia a descobrir a lógica da ação. Certamente, é possível penetrar no mundo ético por fatores subjetivos, tais como a necessidade, a oportunidade da situação, no afã de prestígio ou da casualidade; porém, se estes objetivos são os motores da reflexão, é impossível que o alegado filósofo da razão da realidade moral, desentranhe a lógica da ação. (Cortina, 2000, p.20, [tradução nossa]).

Também é importante refletir que a prática da cooperação, o agir com honestidade, o pensamento do bem focado no grupo, torna explícita a existência de um processo de conscientização. (Freire, 1979). Nesse contexto, o pensar e o sentir não se dissociam e forjam o comprometimento da ética na ação. Ainda sobre esse ponto, consideramos importante mencionar que a ética não se faz tão somente com boas intenções, mas que consideramos que a prática e ação são agentes fundamentais em qualquer intuito de conduta ética. Só na experiência concreta é que se pode afirmar que está presente a ética profissional.

O aluno EG 4 se manifestou acerca das relações altruístas existentes no campo da ética profissional. Verbalizou que muitas vezes o profissional se vê em situação de "ter a capacidade de muitas vezes 'abrir mão' do que seria melhor para você, para o que é melhor para o outro". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Egresso, EG 4, 2016). Então nos

perguntamos: Será que deixar a si num segundo plano seria uma atitude ética, mesmo no campo profissional? Como seria isso? Bem, essa é uma questão que deixamos em aberto, pois ao recordar das inúmeras experiências espalhadas pelo mundo, tais como a capacidade de renúncia do amor de mãe, de pai, da postura de abdicação presente nos comportamentos que envolvem os sentimentos de irmandade, de amizade, de caridade, etc., qualquer tipo de apreciação nessa linha poderia assumir um caráter inócuo, pois cada experiência é única, singular.

A percepção da ética profissional enquanto "Compromisso com a profissão" também foi apontada como indicador, e conforme já pode-se perceber, a palavra surgiu em várias passagens nos textos de nossos entrevistados. O aluno EST 2 chegou a definir com clareza que a ética profissional é "o compromisso que a gente deve ter com a profissão que a gente está exercendo". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estagiário, EST 2, 2016). O sentido de compromisso com a profissão é ainda descrito pelo aluno EG1 a partir da: seriedade que ele atribui à sua profissão; na circunstância de assumir a escolha feita; e acrescenta de que ser ético é também se perceber como parte de uma dada classe profissional. E quais seriam os aspectos que envolveriam esse compromisso, nos perguntamos. O professor PES 2 traz considerações a esse respeito e entende que: "tem tudo a ver com o compromisso que a gente tem diante da nossa profissão, diante do saber, diante da aprendizagem dos nossos estudantes". (Protocolo de entrevista, Professor Estagiário, PES 2, 2016).

A ética profissional também foi associada à "Relação com o dever", indicador que foi assinalado por dois alunos, um estagiário e um egresso.

O entrevistado EST 6 aborda que "se você assumiu um compromisso com a educação, com aquele aluno, então você está no dever de atender aquelas necessidades". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estagiário, EST 6, 2016). Para ele, o pedagogo que decide exercer essa profissão se compromete com a qualidade de ensino de seus educandos e com o processo de ensino-aprendizagem.

O aluno egresso EG 4 afirma que a "ética profissional está assim ligada a você se reconhecer enquanto profissional. Você saber qual é a sua função. Você saber quais são os seus direitos enquanto profissional, quais são os seus deveres". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Egresso, EG 4, 2016).

Nas análises dos dois alunos temos que o "dever" se apresenta a partir da instância do "eu me assumo como profissional da Pedagogia", e essa órbita também envolve o campo do que

se “deve”, ou, o que devo fazer enquanto profissional? O que esperam de mim? E nesse ínterim entrariam os direitos e os deveres. O que se denota é que há por detrás dessa questão todo um cenário dialógico entre o “si” e o “profissional” em que o dever termina por ser uma dimensão provocadora da definição sobre a identidade do pedagogo que será forjada.

O indicador "Vinculação com um Conselho de classe/ Código de ética" foi associado à ética profissional, tendo sido apontado como uma necessidade a existência de algum órgão regulador ou normativo da ética nesse campo. O entrevistado EG 1 ao reconhecer a relevância do pertencimento a certa classe profissional, também manifesta que seria um grande avanço a criação de um Conselho ou Ordem Profissional para o curso de Pedagogia. O aluno EG 4 que já trabalha na área como pedagogo, revelou sentir muito a falta de um código de ética, exemplo já mencionado em comum no indicador " formador ético moral", em que o aluno EG 4 retrata que os cursos em geral têm um código de ética e o de Pedagogia, não.

Existem ainda os anunciados dos professores do curso e que também seguiram nessa mesma linha. O PES 2 registra "em nossa profissão não tem código de ética . . . não tem algo que norteie". (Protocolo de entrevista, Professor Estagiário, PES 2, 2016). E considera que para dar conta dessa formação esse aspecto teria de ser considerado. O entrevistado PES 3 entende que uma formação ética profissional deveria discutir a ética e seus conceitos de uma maneira mais profunda: "Eu acho que é exatamente essa carência nas nossas licenciaturas, em nosso país, que levam a realidade que nós temos hoje, de não ter um código de ética na educação". (Protocolo de entrevista, Professor Estagiário, PES 3, 2016).

Conforme já explanamos e insistimos, a significação da ética, aqui em particular a profissional, é por vezes dirimida à existência de um código de ética, entretanto, e nas palavras de Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008) “um código de ética apenas se constitui de diretrizes para a construção do homem do ponto de vista *profissional*”. (p.124, [grifo nosso]). Essa é uma questão que deve ser tomada em conta no intento da edificação de um processo ético profissional formativo.

Perpassamos nesse bloco por um “garimpo” nada fácil de selecionar, em que ainda registramos, por exemplo, no que se refere à ética profissional, que essa seria a atitude de “Assumir compromissos” com a aprendizagem, com a educação, com a qualidade de ensino; que não pode ser confundida com um “Tratamento pessoal”, em que as esferas profissional e pessoal não devem se “misturar”; o contexto do “Respeito” ao outro, à profissão, a si. De que a ética profissional abrange o “Ser um pedagogo ético” e ter profissionalismo, ou seja, ser

ético em todos os espaços sociais. Também seria a ética nesse cômputo: "Identidade profissional"; "Comportamento profissional"; "Reflexão crítica"; um "Desdobramento da pessoa", e decorrente dessa, buscar "Fazer o melhor que puder" no espaço laboral.

Do exposto, em todos as seis subseções apresentadas, a riqueza dos dados nos permitiu forjar o quadro sobre o que dizem os documentos e os participantes acerca dos temas abordados, nomeadamente as concepções de formação, formação profissional, ética e ética profissional.

5.3. A formação ética profissional do pedagogo no curso: os planos curriculares, os processos, os dilemas, os desafios e dilemas da formação e da profissão

A questão orientadora desta seção, e que deu origem à temática, foi: "Como tem se desenvolvido a formação ética profissional do pedagogo no curso, o seu "acontecer" (o processo, as questões metodológicas, os dilemas, os desafios, os problemas, as tensões), e quais os contributos desta formação (ou não formação) para o exercício ético da profissão de acordo com os documentos e os sujeitos da pesquisa?".

A partir dessa, revolvemos duas categorias de análise a da "Formação ética profissional", em que discutiremos as quatro subcategorias: 1. "Formação ética profissional no contexto do curso e da universidade"; 2. "Desafios da e na formação", 3. "Valores da formação ética profissional ética profissional"; 4. "Contra valores da formação ética profissional". E a segunda categoria "Dilemas, desafios, tensões e problemas éticos da profissão", que gerou as subcategorias: 1."Áreas profissionais dilemáticas a nível ético"; 2."Desafios do exercício profissional"; 3. "Tensões e problemas éticos". Sendo, portanto, duas categorias e sete subcategorias em que realizamos nossa análise.

Dada à proximidade das temáticas, examinamos de forma integrada as subcategorias "Desafios da e na formação" e "Desafios do exercício profissional" (apesar de pertencerem a categorias diferenciadas), assim como realizamos um quadro comparativo entre os "valores" e "contra valores" da formação.

Entretanto, antes de adentrar em nossas categorias e subcategorias de análise apresentadas, traremos um breve panorama sobre a formação inicial do curso, a partir dos documentos investigados, de maneira que possamos levantar um maior número de dados, a fim de compreender o seu funcionamento, e de melhor perceber o desenrolar do campo da formação ética profissional no curso.

5.3.1. Um panorama sobre a formação inicial do curso: o que "dizem" os documentos

Conforme o enunciado na questão orientadora de nossa pesquisa, o foco dessa seção como um todo, será o de identificar o lugar da ética profissional no curso investigado, além de revelar de que forma ela se desenvolve. Entretanto, para isso, realizaremos um adendo, ou seja, tomamos como ponto de partida dar continuidade na apresentação do panorama da formação inicial concebida no curso, já que na seção anterior trouxemos várias concepções e práticas adotadas nesse contexto formativo. Nossa intenção é a de deixar claro o cenário em que imergimos, a fim de melhor compreender a formação ética praticada. Nesse sentido, traremos alguns dados documentais relevantes do PPCP e das fichas curriculares.

Percebemos que o PPCP concentrou a maior parte de seu texto, de sua intenção, em esclarecer sobre o desenvolvimento da formação no curso de Pedagogia.

No PPCP existem várias passagens que registram sobre como é entendida a formação do pedagogo no tempo presente e como essa é pensada para o futuro. Percebemos ainda a preocupação em definir este perfil, dadas as atuais mudanças no Brasil quanto as exigências profissionais do pedagogo na sociedade. Dessa maneira, encontramos no PPCP os seguintes questionamentos: "Qual o perfil a ser definido para o curso de Pedagogia? Qual concepção de docência a ser desenvolvida no curso? Qual o campo de atuação do pedagogo? Como tornar mais flexível o currículo?". (PPCP, 2012, p. 27).

De acordo com o respectivo documento, a aspiração formativa do curso se baseia na ideia de "um profissional que seja capaz de dominar determinados saberes e que possa transformar esses saberes, reconfigurando-os a cada contexto em que suas funções sejam requisitadas, sempre por meio de uma postura ética, a qual deverá ser a sustentação da sua *práxis*". (PPCP, 2012, p.37).

Esse registro já foi apontado no enunciado sobre o conceito de ética. Entretanto, queremos chamar atenção para o fato de a ética ser considerada como um comportamento, uma conduta, uma postura. Compreendemos que na perspectiva de uma formação ética profissional o adjetivo "saber" teria de ser acrescido ao campo ético, em suma, o "saber ético". Partimos da premissa de que saber é compreender, perceber, entender, dominar, mas principalmente, é usar o que se sabe. Pois já o afirmamos anteriormente que o saber não mobilizado na ação, em nosso entendimento, ainda se encontra na esfera do "não saber". Dessa forma, a ética praticada no cotidiano, na vida, ao se configurar em hábito abre espaço para se tornar uma competência macro. (Macedo & Caetano, 2017).

Para melhor compreender este perfil formativo pleiteado pelo curso, apresentaremos os principais pontos que integram o seu currículo, por consideramos que é por intermédio desse que uma formação se desenha, se planifica. O currículo no curso visa contemplar:

> estratégias de ensino-aprendizagem que considere os conhecimentos prévios dos alunos, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como os objetivos dos objetos sociais de conhecimento, o perfil do profissional a ser formado e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão. (PPCP, 2012, p.118).

O formato metodológico/curricular "ensino, pesquisa e extensão" que perpassa o currículo, se constitui no princípio indissociável do trabalho pedagógico nas universidades públicas do Brasil, e é regulamentado pela Constituição brasileira no artigo 207: "Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". (Constituição Federativa do Brasil, 1988).

Esse formato permite que o pedagogo construa seus saberes de forma interdisciplinar, forjando o aprendizado de que o conhecimento se produz em "rede", ou seja, a partir das relações entre a pessoa-aluno-profissional, a instituição (universidade) e a comunidade/sociedades (nas diferentes facetas em que esta se apresente). Vimos também que esse é um modelo que permitiria que a formação ética profissional se desenvolvesse em todos os espaços formativos, ou seja, o curso "respiraria" a ética, de maneira que os alunos percebessem esse componente nas diferentes instâncias educativas.

Já explanamos que a estrutura curricular do curso está assente em dois eixos formativos: a educação como prática social, histórica e cultural; a pesquisa e as práticas nos diversos âmbitos educativos. (PPCP, 2012). Além desses eixos, existem ainda os "núcleos de estudos" que: "são compreendidos como parte constitutiva de todo o currículo, cuja função consiste em nortear o processo acadêmico de formação, sem perder de vista seu caráter de unidade, articulado em função dos eixos e princípios formativos". (PPCP, 2012, p.55).

São três os núcleos de estudos adotados no fluxo curricular do curso:

1. O núcleo de "Estudos básicos", com 2.445 (duas mil quatrocentas e quarenta e cinco) horas;
2. O da "Diversificação e Aprofundamento", com 660 (seiscentas e sessenta) horas;
3. O Núcleo "Integradores/complementares", com 100 (cem) horas.

O curso no todo perfaz o total de 3.205 (três mil, duzentas e cinco) horas de efetivo currículo acadêmico. (PPCP, 2012) e é organizado da seguinte forma (Quadro 33):

Quadro 33.
Abrangência e composição curricular do "Núcleo de Estudos" do curso de Pedagogia (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia , 2012, p.56)

NÚCLEOS DE ESTUDOS	ABRANGÊNCIA	COMPOSIÇÃO	CH	%
Básicos	Dirigido ao estudo da atuação profissional e da multiculturalidade da sociedade brasileira, através da literatura especializada, da reflexão e de ações críticas.	- Disciplinas Introdutórias - Disciplinas de Fundamentos - Disciplinas de Especialização - Disciplinas de Aplicação Tecnológica	165 600 1.620 60	5,14 18,72 50,54 1,87
SUBTOTAL			**2.445**	**76,27**
Aprofundamento e Diversificação	Destinado às áreas de aprofundamento profissional estabelecidas na proposta.	- Disciplinas de Aprofundamento - Disciplinas Optativas - Seminários Temáticos - Práticas Pedagógicas Programadas - TCC - Laboratório de Monografia	120 120 120 135 120 45	3,75 3,75 3,75 4,21 3,75 1,40
SUBTOTAL			**660**	**20,61**
Integradores	Voltado a favorecer o enriquecimento curricular.	Participação orientada em atividades que envolvem o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.	100	3,10
SUBTOTAL			**100**	**3,10**
TOTAL			**3.205**	**100,00**

Estivemos no PPCP a analisar as ementas[35] das disciplinas como um todo. Registramos não existir uma disciplina voltada especificamente para a ética ou ética profissional, mesmo no núcleo de "Diversificação e Aprofundamento" em que constam as disciplinas de caráter optativo. Também fizemos um levantamento das fontes bibliográficas utilizadas nos componentes curriculares dos três núcleos de estudos. E sobre ética encontramos duas fontes teóricas. A primeira na disciplina de Fundamentos Socioeconômicos da Educação, uma referência a Max Weber e a obra "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo"; e na disciplina de Filosofia da Educação, tendo sido recomentado o livro de Aristóteles, "Ética a

[35] As ementas correspondem aos pontos essenciais do conteúdo programático que são "obrigatórios" constar nos Planos Gerais dos Componentes Curriculares (PGCC's), ou seja, nas fichas curriculares do curso.

Nicômaco". Também percebemos que algumas ementas das disciplinas que permeiam os diferentes núcleos de estudo possuem uma forte *interface* com a ética. Dessa forma, analisamos nessa seleção cada uma dessas ementas, em que sugerimos um rol de conteúdos programáticos com foco na ética e na ética profissional, e que poderiam ser desenvolvidos a partir da inclusão de temas transversais nas diferentes disciplinas (obrigatórias e optativas). Essas sugestões se adiantam ao capítulo seis de nossa pesquisa, dado que compõem um dos pontos no corpo da modelização proposta para uma formação ética profissional do pedagogo, ou seja, a inclusão de temáticas que podem ser transversalizadas ao currículo dos cursos de Pedagogia, conforme demonstrado a seguir (Quadro 34):

Quadro 34.
Componentes curriculares do curso de Pedagogia que permitiriam conteúdos sobre a ética profissional na transversalidade (a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, PPCP, 2012)

COMPONENTES CURRICULARES/ DISCIPLINA	NÚCLEOS DE ESTUDO E COMPOSIÇÃO CURRICULAR	PERÍODOS NO CURSO	TRECHO DA FICHA CURRICULAR/ EMENTA COM *INTERFACE* ÉTICA	SUGESTÃO DE ALGUNS CONTEÚDOS SOBRE ÉTICA PROFISSIONAL
Introdução à Pedagogia	Núcleo de Estudos Básicos: Introdutórias (Obrigatória)	1º	O campo de estudo da Pedagogia: definições e identidade.	Ser pedagogo: a ética profissional.
Fundamentos histórico-filosóficos da Educação	Núcleo de Estudos Básicos: Fundamentos (Obrigatória)	1º	O sentido do pensamento histórico-filosófico para a formação do Pedagogo. As ideias pedagógicas fundamentais sob a perspectiva das teorias e correntes filosóficas em diferentes contextos: mundial, nacional e local.	A ética e a ética profissional ao longo da história da Pedagogia.
Estudos Acadêmicos Introdutórios I: Universo Acadêmico e Profissional	Núcleo de Estudos Básicos: Introdutórias (Obrigatória)	1º	A relação do acadêmico com o curso e sua formação profissional.	A ética no espaço acadêmico e a formação profissional.
Filosofia da Educação	Núcleo de Estudos Básicos: Fundamentos (Obrigatória)	2º	A Filosofia da Educação na formação e na prática do educador. A educação mediando à prática humana.	A ética na formação e na prática do pedagogo.
Sociologia da Educação	Núcleo de Estudos Básicos: Fundamentos (Obrigatória)	2º	Reflexão acerca de práticas educativas formais e não formais – práticas sociais cotidianas – tendo como referência norteadora as	A ética profissional nas instituições sociais.

			instituições sociais, o processo de socialização [...]	
História da Educação	Núcleo de Estudos Básicos: Fundamentos (Obrigatória)	2º	Problemas e perspectivas da educação contemporânea.	Principais problemas éticos pedagógicos na educação contemporânea.
Pesquisa Educacional	Núcleo de Estudos Básicos: Fundamentos (Obrigatória)	2º	Ciência e método científico	Ética profissional na pesquisa.
Estudos Acadêmicos Introdutórios II: Repertório de Leituras	Núcleo de Estudos Básicos: Introdutórias (Obrigatória)	2º	Compreensão do processo educativo, através de fontes literárias diversas.	Leituras sobre ética na profissão.
Práticas Pedagógicas Programadas I	Aprofundamento e Diversificação: Disciplina de Aprofundamento (Obrigatória)	2º	Descrição e análise de práticas e concepções pedagógicas reveladoras dos papéis atribuídos a educação e a sociedade para contribuir com a formação humana.	A ética profissional e a formação humana.
Profissão Docente	Núcleo de Estudos Básicos: Fundamentos (Obrigatória)	3º	Toda a ementa.	A ética profissional na docência.
Política e Planejamento da Educação	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	3º	Não existem pontos na ementa.	Compromisso ético-político com a profissão: A dimensão ética das políticas educativas.
Práticas Pedagógicas Programadas II	Aprofundamento e Diversificação: Práticas Pedagógicas (Obrigatória)	3º	Identificação, classificação e justificativa da identidade profissional que prepondera nas atuais atividades do pedagogo.	A identidade ética profissional do pedagogo.
Didática	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	4º	O objeto de estudo da didática.	A ética profissional: saber necessário à didática.
Currículo	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	4º	Toda a ementa.	A dimensão ética do currículo.
Concepções e Práticas da Educação Infantil	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	4º	Práticas relacionadas com o educar e o cuidar: abordagens sobre as diferentes linguagens (o brinquedo, o desenho, a música, corpo e movimento). Discussão e organização do ambiente e das rotinas	Práticas éticas profissionais na Educação Infantil.

			pedagógicas na educação infantil que favorecem a ampliação do conhecimento de mundo, a construção da identidade e da autonomia.	
Ensino de História	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	5º	Noções e conceitos históricos: tempo e espaço, cultura, sujeito, fatos, memória e identidade.	Memória e identidade ética da profissão do pedagogo.
Ensino de Geografia	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	5º	Visão do ser humano inserido no tempo e no espaço geográfico.	Ética do pedagogo no ensino de Geografia e a antropoética.
Ensino de Ciências	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	5º	A formação do professor de Ciências Naturais para a Educação Infantil e séries iniciais. Práticas pedagógicas de Ciências em espaços não formais.	O pedagogo e compromisso com o homem, o meio ambiente, a Terra. A ética planetária.
Educação Especial e Inclusão	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	5º	Toda a ementa.	Ética inclusiva.
Seminário Temático I	Aprofundamento e Diversificação: Seminário Temático	5º	Identificação e construção de problemáticas investigativas sobre o ensinar e aprender.	Dilemas éticos entre o ensinar e o aprender.
Estágio Supervisionado I	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	5º	Toda a ementa.	Práticas éticas profissionais na Educação Infantil.
Ensino de Língua Portuguesa	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	6º	Competências e habilidades necessárias ao professor.	O compromisso ético com o ensino de Língua Portuguesa: ética e ensino das línguas e literatura infantil.
Literatura e Infância	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	6º	A literatura como direito e prazer da criança.	Ética profissional e sua relação com o desenvolvimento do gosto pela leitura na infância.
Estágio Supervisionado II	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	6º	Toda a ementa.	Práticas éticas profissionais no Ensino Fundamental.
Concepções e Práticas da Educação de Jovens	Núcleo de Estudos Básicos:	7º	O sujeito participante da Educação de Jovens e	Saberes éticos profissionais na

e Adultos	Especialização (Obrigatória)		Adultos na sociedade. A apropriação de saberes escolares e cidadania.	formação da postura cidadã.
Laboratório de Monografia	Aprofundamento e Diversificação: Laboratório de Monografia (Obrigatória)	7º	Elaboração do projeto de Monografia, abordando, de preferência, algum(ns) aspecto(s) relevante(s) advindo das experiências vivenciadas no Curso de Pedagogia.	Pesquisas cuja temática envolvam a ética profissional do pedagogo.
Estágio Supervisionado III	Núcleo de Estudos Básicos: Especialização (Obrigatória)	7º	Toda a ementa.	Práticas éticas profissionais no Espaço não escolar
Tecnologias e Mediação pedagógica	Núcleo de Estudos Básicos: Aplicação Tecnológica (Obrigatória)	7º	As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e os desafios na formação do pedagogo.	O profissional ético no uso das TIC's. A "tecnoética".
Monografia	Aprofundamento e Diversificação: Monografia (Obrigatória)	7º	Estudos, leituras e fichamentos de referenciais teóricos que versam sobre o tema do trabalho monográfico; construção de trabalho monográfico.	Pesquisas cuja temática envolvam a ética profissional do pedagogo.
Educação em Direitos Humanos	Aprofundamento e Diversificação: Aprofundamento (Obrigatória)	7º	Toda a ementa.	Ética profissional e os direitos humanos.
Educação e Movimentos sociais	Aprofundamento e Diversificação: Aprofundamento (Obrigatória)	7º	Teoria e trajetória dos movimentos sociais no Brasil.	Ética profissional: enlaces com Educação e Movimentos Sociais.
Educação do Campo	Aprofundamento e Diversificação: Aprofundamento (Obrigatória)	7º	Particularidade e diversidade da formação do (a) educador e da escola do campo.	Ética profissional e o compromisso com a Educação do Campo.
Educação de Adultos e Saberes da Cultura Popular	Aprofundamento e Diversificação: Aprofundamento (Obrigatória)	7º	Toda a ementa.	O pedagogo e o compromisso com os Saberes da Cultura Popular.
Relações de Gênero e Sexualidade na Educação	Aprofundamento e Diversificação: (Optativa)	7º	Sexualidade e relações de gênero no cotidiano escolar: discursos, práticas e formação do educador.	Ética profissional e o compromisso com discursos e práticas sobre sexualidade e relações de gênero no cotidiano escolar.
Educação e Multiculturalidade	Aprofundamento e Diversificação: (Optativa)	Quando ofertado	A educação e a paridade dos direitos sem discriminação de etnia, religião, opção sexual. Educação para o diálogo entre os diferentes.	O pedagogo e o seu papel diante da diversidade ética e cultural e a educação intercultural.

Educação e Cidadania da Criança e do Adolescente	Aprofundamento e Diversificação: (Optativa)	Quando ofertado	Toda a ementa.	O compromisso ético profissional no campo dos direitos das crianças e dos adolescentes.
Educação para a Diversidade	Aprofundamento e Diversificação: (Optativa)	Quando ofertado	Toda a ementa.	O compromisso ético profissional com a Diversidade/ Multiculturalidade.

Revelamos no quadro 32, já apresentado, que a ética consta como uma de suas dimensões formativas do curso. A proposição que fizemos no quadro 34, a partir do olhar do curso em questão, nos permite inferir que a ética e a ética profissional podem ser transversalizadas no processo horizontal do curso, ou seja, em seu fluxo curricular. Experiência essa que poderia se estender para outros cursos de Pedagogia, respeitando-se naturalmente as especificidades de cada um.

Vejamos agora o que nos revelaram as fichas curriculares dos três estágios supervisionados acerca da formação desenvolvida no curso.

Inicialmente constatamos em diversas passagens a relevância dada as disciplinas de Estágio Supervisionado, por professores, por alunos do curso ou mesmo pelos ex-alunos, egressos. É notório que o Estágio Supervisionado é mesmo compreendido no curso como um espaço formativo, que deve ser pensado e organizado em todas as suas instâncias. De tal forma que: "a saída dos estagiários para a prática precisa ser planejada e instrumentalizada e o retorno à Universidade, considerado espaço de análise, discussões síntese e socialização". (Lima, 2012, p.30). O curso mantém uma aproximação com essa realidade a partir da seguinte distribuição de suas atividades de estágio, recordamos que no capítulo quatro apresentamos os contextos em que esses Estágios se diferenciam (Quadro 35):

Quadro 35.
Distribuição das atividades de estágio por horas/aulas no curso de Pedagogia (Fichas curriculares das disciplinas e Estágio I, II e III, 2016)

DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO POR HORAS/ AULA		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	**ESTÁGIO SUPERVISIONADO II**	**ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**
150 h/a	165 h/a	165 h/a
45h - Orientações teórico-metodológicas 20h - Observação no campo de estágio 20h - Planejamento das atividades 40h - Regência supervisionada 10h - Elaboração do projeto de intervenção 15h - Aplicação do projeto de intervenção	45h - Orientações teórico-metodológicas 20h - Observação no campo de estágio 20h - Planejamento das atividades 50h - Regência Supervisionada 10h - Elaboração do projeto de intervenção 10h - Aplicação do projeto de intervenção 10h - Orientação do trabalho final	45h - Orientações teórico-metodológicas 20h - Observação no campo de estágio 20h - Planejamento das atividades 50h - Regência Supervisionada 10h - Elaboração do projeto de intervenção 10h - Aplicação do projeto de intervenção 10h - Orientação do trabalho final

Detectamos que em todos os estágios, o aluno de Pedagogia teria de elaborar e aplicar um projeto de intervenção. Há também momentos previstos para a culminação das etapas de observação, participação e regência, inclusive no Estágio III, que prevê a formação virada para o campo da Pedagogia Social. O que denota, conforme já evidenciamos em outras passagens, um forte componente formador dirigido à docência. Foi também a partir das fichas curriculares que percebemos quais seriam as experiências formativas que são priorizadas neste momento da *práxis*. Evidenciamos os mesmos a partir dos principais indicadores que elucidamos (Quadro 36):

Quadro 36.
Indicadores e registros sobre a subcategoria "Formação Inicial - desenvolvida no curso" (a partir das Fichas curriculares de Estágio I, II e III, 2016)

INDICADORES ➡	**Relação com a identidade**	**Formação pesquisadora**	**Formação reflexiva**	**Aprendizagem na prática**
FICHAS CURRICULARES	⬇ **Registros** ⬇			
FC 1	Objetivos específicos: Conhecer e vivenciar junto aos profissionais de educação, o cotidiano pedagógico de instituições de ensino, refletindo	Ementa: Concepções de Estágio, o Estágio *como pesquisa*, relação teoria e prática.	Conteúdo programático: Organizando as ações: o projeto de ensino *e a (auto) reflexão sobre a prática* ... Metodologia: O componente	Ementa: Estudo, análise e problematização do campo de atuação profissional. Elaboração de plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas de Educação Infantil.

	acerca da realidade observada na perspectiva de *situá-la no processo de formação da identidade do pedagogo*. - No sentido de buscar: uma *aproximação com as identidades profissionais de educadores na Educação Infantil*.		curricular será de cunho teórico-prático, empregando metodologia participativa, priorizando o trabalho coletivo, pesquisa bibliográfica, *reflexão crítica*...	Conteúdo programático: Organização do trabalho pedagógico por projetos de trabalho: elaboração, seleção e confecção de material didático, sistematização, aplicação.
FC 2	Objetivo específico: Compreender o estágio como espaço de pesquisa e *construção da identidade docente*.	Objetivo Geral (A disciplina deverá): Proporcionar vivência e aprendizagem profissional nos anos iniciais, *com base na investigação. . .* reflexão, problematização e intervenção nas práticas pedagógicas das escolas campos de estágio.	Objetivo Geral (A disciplina deverá): Proporcionar vivência . . . com base . . . *na reflexão. . .*	Objetivo Geral (A disciplina deverá): Proporcionar vivência . . . com base . . . *na problematização e intervenção nas práticas pedagógicas das escolas campos de estágio.*
FC 3	Objetivo: Conhecer e vivenciar junto aos pedagogos que atuam no espaço não escolar, o cotidiano do desenvolvimento das ações pedagógicas das instituições, refletindo acerca da realidade observada na perspectiva de *situá-la no processo de formação da identidade do pedagogo*.	Conteúdo programático: O estágio supervisionado *no espaço não-escolar enquanto campo de pesquisa* e reflexão do pedagogo.	Objetivo: Discutir a elaboração, a adequação e execução de planos de trabalho que contribuam com uma *formação docente crítico-reflexiva* nos espaços não-escolares mediante as demandas dos contextos locais. * No conteúdo também explicitada a reflexão.	Conteúdo: O espaço não-escolar: possibilidades de formação e atuação do pedagogo. * No conteúdo também explicitada a reflexão.

Conforme o exposto, o foco formativo presente nas fichas curriculares se baseia no (a):

- Entendimento de que os estágios têm um forte compromisso com a formação identitária do pedagogo;
- Formação pesquisadora;
- Formação reflexiva;
- Aprendizagem na prática.

Identificamos que esse cerne formativo das disciplinas de Estágio abre grande espaço para o trabalho da ética nas dimensões interdisciplinar e transversal, especialmente no que se refere aos âmbitos da pesquisa e da prática pedagógica. O aprendizado nessas esferas permite que a reflexão ética seja exercitada desde o contato com a primeira disciplina de Estágio, permitindo que o aluno perceba, sobretudo, que a ética se faz enquanto consciência na ação.

Compreendemos ainda, e assim como Lima (2012), que todos esses componentes presentes nas fichas curriculares estão interligados e que, consistem em "fios da formação", que se entrelaçam e forjam um mesmo tecido. E que, ao mesmo tempo em que se constituem em processos formativos, também são desafios a serem superados pelo formador e o estagiário em comum:

> Os desafios dos estagiários na sala de aula da escola campo envolvem experiências docentes que se acumulam no decorrer da vida e da formação dos mesmos. Engloba, ainda, as relações que se consolidam entre os alunos da instituição e os alunos da Universidade. (Lima, 2012, p.105).

Já para os formadores, os desafios consistem em fazer com que essas perspectivas se tornem realidade, e ainda, sob o prisma de nossa pesquisa, buscar no contexto das práticas, dos projetos intervencionistas, dos processos operacionais, a viabilidade de incluir a ética profissional, de maneira que se torne parte das rotinas que ligam o estagiário, o formador, o *lócus* do estágio e a Universidade.

Partimos agora para realizar em nossos próximos textos o levantamento acerca do cenário da ética profissional no curso e na universidade.

5.3.2 A formação ética profissional: um olhar sobre o seu "acontecer" no curso de Pedagogia

Depois de termos somado mais alguns subsídios para desvelar o panorama do acerca do funcionamento do curso, adentramos, conforme enunciado, a categoria de análise: "Formação ética profissional", em que exploraremos a subcategorias: "Formação ética profissional desenvolvida no curso e na universidade".

Em nossa forma de entender, a formação ética profissional é decorrente de um processo pedagógico intencional, que pode acontecer em espaços formais ou não formais, na direção de criar condições educativas para que a pessoa enquanto profissional possa construir o seu arquétipo ético na profissão eleita. Esse modelo não é traçado pelo curso, ou pelo formador, já que entendemos que ensinar envolve o "despertar" do gosto pelo saber. Logo, forjar protótipos ou estereótipos éticos, seria colocar a formação à margem desse entendimento. Entendemos que a formação ética profissional terá de seguir o exercício prático do que denominamos neste trabalho de "maiêutica de si mesmo", na rota de uma criação própria, e virada para o desenvolvimento de uma consciência e competência éticas. Naturalmente que os ensinamentos, os fundamentos e os valores se tornam necessários, conforme apresentamos nos capítulos iniciais, mas como já mencionamos nossa intenção não é a de criar "receitas prontas", mas sugerir algumas rotas, que já traçadas por alguns teóricos e a partir também das inúmeras reflexões que tecemos nesse trabalho, fincar os marcos necessários para que a formação e o formando possam vibrar em uníssono, em direção a um mesmo fim.

Vejamos agora quais os principais indicadores sobre como essa formação se desenvolve no curso investigado (Figura 32):

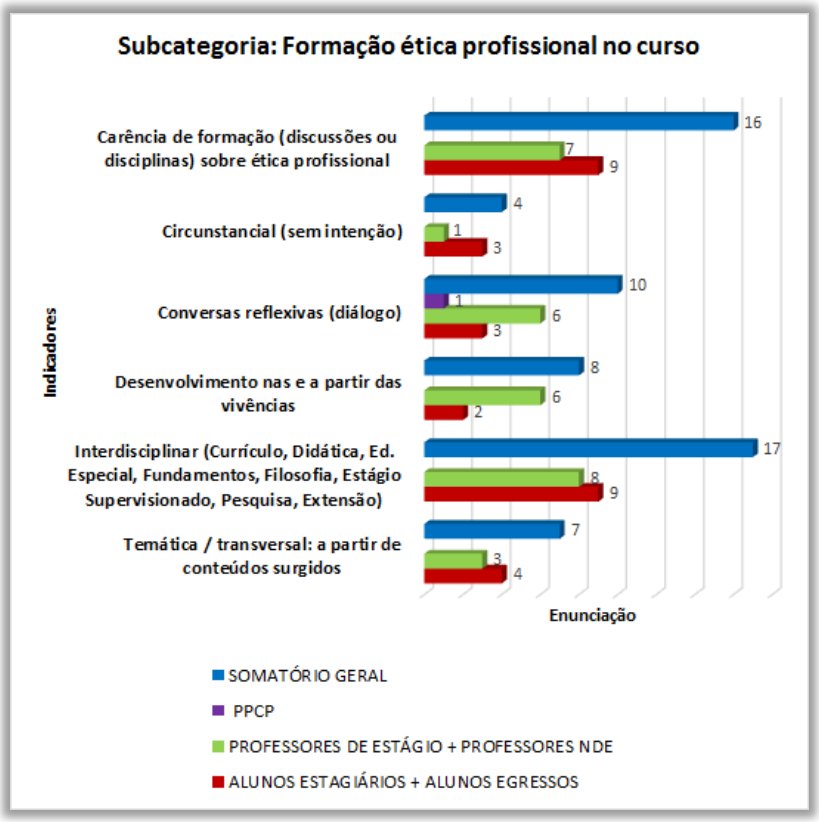


Figura 32 - Principais indicadores da Subcategoria "Formação Ética Profissional no curso" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP, 2016)

Além desses indicadores, outros menos enunciados foram registrados, mas que também denotaram outros aspectos em relação à percepção sobre a formação ética profissional.

Assim, foram apontados: a "Incoerência da formação", ou seja, foi percebido que existem profissionais com formação no campo da ética, mas que não a praticam; que a orientação ética por vezes é dada por meio de registros (relatos nos diários de estágio); de que há uma influência da estrutura do curso na formação (virada para a docência); e que a formação se manifesta oculta (ou abstrata). Também se registrou que o professor do NDE se sente responsável frente a essa temática, da ética profissional; que existem iniciativas isoladas de professores frente ao estudo da ética profissional; que o papel do formador é fundamental; de que a ética teria de ser a base da *práxis*; da formação entendida como a "Reflexão sobre a condição de ser ético"; e finalmente, da ética "Integrada à avaliação da aprendizagem".

Dos indicadores assinalados na figura 32 a "Carência de formação" foi o indicador mais enunciado, pois foi registrado dezesseis vezes, sendo sete vezes pelos professores (com duas repetições), e por nove dos dez alunos entrevistados (sem repetições). O que denota que catorze inquiridos (ou seja, 87%), se pronunciaram positivamente indicando sentir a falta de uma formação ética profissional no curso. Nesse sentido, percebemos certo "clamor" no registro do professor PES 2:

> Eu me vejo como alguém que precisa, que busca observar alguns princípios éticos. *Mas que ainda preciso muito estudar sobre o tema formação..Ter uma discussão ainda maior sobre ética profissional.* Eu penso que nós, não só eu, acredito que nós aqui do curso..todo mundo ainda precisa.. Apesar de a gente tentar desenvolver o nosso trabalho, discutir com os nossos alunos de Estágio, vendo a questão ética, mas ainda há necessidade. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016, [grifos nossos]).

E cita ainda:

> E se for pensar em termos de componentes curriculares, a gente não tem um componente específico, *a gente não tem um componente específico para ética*, *o que não impede dos outros componentes trazerem debates, discussões, textos, trabalhos*. . .eu acho que o formato do curso a gente tem muito que contribuir. Um exemplo é o Estágio Supervisionado que ele não parte de determinados cuidados que deveriam. As minhas poucas experiências no Estágio, eu acho que as vezes a gente deixa de orientar determinadas questões. (Protocolo de entrevista, Professor Estagiário, PES 2, 2016, [grifos nossos]).

Os dois textos denotam muitos aspectos, dentre eles, aqueles que já temos identificado, de que: é preciso debater sobre a temática da formação ética, de que os componentes curriculares (ou disciplinas do curso) não dispõem de conteúdos pertinentes. Esses são indicativos de que a abordagem ética é realizada nos formatos interdisciplinar e transversal.

Entretanto, foram assinalados dois aspectos que consideramos positivos: existe uma intenção formativa e a vontade dos professores e alunos (veremos adiante) em abordar discussões e aprofundar estudos no campo.

O professor PES 3 também ratifica esse quadro: "nós não temos um lugar da ética, um componente específico, um lugar da ética no currículo, mas essa discussão ela perpassa. Ela perpassa discussões filosóficas, sociológicas...psicológicas, tudo o que é discutido no curso". (Protocolo de entrevista, Professor Estagiário, PES 3, 2016). O professor PES 3 enfatizou preciso em seu enunciado: "não temos um lugar da ética". O lugar seria o componente, o currículo na visão de PES 3. Mas as discussões acontecem ratificou,. Para arrematar essa questão o professor NDE 3 afirma: "Eu penso que falta no nosso curso, eu sinto a ausência grande, a gente não tem uma disciplina que envolva ética. . . Eu acho que eu sinto uma lacuna. Uma lacuna grande e essa lacuna a gente percebe isso na prática". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016). Interessante é constatar o cruzamento desses pronunciamentos com os dos alunos:

> *E isso é uma falta muito grande do nosso curso*. Porque eu vim pagar uma disciplina de ética na especialização. . . Porque nem nas optativas não tive essa oportunidade. *Então eu senti falta.* Talvez, se eu tivesse o conhecimento que eu tenho hoje, a respeito do que é ética, do que são valores, do que é moral, no tempo em que eu estava no meu estágio, talvez eu tivesse respeitado os meus alunos, o meu momento enquanto eu estava estagiária naquela escola. Eu acredito que tinha sido bem melhor. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Egresso, EG 4, 2016, [grifos nossos]).

O aluno egresso EG 4 apresenta seu enunciado com certo "queixume" de que teria melhor aproveitado seus estágios se tivesse recebido uma formação ética na área. Conciliando com o professor PES 2 acerca da "falta grande no curso". Denotamos ainda na verbalização de EST 2, um desafogo: "Talvez se fosse mais trabalhado, *a gente não tivesse esta dificuldade de chegar, por exemplo, aqui [referindo-se à entrevista], e não saber o que é que é ética*. Acho que na discussão a dificuldade em responder o que é ética, o que se é um profissional ético, é uma resposta limitada".(Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estagiário, EST 2, 2016, [grifos nossos]). Realmente essa percepção do aluno foi a mesma da moderadora na ocasião das entrevistas. Talvez, em razão da dificuldade em responder as questões relativas à temática posta, é que o sentido de lacuna pode ter surgido a partir do resultado do confronto nas entrevistas, mais até do que uma necessidade identificada na prática.

Assim, o indicador que aponta que a formação ética profissional é "Circunstancial (de acordo com as vivências)" se justifica, e a partir dele podemos identificar algumas das

situações metodológicas em que as discussões sobre ética são tratadas no curso, de acordo com os alunos EST 1 e EST 4, nessa ordem:

> Eu acho que são as discussões de um determinado assunto que o professor traz é que acaba levando a direção de discutir, *mas nunca é aquela questão de discutir esse conteúdo*.

> Por exemplo, estamos pagando agora a disciplina de "Direitos Humanos". De certa forma, *direta ou indiretamente nós somos levados a discutir ética*. Só que *não há conteúdos específicos*. . Nada intencional [diz adiante]. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estagiário, EST 1, EST 4, 2016, [grifos nossos]).

Outra forma de abordagem da temática foi a "Conversa reflexiva" (dez enunciados). Esse indicador foi assinalado por três alunos, seis professores (com uma repetição) e no PPCP do curso.

Por exemplo, o aluno EG 4 narra que em um dos estágios viveu uma situação de conflito em que:

> quando a gente trouxe essa realidade para a nossa orientadora, *ela deu assim um esclarecimento muito grande para a gente,* de que realmente essas situações, apesar de ela não ter falado previamente. Mas assim, ela deu um esclarecimento [*uma explicação*] para a gente de que essas situações poderiam acontecer realmente. (Protocolo de entrevistas *focus group,* Aluno Egresso, EG 4, 2016, [grifos nossos]).

O professor PES 3 também registra a prática da dialogicidade:

> Eu acho que o aluno, antes de ir para o Estágio Supervisionado, para o seu futuro campo de atuação profissional, *deve ser discutido com ele, na verdade nós fazemos isso, não só o conteúdo*. Não só a formação pedagógica, a formação é ..das ciências da educação. *Mas a questão da postura, da ética da coletividade, do trabalho com o outro, com seus pares.* Pois ele está como um aprendente, na condição de aprender uma profissão. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016, [grifos nossos]).

No PPCP do curso existem orientações que apontam no sentido do diálogo como prática pedagógica docente:

> Assim, respeitando a autonomia docente, compreendemos que na universidade e no curso de Pedagogia, em particular, as ações teórico-metodológicas visam à inserção do aluno em situações e problemas do cotidiano, *de forma que estes discutam e reflitam sobre essas situações;* e construam o saber orientado tanto pela reflexão teórica quanto pela prática (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012, p.118[grifos nossos]).

Conforme o exposto, o diálogo também é utilizado como ferramenta formativa em situações de conflito, em problemas do cotidiano. Nesse sentido, o professor PES 2 apresenta uma narrativa. Conta que foi detectado um plágio no trabalho de final de curso de uma aluna, e que então, o grupo de professores que compunha a banca julgadora (o júri) tomou a

seguinte decisão: “nós chegamos a marcar uma reunião com ela, sentamos, conversamos, falamos das implicações éticas e legais do que ela tinha feito. E demos uma nova chance para ela refazer”. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016, [grifos nossos]).

Outra circunstância do diálogo se deu quando esse foi apontado como instrumental para abordar conteúdos de ética profissional que surgem no contexto das disciplinas:

> Eu ajo dessa forma pela minha formação, *a ementa da disciplina ela não tem um conteúdo para essa discussão não. São parênteses abertos, dentro das disciplinas* e de acordo com as ações dos alunos também. Quando eu vejo algo, quando eu vejo que algo está tomando determinado espaço pelos alunos, *aí eu chego e entro*. E ajo dessa forma, ‘Isso não é assim, não deveria ser assim, é para ser assim, assim’ [Diálogo do professor com aluno]. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016, [grifos nossos]).

O diálogo traçado pelo professor NDE 1 denota que esse é utilizado como uma forma de intervenção complementar, e que se consolida numa estratégia formativa.

Esse relato também incide sobre o indicador de que a formação ética profissional perpassa o “Desenvolvimento nas e a partir das vivências”, apontado por seis professores e dois alunos. Vejamos algumas experiências narradas.

O professor PES 2 ao referir-se a uma vivência com um de seus alunos de estágio, narra que esse estagiário teve que lidar com situações da prática em que os educandos na escola de campo faziam cópias de materiais de consulta para realizar uma pesquisa. Em outros termos, já aprendiam em miúdos a fazer “pequenos plágios”. O professor PES 2 manifesta que o futuro pedagogo tem que a partir dessas vivências nos estágios, aprender a ensinar a conduta ética às crianças, ou seja, reconhece o papel ético formativo do pedagogo. E narra parte de conversação com seu estagiário nessa linha: “Então, desde ali [do estágio] esses alunos [as crianças] têm que aprender que o que eles estão fazendo é inadequado . . . somos nós que precisamos ensinar”. Ou seja, orienta seu aluno de Estágio nessa direção e termina o enunciado com a seguinte afirmativa: “Então eu acho que aí é onde entram *todas as questões éticas*”. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016, [grifos nossos]).

Vejamos agora o que também denota o professor PES 1:

> a cada experiência que a gente vive nos estágios com os alunos, *vão surgindo situações*, vão surgindo que nos .. cada vez mais reforçam a nossa convicção de que nós precisamos estudar mais, precisamos discutir mais, *precisamos direcionar mais estudos voltados para a questão da ética profissional.* (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016, [grifos nossos]).

Identificamos nessa verbalização de PES 1 que são várias as situações da prática no campo de estágio que remetem o formador e o aluno estagiário as questões éticas, sendo reconhecido pelo professor que é preciso maior preparo formativo nessa esfera.

Julgamos também relevante o enunciado a seguir, trazido pelo professor do NDE 1 quando narra que parte dos conflitos éticos são resolvidos no contexto dessas vivências. Logo, a reflexão ética se dá por vezes na própria ação:

> *a gente pensa de momento*, aí depois surgem outras coisas a gente esquece, então são situações que eu diria, *a gente pensa mais no momento vivenciado. E não como parte de uma formação,* acredito que até pela *ausência de uma discussão mais ampla* sobre o campo da ética dentro do curso. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016, [grifos nossos]).

Em outras palavras, NDE 1 revela que por vezes essa formação é dada no impulso das situações do estágio, ou seja, acontecem por força da circunstância, o que exige que o pensar e a reflexão se desenvolvam no rompante da situação. O que pode não ser sempre tão positivo, já que em determinadas vivências o pensar exigirá maior espaço laboral. O professor do NDE 1 relata também que há uma ausência de discussão mais ampla sobre a ética no curso, e como todos os professores do curso foram formados na mesma universidade que os alunos estagiários e egressos, o que se pode inicialmente deduzir, é que há uma lacuna nesse âmbito formativo e que advém de algum tempo.

Ainda quanto à questão da aprendizagem ética nas vivências, registramos dois enunciados de dois alunos egressos. O aluno EG 1 narra que o que aprendeu sobre ética foi na vivência: "a forma, assim..a explicação, a disciplina, mas mais na vivência". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Egresso, EG 1, 2016). E EG 4 verbaliza que: " Foi um aprendizado que teve um 'custo muito alto'. Mas que a gente conseguiu absorver o que era bom." (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Egresso, EG 4, 2016).

Em síntese, o aluno EG 1 conta que aprendeu a resolver situações no campo da ética com os professores a partir das explicações e no desenvolver de certas disciplinas (evidenciando os formatos interdisciplinar e transversal), mas que foram as vivências que mais propiciaram o seu aprendizado nesse campo. Já EG 4 observa que em dada circunstância aprendeu a ser ético a partir de duras experiências. E que através dessas, identificou o que era bom. Revelando que, a existência de conflitos que interpenetram as práticas pedagógicas nos estágios.

Analisaremos a seguir os indicadores a "Interdisciplinaridade" e a da ética enquanto "Temática Transversal". Importante, entretanto, fazer algumas considerações acerca das

perspectivas interdisciplinar e transversal que nesses indicadores adotamos. Isso porque de acordo com Fazenda (2011), estudiosa nesse campo: "O termo 'interdisciplinaridade' não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma". (p.46). Entretanto, pode-se aferir que a interdisciplinaridade e a transversalidade são dimensões que intervém no modo da abordagem do conhecimento, ou seja, admitem a primazia da integração, a partir da busca das interconexões que se promovem entre esses.

Dada a instabilidade do conceito, nesse trabalho, partirmos da premissa de que a "Interdisciplinaridade" é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento Social etc.). "Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo". (Fazenda, 2011, p.73).

No que se refere à transversalidade, reconhecemos que a mesma integra os princípios interdisciplinares a partir de temáticas específicas que atravessam dada disciplina e que consiste em "outro elemento-chave da integração, aparece também como ordenação transversal, ou como integração horizontal. Por ordenação transversal entende-se 'arranjo oblíquo, ou que está de través', e por integração horizontal, 'paralelo ao horizonte'". (Fazenda, 2011, p.133).

Dessa maneira, em nossas análises computamos como interdisciplinar as circunstâncias em que os enunciados denunciaram a interconexão da ética em dada disciplina, na pesquisa ou na extensão e a transversalidade, que como *viés* interdisciplinar, revela a existência de temáticas específicas nessa mesma esfera.

O indicador sobre a "Interdisciplinaridade" foi apontado como um dos caminhos metodológicos utilizados na intenção de forjar espaços formativos da ética. Tivemos 81% dos entrevistados (com exceção do aluno EST 2 e dos professores PES 2 e NDE 3) que salientaram esse ponto, tendo havido ainda registros repetidos.

Os alunos que cursaram os estágios revelaram algumas das disciplinas em que a interdisciplinaridade diante da dimensão ética foram notadas, nomeadamente: Currículo, Didática, Educação Especial e Inclusão, Direitos Humanos, nas disciplinas de Fundamentos e Filosofia. Já os alunos egressos indicaram: Estágio no espaço não escolar (na Educação para a cidadania no Trânsito), nos Estágios em geral, na pesquisa e em projetos de extensão, tal como enuncia o professor PES 3:

> Bom nós tivemos *um projeto de extensão, o Pedagogia Hospitalar*, da qual eu, a profa. [X] e outros professores do departamento participaram em que nós oferecíamos nesse projeto de extensão uma formação de 60 horas, seria um minicurso na área da Pedagogia Hospitalar e dentro dessas discussões uma das disciplinas ministradas *era a Ética no Ambiente Hospitalar.* (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016, [grifos nossos]).

No relato de PES 3 identificamos que a interdisciplinaridade se sucederia na perspectiva de um projeto de extensão, centrada na temática da Pedagogia Hospitalar, em que fora criada uma disciplina virada para a abordagem ética.

A ética enquanto "temática transversal" também foi percebida como indicador por sete dos inquiridos (três professores e quatro alunos), constatada como uma prática identificada pelos alunos de Estágio (EST 1, EST 2, EST 4 e EST 6) que perceberam que dadas discussões sobre o tema ética por vezes "percorreram" as aulas, sem se constituírem em conteúdos necessariamente previstos para serem abordados. Há ainda o entendimento do professor PES 3 de que a ética "*é uma temática de natureza transversal*, e que 'perpassaria' todas as disciplinas; Então eu acho que, a discussão da ética perpassa por todas as disciplinas. Quando a gente discute Sociologia, Filosofia, Psicologia... a discussão da ética ela perpassa .." (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016, [grifos nossos]). Nessa mesma linha reflexiva, o professor PES 2 apesar de não afirmar que a ética atravessaria as disciplinas do curso, é categórico ao assumir que "para mim a ética precisa perpassar todos os conteúdos da formação. É um tema transversal. Teria que ser pensado de forma transversal em todos os componentes curriculares. . ." (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016, [grifos nossos]).

Desta forma, e após termos realizado a análise geral dos indicadores sobre a subcategoria "formação ética profissional" no curso, trazemos o mesmo contexto, mas agora na visão em separado dos professores e alunos, para que possamos ter uma melhor ideia de como esse fenômeno se apresenta, conforme demonstrado a seguir (Figura 33):

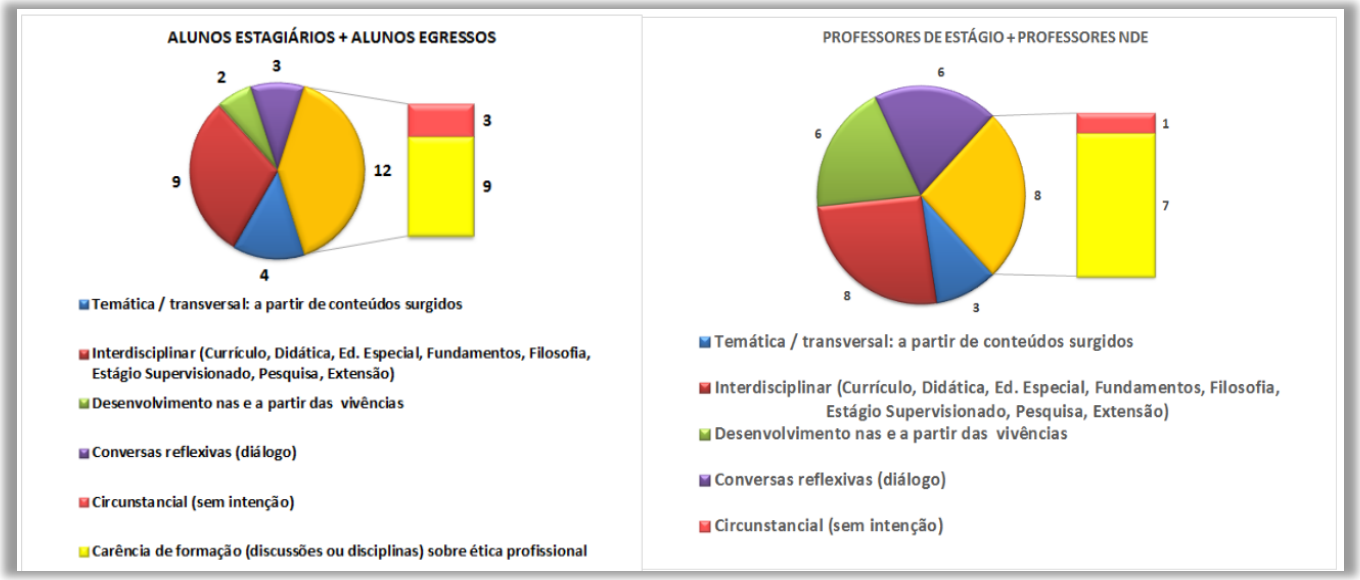


Figura 33 - Subcategoria "Formação ética profissional" no curso: professores e alunos (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores –Alunos – EST/ EG + PES/ NDE, 2016)

Conforme as leituras, percebemos que os entrevistados compreendem que a interdisciplinaridade é o indicador mais recorrente, tanto para os professores quanto na visão dos alunos.

Fizemos a aglutinação dos indicadores "Carência de formação" e formação "Circunstancial" pela proximidade de seus conteúdos, em que retratamos que são os alunos que mais salientaram essas questões. Há carência formativa, é fato. E quando a formação ética se desenvolve é gerada em caráter eventual, mesmo que de forma interdisciplinar. Também chamamos atenção para as conversas reflexivas, que são notadas com maior intensidade pelos professores do que pelos alunos do curso. E nos questionamos sobre esse ponto. Inicialmente pensamos se os alunos "não" estariam a perceber a existência dessas conversas. Entretanto, trouxemos alguns pontos dos protocolos em que eles as assinalam. Assim sendo, o que poderia estar a se passar é que os alunos não identificavam que as referidas conversas possuiriam um cunho da ordem formativa na dimensão ética. Ou seja, que são utilizadas como instrumental educativo. O mesmo processo se verificou a partir das vivências trazidas como um espaço em que a ética se desenvolveria.

Assim, e apesar de ter sido reconhecido pela a maior parte dos entrevistados de que há uma carência de discussões ou de disciplinas que tratem sobre a ética profissional, apesar da circunstancialidade em que o fenômeno formativo da ética sob a ótica profissional acontecia, registramos agora com maior clareza, a existência no curso de uma intenção formativa no

campo da ética, em que percebemos um percurso metodológico, e que retratamos a seguir (Figura 34):

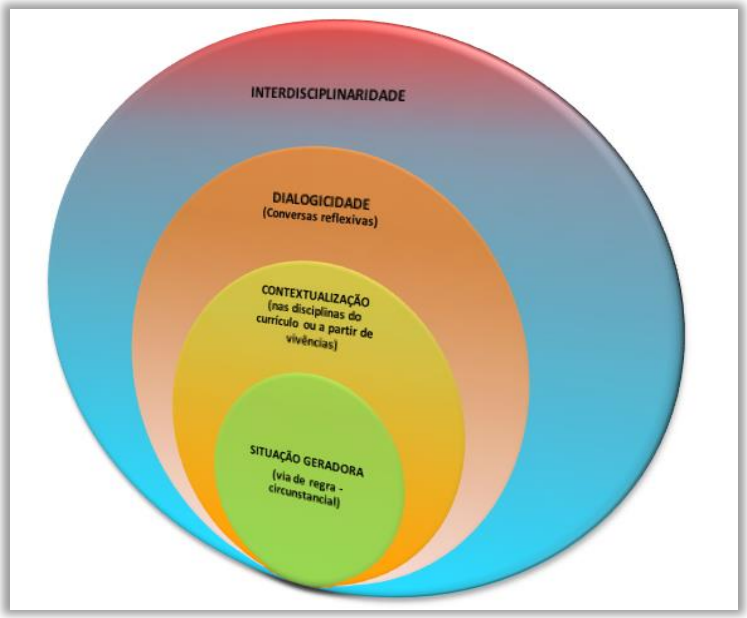


Figura 34 - Percurso metodológico da dimensão ética formativa no curso de Pedagogia (a partir dos enunciados de Alunos e professores nos protocolos da pesquisa, 2016)

Porém, e pelas razões conceituais já expostas nos capítulos teóricos, não caracterizamos o processo em questão como uma formação de natureza "ética profissional". As iniciativas ainda são pulverizadas em ações isoladas, a temática é abordada no bojo de conteúdos de dadas disciplinas ou pelo intermédio de situações e vivências que requeiram um posicionamento ético docente, e ainda em atividades extensionistas (projetos) e pesquisas. Mas é importante frisar que, "o caminho se faz andando", e que nesse cenário, o mais importante foi reconhecer que existe uma preocupação, uma intencionalidade, movimentos e ensaios em direção a que o futuro pedagogo posssa desenvolver um perfil ético profissional. Essas ações, se sistematizados, refletidas, planejadas, e mantendo-se firme o propósito de redimensionar a dimensão ética profissional, projetará no curso um estado de "mais valia" na formação.

5.3.3. Desafios da e na formação e os desafios do exercício profissional

Conforme anunciamos, realizamos de forma integrada as análises das subcategorias "Desafios da e na formação" (da categoria e Formação ética profissional) e "Desafios do exercício profissional" (da categoria Dilemas, desafios, tensões e problemas éticos da

profissão), em circunstância da aproximação dos temas. Essas subcategorias foram geradas a partir da proposição feita aos nossos entrevistados de que anunciassem quais seriam os desafios encontrados para uma formação ética profissional na atualidade. O primeiro foco das respostas apontou para a noção dos desafios da e na formação, e no segundo, encontramos os desafios relacionados a certas tensões no exercício da profissão.

No que se refere aos "Desafios da e na formação" ética profissional, destacamos os indicadores mais assinalados e que são: as situações advindas dos campos de estágio e a questão da diversidade cultural, conforme apresentado (Figura 35).

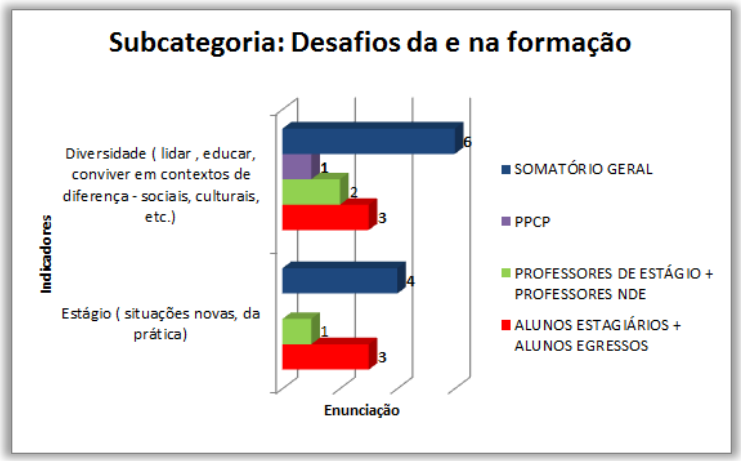


Figura 35 - Principais indicadores da Subcategoria "Desafios da e na formação" (a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP, 2016)

A preocupação com a diversidade cultural foi trazida em várias ocorrências, dentre elas, já analisamos aquela que diz respeito ao indicador "Papel do pedagogo". Refletimos que, se por um lado é função do pedagogo desenvolver a consciência voltada para as questões da diversidade cultural, nesse indicador sobre a formação ética profissional, a diversidade surge como um desafio. Esse ponto foi trazido nos seguintes enunciados (Quadro 37):

Quadro 37.
Enunciação sobre o indicador "Diversidade" - enquanto desafio da e na formação (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa (Alunos e Professores, [grifos nossos], 2016)

Entrevistado (a)	Enunciação	Linha
EST 6	"o nosso maior desafio *são os das realidades existentes nas escolas públicas*. E *que são contextos bem difíceis, sociais, econômicos, culturais*".	763
EST 3	"A gente estuda sim, atuar como pedagogo [inaudível] profissional, mas trabalhar com pessoas *..com diferenças..aí..*".	784
EST 2	"Eu acho que a questão do desafio é o de educar para a diversidade. Porque a gente tem uma diversidade muito grande na sala de aula. *Eu acho que esse é um dos maiores desafios. Respeitar essa diversidade* que a gente tem".	792
PES 1	"Então eu penso que um dos desafios grandes, dificuldades que a gente encontra em incluir, *diz respeito à diversidade, pela falta de conhecimento mesmo ético profissional que a gente não tem*".	218
NDE 3	"Eu acho que esse é o maior desafio do pedagogo hoje, e do ser humano em geral. *Conviver com a diferença*. . .".	230

Percebemos a aproximação da ideia de "diversidade" a de "diferença" cultural, social, econômica, etc. O aluno EST 2 ratificou esse contexto, já que constata a partir de suas vivências que existe uma diversidade "muito grande na sala de aula". A aferição por parte dos alunos de que existe uma diversidade cultural, denota que a formação é capaz de revelar teoricamente esses cenários. Entretanto, a preocupação acerca de como lidar com situações pedagógicas dessa natureza evidencia que a componente prática necessitaria de ser revisitada, para que os alunos se sentissem confortáveis em lidar em contextos em que a educação multicultural se fizesse necessária, ou como afirmou EST 3, que há sim estudos no campo, mas atuar como pedagogo é "outra coisa".

No PPCP do curso também evidenciamos um "chamado de atenção" no que se relaciona a necessidade de um preparo do corpo docente nessa direção: "o corpo docente encontra-se em um processo de aprendizado em prol de uma formação capaz de contemplar a diversidade sociocultural". (PPCP, 2012, p. 30). Também reconhecemos que, o fato de o curso manter uma disciplina sobre "Educação para a Diversidade", ainda que em caráter optativo, é um indício de que essa questão se apresenta como um desafio para a formação.

É o professor PES 1 que apresenta a noção da "inclusão" integrada ao contexto da diversidade. A inclusão é tratada como desafio, entretanto, ela surgirá precisamente quando estivermos a discutir sobre os dilemas éticos da profissão, tendo sido esse tema matéria de preocupação por parte de nossos inquiridos.

Em várias paragens estivemos a abordar sobre a questão do Estágio Supervisionado, que surge aqui sob a ótica dos desafios da e na formação. Os alunos que realizaram o Estágio Supervisionado narraram vários contextos em que estiveram, exatamente nessas disciplinas, a

experimentar situações desafiadoras. Essas eram para os alunos situações novas, que pontuavam a necessidade de certas tomadas de decisão, sendo a prática por vezes reconfigurada no "aqui e no agora". Relatamos algumas dessas vivências.

O aluno EST 3 conta que em uma das aulas de campo identificou certa atitude de desconsideração do professor regente para com as crianças, que passavam parte do tempo sem atividades pedagógicas. Narra que "achava absurdo assim, na escola que eu fiquei..o tratamento que era dado àquelas crianças . . . Não tinha assim, uma atenção voltada para eles. . . não tinha o que fazer, não tinha para quem direcionar nada.". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 3, 2016). Identificamos em EST 4 um registro nessa mesma linha reflexiva de que a " mesma situação da dela, referindo-se a EST 3, na nossa sala de primeiro ano. De um lado ficava..na frente ..na verdade..as inteligentes e atrás..os que 'não sabiam de nada'.". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 4, 2016). Notamos no registro dos alunos a presença de um sentimento de impotência diante das circunstâncias vividas. Esses estagiários nos pareciam pedir assistência acerca de "como agir nestas situações?" Para essa questão especialmente EST 5 afirma "o desafio é a própria formação" (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 5, 2016), denotando que seria esse o foco a ser investido. Esse desafio no campo dos estágios é ainda citado pelo professor PES 1: "cada experiência que a gente vive nos estágios com os alunos, vão surgindo situações, vão surgindo que ...cada vez mais reforçam a nossa convicção de que nós precisamos estudar mais". Ou seja, o docente ao se manifestar, também revela como EST 5 que está seguro de que é preciso investir mais na formação, localizando-a nos próprios formadores. Ou seja, há nos registros uma comunhão de que a formação nos estágios necessitaria de ser recapitulada, tanto pelos alunos estagiários como pelos formadores, e que esse é o caminho para que as soluções estrategistas sejam encontradas no enfrentamento dos desafios experimentados no cotidiano das práticas.

No espaço do exercício profissional, vamos nos referir a três desafios, conforme apontam os indicadores (Figura 36):

Figura 36 - Principais indicadores da Subcategoria "Desafios do exercício profissional" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

A excessiva demanda de trabalho foi colocada como um desafio, porque foi apontada como um problema que precisa ser superado. Foi assinalada por um professor de Estágio e por dois professores membros do NDE, NDE 1 e NDE 2 (havendo enunciados repetidos). O ponto crucial levantado pelos professores reside no fato de que haveria certo acúmulo de funções, que não permitiria que o trabalho pedagógico fosse realizado da maneira como esses professores gostariam, dificultando o cumprimento de todas as funções a eles delegadas na universidade, configurando-se numa tarefa desafiadora. Nesse sentido, relata o professor NDE 2 que: "a gente não consegue trabalhar mais do que o que deveria fazer é devido a carga horária. O coordenador tem seis [horas] o membro duas [horas]..". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016). Entretanto, narra o mesmo professor que de acordo com o regulamento do NDE, eles teriam de se reunir a cada quinze dias. Mas que o fato nem sempre acontece, dadas as razões elencadas. O fato é que percebemos que o cumprimento ou não de certa atividade, denotaria um estado de preocupação acerca de quais tarefas teriam de ser priorizadas, especialmente quando o professor considera todas necessárias. O desafio nos parece conflituoso e nos remete a pensar nas questões relativas ao problema da precarização do trabalho docente, que por vezes se materializa na Síndrome do Desgaste Profissional ou *Burnout*, e que segundo Codo (2002, citado por Macedo, 2008, p.86) a respectiva doença: "se caracteriza quando o trabalhador, cuja atividade envolve a relação direta com pessoas, mantém um grau de stress que faz variar seu equilíbrio pessoal, desestabilizando as relações e gerando falta de motivação para o trabalho". A questão da sobreposição de carga horária

também pode vir a ser um agente comprometedor no que se refere à implementação de um projeto formativo profissional no campo da ética, sendo esse fator necessário de ser avaliado.

A "Família" foi outro dos indicadores levantados, especialmente pelos alunos, que relataram sentir a falta de apoio dessa no espaço laboral, conforme enuncia EST 6 "Infelizmente a família não tem consciência desse papel que ela também deve exercer em conjunto com toda a escola". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 6, 2016). Identificamos que o aluno do curso de Pedagogia constata o lapso na relação família-escola desde suas primeiras experiências de estágio: "na Educação Infantil, acontece muito do pai ele achar que a criança na Educação Infantil está lá só para brincar. E o estagiário de repente, ele sentir a dificuldade de justificar, de mostrar, de trabalhar com esse pai a necessidade e a importância daquelas atividades de brincar". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016).

Sob o aspecto da família como um desafio do exercício profissional, compreendemos que a formação ética se mostra como uma ferramenta necessária para que o pedagogo compreenda o papel ao qual é chamado a desempenhar. É importante que esse profissional perceba que assumirá a função mediadora entre a família, a escola e o aprendizado de seus alunos, e que nesse sentido, é relevante que reconheça que será o agente ético responsável na conjugação harmônica desses, já que é parte de sua atribuição, especialmente na docência das crianças, atuar no campo da vida ética-moral dessas.

Partilhamos a seguir a ideia colocada acerca do desafio de "Relacionar-se", que é expressado com clareza pelo aluno EST 1: " O maior desafio é você perder aquele medo, porque a gente sempre tem o medo do diferente. De aceitar a convivência, as discussões, de saber, *conviver mais com as pessoas e aceitar*". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 1, 2016, [grifos nossos]). Destacamos que essa referência nos causou algumas reflexões, especialmente no que se refere as causas desse "medo". Assim, buscamos outros enunciados de EST 1 para tentar compreender o fenômeno posto: "Há uma necessidade muito grande de você sair daqui preparado para lidar com muitas situações, com muitas realidades diferentes, tipos de pessoas diferentes, são realidades totalmente diferentes..". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 1, 2016).

Do exposto, o medo advém das situações novas que perpassariam não somente os contextos de diversidade, temática recorrente na formação, mas nos contextos relacionais. Esse indicador denota o conflito do aluno do curso de Pedagogia diante do enfrentamento posto em sua profissão, o de relacionar-se, quer seja com seus futuros alunos, pais,

professores e comunidade, etc. Nesse sentido, EST 6 narra que "É preciso aprender a se relacionar: Mas você também não pode sempre criticar e ver, 'não está errado, eu estou certo'. Entendeu? Acho que é um companheirismo. Vai andando juntos, é equilíbrio". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 6, 2016).

A componente que destacamos se relaciona ao fato de que, conforme expressa EST 6 " é preciso aprender a se relacionar". Começamos a refletir sobre as variáveis que poderiam interferir nessa questão. Inicialmente os enunciados nos revelam que aprender a conviver é uma das necessidades nesse processo formativo. Morin (2000) aponta que ensinar a "compreensão humana" é um dos sete saberes necessários à educação, ou seja, é um "buracos negros" que temos que preencher. E que nesse sentido, uma formação ética profissional estruturada poderia contribuir. Recordamos ainda das reflexões que realizamos nesse trabalho sobre a pós-modernidade. Estamos imersos numa cultura "whattsapiana" (termo cunhado nesse trabalho), em que as relações humanas se dão de forma passiva e em que os conflitos são observados à distância. Os encontros acontecem através de mensagens, da "liquidez" expressa em áudios, imagens, etc. Hoje é o telemóvel (celular no Brasil) quase que uma extensão de nossos corpos. Ninguém precisa conviver na prática, ou tolerar os tempos de "mau humor" do outro. E que em assim sendo, todas essas mudanças têm particularmente afetado a forma como o profissional da educação enxerga os desafios de sua profissão:

> As constantes mudanças a que se tem assistido ao nível da profissão docente trazem novas exigências no que respeita às funções e papeis que educadores e professores são chamados a desempenhar o que obriga, em nosso entender, a uma atenção redobrada ao carácter ético da profissão docente. (Caetano et al., 2010, p.133).

Pensamos ainda que, uma formação ética profissional para o pedagogo, incluiria a reinvenção do espaço da convivência, em que a partilha e a troca de experiências fossem motes para mediar as relações de ensino.

5.3.4. Valores e contra valores da formação ética profissional no curso

Buscaremos a seguir retratar sobre os valores e contra valores revelados na categoria "Formação ética profissional" assinalada por nossos inquiridos. Organizamos os mesmos a partir do quadro 38, em que apresentamos a paridade entre esses:

Quadro 38.
Valores e contra valores da formação ética profissional (a partir dos protocolos de Alunos e professores nos protocolos da pesquisa, 2016)

VALORES DA FORMAÇÃO (PERSPECTIVA ÉTICA)		CONTRA VALORES DA FORMAÇÃO (PERSPECTIVA ÉTICA)	
VALOR	**ENUNCIAÇÃO**	**CONTRA VALOR**	**ENUNCIAÇÃO**
Afetividade	2	-	-
Alteridade	1	-	-
Amor pela profissão	1	-	-
Autonomia	3	Mediação paternalista	1
Colaboração	1	-	-
Companheirismo	1	-	-
Compreensão	1	-	-
Comprometimento	8	Descompromisso	2
Criatividade	1	-	-
Diálogo	1	-	-
Diligência	3	-	-
Espírito crítico	1	Carência da reflexão na formação	2
Ética democrática	1	-	-
Exemplo do professor (coerência teoria e prática)	3	Exemplo do professor (incoerência teoria e prática)	6
		Exemplo do aluno (incoerência teoria e prática)	1
Fidedignidade (aos princípios)	5	Medo	3
Honestidade	1	Desonestidade	2
Humildade	1	Vaidade	1
Imparcialidade (entre pessoal e profissional)	2	-	-
Justiça	3	Injustiça	1
Modéstia	1	Falta de modéstia (do aluno)	2
		Falta de modéstia (professor sp certo)	1
Respeito em geral (a si, ao outro, à diferença , etc.)	11	Falta respeito (do professor)	2
Sensatez (equilíbrio nos julgamentos)	4	Arbitrariedade nos juízos	2
Solidariedade	7	-	-
Tolerância	1	-	-
-	-	Deslealdade	1
-	-	Maledicência	1

O quadro 38 oferece uma visão da distribuição dos valores e sua contraposição (contra valores) que foram recolhidos em nossas entrevistas. Inicialmente percebemos que há um rol maior de valores do que contra valores. Também notamos que nem todos os valores

receberam um contra valor, o que é fator reflexivo de que esses valores não possuem uma força contrária que poderia neutralizá-los. Há também alguns valores que predominam em relação aos demais, tais como: o comprometimento (responsabilização); o respeito; a solidariedade.

A seguir trouxemos algumas reflexões sobre esses pontos.

A noção de comprometimento recorrente em diversos momentos nessas análises surge como valor atrelado à noção de "responsabilização" no compromisso com o dever de "ser" e "agir" como profissional da educação. Aspecto esse que reconhecemos tanto nas verbalizações dos professores como na dos alunos, tais como evidencia o entrevistado EST 2: "era quase comum ressaltar que a gente tem que ter o comprometimento com a profissão. Porque a gente sabe que a gente está estudando para formar seres humanos". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 2, 2016). O comprometimento nesse enunciado está vinculado à profissão, especialmente quando EST 2 reconhece que o perfil do pedagogo pleiteado no curso estaria centrado no fato de que se "está estudando para formar seres humanos".

O professor do NDE 1 ao ser questionado sobre o que o levou a fazer parte do Núcleo Docente Estruturante, responde que: "é a minha responsabilidade com o curso. . . Por me interessar em saber mais". Este sentimento de sentir-se responsável foi que o lançou na experiência como membro do grupo de estudos curriculares, por que: "eu iria aprender mais sobre o curso. Ia fazer com que eu lesse o regulamento, o Programa do Curso, o Projeto Pedagógico". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016).

Também narra NDE 2 que duas alunas do curso estavam com problemas no rendimento escolar por conta de faltas. Um grupo de professores teve uma conversa acerca do compromisso que essas teriam que firmar com o curso. Depois desse diálogo, conta NDE 2 que estava um dia dando aula e uma das alunas apareceu à porta e fora como se estivesse a lhe dizer ..'Eu estou aqui!'. . . Como quem diz..eu estou honrando aquele compromisso". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016). Nessa experiência, enfatizamos que o compromisso se processou em via dupla, tanto da aluna, que se dispôs a revisar seu comportamento, como do professor, que buscou um estado de "bem querer" no acompanhamento ético sensível ofertado.

Dos enunciados apresentados, constatamos relatos que denotam o movimento da vontade em direção a um comprometer-se eticamente. Por detrás desse compromisso, percebemos sempre um conhecimento no entorno de um bem maior, quer seja do professor do NDE 1 que

buscou participar do grupo de estudos curriculares por compreender que necessitaria se apropriar na leitura de documentos para ser um melhor professor, ou do docente NDE 2 que se comove com a aluna que o procura à porta para dizer que "estaria a cumprir" o trato forjado, ou mesmo com o aluno EST 2 que reconhece parte de seu papel enquanto pedagogo.

Vejamos agora o contexto em que o respeito foi abordado.

O respeito foi trazido em onze enunciados. Esse tema foi também recorrente em várias categorias e subcategorias da pesquisa empírica. Entretanto, nesse ponto surgiu como um "valor" da formação. Citamos o pronunciamento do professor NDE 1 que quando questionado sobre os valores da formação, manifesta "Eu acho que.. respeitar o outro, respeitar a si mesmo. Eu acho que são valores necessários". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016). Refletimos que o respeito ao ser adjetivado como "necessário" nos remeteria a uma condição inerente à formação. Assim, seria possível haver uma formação de natureza ética sem o respeito? O detalhe no enunciado de NDE 1 é a do respeito com relação a si. Na atual sociedade o "si" tem sido mais referendado e priorizado que o "nós". Compreendemos que, nem uma posição nem outra podem ser priorizadas, pois dessa forma, se perderia o "fiel da balança". É preciso compreender que somos um "eu" que habita um "nós", e que logo, não há nada que façamos que não interfira nesse conjunto, sendo o inverso também uma verdade. É preciso desenvolver a consciência integradora, de que estamos interligados na mente, na sensibilidade, nas palavras e nas ações.

O aluno EST 2 ao ser questionado se a formação recebida no curso havia contribuído para sua construção enquanto um "pedagogo ético", relata que: "Até na convivência mesmo com nossos colegas a gente vê que há mais companheirismo...respeito". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 2, 2016). O respeito aqui toma outro sentido, o daquele que se forja através da "amizade". Ou seja, reflete uma ética norteada pela amorosidade, perpassada pelo companheirismo, e que influenciaria na construção de um ambiente ético moral positivo. Já o colega EST 5 enuncia que: "temos sido formados para respeitar o próximo". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 5, 2016). O respeito foi ligado à ideia do "próximo", questão essa já discutida no que se refere ao conceito de ética atrelado à noção de "amor ao próximo", em que tecemos algumas considerações. Entretanto, há alguns aspectos aos quais esse conceito de respeito se vincula, especialmente as noções do que viriam a ser exatamente esse "próximo". Quem é o próximo? Entendemos que esse a ética dirimida ao próximo é um ensinamento que careceria de reflexões e de exemplos a serem vividos na prática, a fim de que não sejam tão somente expressados na palavra.

Ainda sobre o respeito, o professor do NDE 2 se refere que esse se interliga a diversidade cultural: "Eu tenho me preocupado muito com a questão da diversidade cultural . . . Porque se eu não aprender a valorizar, eu também não vou aprender a conviver com o diferente de mim. E aí vai entrelaçar com o respeito ao diferente". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016). No que se refere à temática da diversidade, já debatida nesse trabalho, entendemos que para que o respeito se concretize nesse âmbito, é necessário que a formação se aproprie da complexidade da questão. Seguimos com reflexões da mesma linha realizada acerca do respeito ao próximo. Afinal, que "diferente" é esse? Não seríamos todos diferentes? Quem é igual a quem? No que somos iguais? Será que instituir a cultura do "diferente" não seria por outro lado demarcar a linha entre aqueles que são diferentes, daqueles que são "iguais", sendo que esse conceito de igualdade não se sustenta em nada que existe nessa terra? Razão pela qual o vocábulo "diversidade" nos parece mais adequado, desde que não seja para segmentar os grupos de "diversos", o que terminaria por ser também uma postura excludente. Portanto, é preciso elaborar compreensões acerca desse contexto epistêmico, ao mesmo tempo em que mais uma vez reforçamos que as práticas nessa perspectiva sejam pensadas, elaboradas e postas em ação.

Passaremos a discutir sobre a solidariedade. O enunciado que mais se destacou foi o de EG 4 quando elucida que:

> Eu destacaria também, além do respeito, a solidariedade. Pois apesar de todos os percalços que a gente tem enquanto ser humano, e isto é normal. As ideias diferentes elas se confrontam muitas vezes de forma mal educada e brutal. Mas quando era o momento difícil, a gente via a solidariedade. Entre alunos e alunos. Entre alunos e professores. Entre a universidade e alunos. Então, eu acho que é um valor muito importante que a gente também teve foi essa questão da solidariedade. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Egresso, EG 4, 2016).

O aluno EG 4 retrata a solidariedade como um valor que desponta quando os conflitos pareceriam estar em vias de não serem solucionados. Sob essa ótica, podemos considerar que a solidariedade seria mais uma rota a ser perseguida, que necessariamente um valor atingido na formação, já que a "união" se faria enquanto via para se encontrar uma saída, uma solução frente as tensões e conflitos vivenciados. Essa é outra questão a ser pensada. Afinal, o que é a solidariedade e qual a relevância dessa numa formação?

Temos ainda um ponto que julgamos necessário refletir, e que trata sobre o valor "Exemplo do professor" (e sua coerência entre teoria e prática). Esse é um aspecto no mínimo curioso, pois foi apontado como um valor (três vezes) e, ao mesmo tempo, seu contra valor fora anunciado com o dobro de verbalizações (cinco alunos e um professor).

Do contra valor, a ideia que se mantém é a da incoerência entre as práticas éticas que se ensinam e as que se praticam. O aluno EST 2 é claro nesse quesito "quando eles dizem, você tem que se comportar 'assim, assim, assim'. Falam, mas tem uns que não estão se comportando assim..". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 2, 2016). Naturalmente que esse não é um problema exclusivo dos professores ou dos alunos desse ou de qualquer outro curso de Pedagogia, a questão de se "agir de acordo com o que se diz e não com o que se faz" é habitual em todos os espaços profissionais. A indagação que se interpõe é: Por que esse fenômeno tão corriqueiro acontece nos comportamentos humanos? O fato é que:

> Não é possível inspirar confiança a outros, quando essa confiança não existe em si próprio, nem esperar o respeito do semelhante se, frente a ele, o próprio interessado está lhe faltando com o devido respeito. Tampouco é possível transmitir uma verdade, se se carece da consciência de sua realidade. (Pecotche, 1996, p.241).

Em outras palavras, não se pode chegar a um lugar sem se possuir o conhecimento o qual se alega praticar. Ou seja, "todos terão direito de duvidar de quem não demonstra ser dono do bem que quer transmitir". (Pecotche, 1996, p.241).

Dessa forma, entendemos que para resolver essa querela, é preciso caminhar em direção ao próprio aperfeiçoamento enquanto ser humano e nas palavras do professor do NDE 1: "Como eu disse, o que contribui é o nosso espelho, é a nossa forma de agir enquanto curso de Pedagogia, acredito que o fato de ter esse nosso compromisso com o curso. . . a nossa responsabilidade em formar os nossos alunos". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016). Quer dizer, é preciso que dentro de si alguns conceitos sejam criados, tais como o já bastante discutido "comprometimento" com a profissão.

5.3.5. Principais áreas dilemáticas a nível ético da formação e da profissão

Analisaremos as subcategorias: "Áreas profissionais dilemáticas a nível ético" e "Tensões e problemas éticos", pertencentes à categoria "Dilemas, desafios, tensões e problemas éticos da profissão". Na esfera das áreas profissionais dilemáticas a nível ético, foram apontados os indicadores: "Avaliação da aprendizagem"; o "Planejamento"; o "Estágio Supervisionado"; a "Relação teoria e prática"; as "Tomadas de decisão"; a "Profissionalidade em situações específicas" (alunos com necessidades educativas especiais, a inclusão, o abuso sexual, etc.); a "Política partidária"; as "Relações Interinstitucionais" e os "Problemas comportamentais na escola". Dos indicadores mais assinalados, discutiremos aqueles que se encontram

selecionados na figura 37, por termos julgado os mais relevantes a partir dos protocolos de entrevistas:

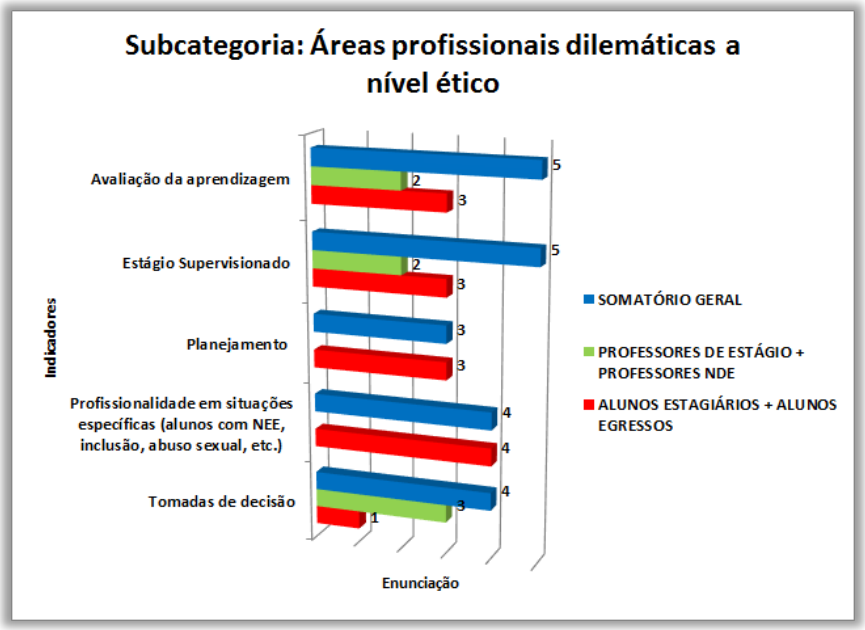


Figura 37 - Principais indicadores da subcategoria "Áreas dilemáticas a nível ético" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

Inicialmente é importante mencionar que o conceito de dilema ético foi percebido como uma "novidade" para a maior parte dos entrevistados. Razão pela qual buscamos trazer alguns exemplos a fim de elucidar o conceito. Identificamos não ter sido fácil para esses resgatar situações da referida natureza. O que pode ter sido um dos fatores que influenciaram no levantamento de experiências na área temática. Entretanto, os dilemas apontados permitiram algumas reflexões acerca da formação ética profissional no curso.

A avaliação da aprendizagem foi assinalada como uma das áreas promotoras de dilemas éticos. Registramos algumas histórias contadas por nossos entrevistados, algumas delas em combinação com o Estágio Supervisionado, pois foram dilemas que se entrelaçaram. Dentre essas, NDE 1 registra que nos momentos de avaliação acontecem dilemas éticos, tais como quando um aluno não apresenta um bom rendimento escolar numa prova, e que então, se pergunta:

> Eu deixo passar essa situação ou eu me preocupo com o conteúdo? Então, com a minha formação profissional dentro desse dilema ético eu paro e vou conversar sobre a situação. Com relação a avaliação por exemplo, que eu particularmente acho a parte mais difícil da profissão docente. Daí eu busco avaliar, não quando eu estou corrigindo uma prova, por exemplo, eu procuro avaliar não aquela prova ali, eu penso quem é aquele aluno, quem é aquele aluno na sala de aula. Meu caminho é esse. . .E aí, como eu percebo a avaliação como um processo contínuo, dentro desse dilema ético, me faz tender para o lado de ver o

> aluno como um conjunto. E não somente aquele o aluno naquele momento da prova. (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 1, 2016).

Partilhamos da visão de NDE 1 de que a avaliação da aprendizagem é uma área dilemática, porque afinal de contas, é um dos campos em que a ética perpassa de forma consistente, já que o próprio ato de avaliar está diretamente vinculado à produção de julgamentos de valor. Há muitos dilemas que envolvem a avaliação: "usar esse ou aquele instrumental, qual seria o melhor para aferir o sucesso na aprendizagem?"; "Esta avaliação nos remete a um caminho justo, sim ou não"; e "Meus juízos são corretos na hora de mensurar notas? Sim, não, por quê?". Questões que interligam a avaliação à esfera da ética.

A narrativa seguinte envolve não somente a avaliação da aprendizagem, mas também o Estágio Supervisionado. O professor PES 1 descreve que seu aluno de Estágio se queixara que a professora no campo não o deixara participar e interagir com a turma. Esse conflito o estava preocupando (PES 1), já que esse seu aluno de Estágio teria que ministrar uma aula, em que seria avaliado quanto ao quesito "regência" de classe. E no dia em que o professor PES 1 iria à escola para fazer a referida avaliação, passou-se o seguinte:

> era o dia em que eu ia avaliar o "menino". Aí quando eu vi a situação lá, eu percebi logo..e quando ele chegou e que eu fui conversar com ele sobre "Por que ele não estava regendo a aula?" Ele explicou o porquê. Então para mim foi muito difícil, porque eu ia justamente avaliar a regência desse menino. E voltei lá mais duas vezes, e sempre acontecia a mesma coisa. Quando ele começava a falar para os alunos, para dar a aula dele, aí a professora entrava. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016).

A experiência relatada pelo professor PES 1 envolve alguns cursos alternativos de ação, tais como, "interferir ou não na dinâmica de uma sala de aula", "avaliar ou não", "conversar ou não com a professora da turma"? O fato é que, após tecer reflexões PES 1 resolve o dilema de seu aluno em primeira instância da seguinte forma: "Então eu não tive dúvidas, eu não posso em função da professora colaboradora 'sacrificar' o menino (referindo-se ao aluno do estágio) ". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016). Constatamos a reflexão como uma ferramenta imprescindível nessa tomada de decisão, já que mais adiante, PES 1 narra que o fato foi levado ao grupo de professores de Estágio Supervisionado da Universidade e que a avaliação do aluno fora realizada tomando-se o percurso e o histórico desse aluno na referida disciplina e não a partir de uma aula. O professor PES 1 é questionado pela entrevistadora se ficara satisfeito com o caminho tomado: "Fiquei, fiquei muito satisfeito (a), com a minha consciência tranquila e penso que, todo o planejamento toda avaliação, todo critério avaliativo...ele tem que ter uma flexibilidade". (Protocolo de entrevista, Professor

Estágio, PES 1, 2016). A experiência nos permitiu refletir que a ética profissional também produz espaços para que o valor da sensatez seja buscado e manifestado.

As disciplinas de Estágio Supervisionado foram recorrentes nas entrevistas. O aluno EST 1 narra um dilema ético vivenciado na hora do estágio, em que na sala de aula do campo havia um aluno diagnosticado com "autismo". A experiência se refere ao campo da avaliação:

> a prova dele, ele nunca terminava. . . Ele chegava e dizia assim 'tia..essa questão assim'[pedindo ajuda ao estagiário]. . .E se ele fizesse uma questão, era muito. Só que ela recebia [a professora do estágio], como se fosse dar uma nota mesmo assim. Entendeu? Daí nessa questão a gente não pode nem intervir, porque quem aplicou a prova foi a professora, entendeu? . . .Eu não fiquei à vontade. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 1, 2016).

A vivência retrata a *interface* entre o estágio e a avaliação da aprendizagem, pois EST 1 esteve em nosso entendimento envolvido com o seguinte dilema ético: "Afinal ele, aluno de estágio, que ali estava em situação circunstancial, deveria intervir ou não nos processos avaliativos delineados pelo professor regente da classe? Sim ou não?" Essa questão atravessa vários pontos, dentre eles o processo de tomada de consciência ética de que aquele espaço profissional não é dele, pois o lugar que ocupava era o de "aluno de estágio". Entretanto, como fica nessa perspectiva o papel ético e moral desse futuro profissional da Pedagogia? Pensamos que posturas de passividade teriam de ser evitadas. Mas reconhecemos em algumas passagens desse trabalho nosso, que cada experiência traz em si o novo, o inusitado. Dessa maneira, agir com pleno domínio ético nem sempre será possível. A vida em si é repleta de "inesperados". O que se pode e deve-se construir são espaços de reflexão ética sobre o que foi, o que é e o que pode vir a ser.

Passaremos agora a discussão da área dilemática do "Planejamento".

Mais uma vez a questão da inclusão surge como preocupação dos alunos. Nesse sentido é a área do planejamento envolvida nesse dilema. Relata o aluno EST 2 que ao tentar realizar um planejamento adequado para uma das alunas do campo do Estágio, que possuía dada necessidade educativa especial:

> Então, toda vida que nós estávamos planejando nossas atividades, nós também tínhamos preocupação de fazer uma "para ela". Porque se a gente paga essa questão da inclusão [referindo-se a esta disciplina do curso], de não excluir e se a gente vai ali, mesmo não querendo, tem que ter essa preocupação de não excluir. Porque ela também está ali, no processo de aprendizagem. Então nosso maior dilema foi esse. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 2, 2016).

Detectamos que a falta de conhecimentos no campo da inclusão levou a que EST 2 não tivesse a certeza sobre que tipo de atividades seriam as mais adequadas: "Como é que a gente

vai levar atividades que a gente não esteja excluindo, e que a gente também esteja incluindo?". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 2, 2016). Afinal, qual atividade realizar? Esta. Aquela? E relata nesse sentido: "eu não tenho tanto conhecimento sobre o autismo... Não sabia me portar na escola também. Por isso eu me senti tão impossibilitado (a)...". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 2, 2016).

O professor PES 2 tem sido procurado sempre que as situações de inclusão surgem em sala de aula, isso porque é o único professor do curso que têm pesquisas nessa área. Esse é um fator indicativo de que o campo epistêmico acerca da inclusão precisaria ter maior cobertura. Os alunos costumam dizer a ele: "Professor (a), olhe..tem isso assim, assim, e a professora [referindo-se ao docente do campo de Estágio] se posiciona de tal forma. Aí às vezes a gente faz um pré-julgamento sobre a forma como a professora se posiciona sobre aquela situação". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016). E então PES 2 questiona: " 'E vocês como é que se portariam, o que é que vocês fariam?' Então não existe uma receita". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016). Há um espaço dilemático presente sobre qual seria a melhor forma de se trabalhar com essas crianças no campo de Estágio, se da maneira como a professora regente da classe age ou se existiriam outras possibilidades. O fato é que, o conhecimento é a base para que estratégias pedagógicas sejam selecionadas em situações dessa natureza. É preciso compreender a essência do sentido e do propósito da inclusão para que o planejamento realmente se encaminhe enquanto experiência exitosa. Paradigmas ainda dominantes sobre as temáticas da inclusão, da igualdade, do que significa "ser diferente" também teriam de ser revistos, assim como alguns preconceitos, crenças e padrões:

> Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE[36], como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a "normalização". (Mantoán, 2003, p. 20).

Também percebemos a proximidade entre as temáticas ética e a inclusão escolar, já que ambas áreas se constroem a partir da questão relacional entre as pessoas. Entretanto, vale a pena ressaltar que "A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar". (Mantoán, 2003, p. 20).

Os dilemas se apresentaram de forma entrelaçada nos enunciados, assim foi que o indicador "Profissionalidade" (enunciado quatro vezes) foi retratado na preocupação dos

[36] Sigla de Portadores de necessidades educacionais especiais.

alunos frente a certas circunstâncias conflituosas vividas no campo dos Estágios (outra área dilemática). Os alunos estagiários (EST 2, EST 1, EST 3) se perguntavam se estariam preparados para lidar com as muitas situações e diferentes realidades do exercício profissional. O aluno EST 2, por exemplo, chegou a se questionar: "Assim para mim, a questão vendo como um dilema em relação como um profissional tratava...". (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 2, 2016). Ou seja, o que EST 2 nesse enunciado (exatamente com o escrevemos) questionou sobre como age um profissional nessa ou naquela situação. Afinal, qual profissionalidade buscar? Eis o dilema posto. Para compreender o sentido da questão, recordamos as teorias que discorremos, em que Monteiro (2013a) descreve a profissionalidade enquanto perfil global que delineia uma profissão, e que se forja a partir de quatro níveis, dentre eles, o conteúdo identitário, que abrange os valores, os saberes e as qualidades profissionais.

A partir da profissionalidade enquanto conteúdo identitário, identificamos que a questão sobre o domínio dos saberes docentes causa nesse campo inquietação, especialmente quanto aos saberes da prática, tal como exposto no relato de EST 5:

> o que é mais me pergunto enquanto profissional é se eu me deparar com um caso de "abuso sexual". É o que eu tento me formar mais em relação a isso. Porque é o que me "pesa muito", porque eu quero que o profissional fale muito alto, mas aí..é o que eu digo a você... vem o lado pessoal, e é isso para mim..é o equilíbrio que a gente busca. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 5, 2016).

A questão do dilema da profissionalidade se materializa ainda quando o aluno EST 3 se questiona "se age como profissional ou como pessoa", quais saberes utilizar então, no caso de lidar com uma ocorrência como a de "abuso sexual" na escola? O que se percebe é que o dilema denota a intenção em se buscar uma profissionalidade "prática", centrada no como fazer e nesse sentido: "Considerar que se trata de uma sabedoria prática é dizer muito e dizer muito pouco, pois, se é sabedoria, implica conhecimento, reflexão e conceptualização que não são uniformes nos caminhos de sua construção e nos resultados alcançados". (Estrela & Marques, 2010, p. 107).

Entendemos, portanto, que se por um lado a profissionalidade terá de abarcar a prática, essa mesma sabedoria no campo do "fazer" necessitaria estar assegurada, e mais uma vez, pelo campo do conhecimento, para que as situações de dúvidas provocadas pelos dilemas éticos fossem dissipadas e se transformassem em estratégias reflexivas na ação. É claro ainda, que as questões relativas à profissionalidade, no que tange aos saberes da prática envolvidos, também põem em discussão a questão dos valores éticos assentes nessa mesma prática,

especialmente na situação trazida por EST 5 que está situada numa zona de significativo conflito ético.

O indicador "Tomada de decisão" – com quatro enunciados, de três professores e um aluno – revela a essência da dificuldade contida numa situação dilemática: Afinal, qual decisão tomar diante dos diferentes dilemas de natureza ética? O professor NDE 3 explicita precisamente esse conteúdo:

> Eu acho que os dilemas éticos a gente vivencia todos os dias, né? Agora..cabe a gente..[MDR: Todos que os dias temos tomar uma decisão ética]. Todos os dias temos que tomar uma decisão. É igual quando eu ensinava Filosofia. Um exemplo de Marilena Chauí que ela dá um exemplo nesse sentido, né? Ela diz, você está lá, o paciente está para morrer, com muita dor.. E aí..como é que você vai tomar a decisão..Você vai desligar o aparelho? É ético, não é ético? Ou vai deixar ele viver o tempo que ele tiver? Você vai antecipar? Isso é ético ou não é ético?[MDR: A eutanásia]. Então é muito complexo, não é? (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016).

A narrativa exposta por NDE 3 denota que a pessoa envolvida na situação dilemática em questão demonstra ter a noção acerca de quais caminhos poderia percorrer. Entretanto, a diversidade de proposições situa a protagonista num impasse, exatamente acerca de qual seria dentre as diferentes variáveis, a melhor tomada de decisão. Essa questão suscita muitas reflexões, dentre elas que os conflitos que são gerados a partir do momento decisório, por vezes, não contam com o tempo como um aliado, pois existem resoluções que são para serem ponderadas no aqui e no agora. O que implica em que: "Uma tomada de decisão apenas baseada nos termos da alternativa sem passar por uma análise da multiplicidade das variáveis em jogo correria o risco de ser uma decisão impulsiva e emocional ditada por circunstâncias transitórias mas com efeitos irreversíveis". (Estrela, Afonso & Caetano, 2010, p.67).

É importante ainda refletir que os dilemas éticos geram em si conflitos de diferentes ordens, prática, de valores, de juízos, etc. E que de acordo com Lewicki, Saunders e Minton (2012) esses ainda podem ser classificados em quatro níveis: 1. Intrapessoal ou intrapsíquico. Situa-se dentro da pessoa e inclui suas ideias, pensamentos emoções, impulsos e valores; 2. Interpessoal, e que envolve o universo das relações, ou seja, entre pessoas (com o professor, o filho, a esposa, etc.); 3. Intragrupo. Nível de conflito dentro de grupos pequenos; 4. Intergrupo. Em que o conflito é imbricado em grupos maiores, com interações mais complexas, assim como a comunidade, sindicatos, etc. Em nosso entendimento, um dilema poderia agrupar um ou mais níveis de conflitos em simultâneo.

Já o aluno EST 5 relata a partir de seu universo como estagiário, questionamentos em relação a dado dilema:

> o meu maior dilema foi ‘Eu enquanto estagiário (a), poderia intervir? Até que ponto?’. . eu queria ser uma profissional, rígido (a), porque eu tenho esse perfil. Eu não dou muito “mole”, por isso eu digo que o meu lúdico não foi muito desenvolvido. Mas, eu também queria olhar ele com “olhar de mãe/pai”. (Protocolo de entrevistas *focus group*, Aluno Estágio, EST 5, 2016).

Identificamos a partir da verbalização as seguintes interrogantes de EST 5 e que inflenciam numa tomada de decisão: Poderia eu intervir na dinâmica do campo de estágio? E intervindo, até onde deveria realmente “ir”? Devo ter uma postura mais rígida ou flexível diante do dilema posto? As reflexões em questão denotam a necessidade de um saber-agir ético, o que por sua vez nos remete a considerar a noção de ética e os valores que permeiam a escolha dessas atitudes.

Conforme já aferimos nesse trabalho, as discussões sobre a ética trazem certas dificuldades em torno de sua definição. De acordo com Lewicki, Saunders e Minton (2012) ela é por vezes confundida com o comportamento moral, com a atitude de prudência, as esferas do prático – no sentido da resolução de situações éticas do ponto de vista do que é aceitável – e do legal. Domínios esses que não só compõem sua conceituação, mas que influenciam na instância das tomadas de decisão diante do encaminhamento dos dilemas éticos.

Compreendemos que um dos resultados decorrentes de uma formação ética profissional se apresenta exatamente quando se busca uma reflexão ética que aponte para as estratégias de ação rumo ao enfrentamento nas tomadas de decisão, de forma que essas se aproximem das atitudes mais acertadas possíveis. Ou seja, há um jogo mental e sensível posto em causa, e que se faz mister que a reflexão se transforme em hábito, essa é a proposição que acreditamos.

Os dilemas éticos levantados pelos entrevistados se classificam nos níveis um, dois e três apresentados por Lewicki, Saunders e Minton (2012). Acreditamos que esses embutem um debate que não se pode realizar de forma solitária, seria preciso envolver as personagens da trama. Naturalmente que, no que tange ao profissional em si, existem dimensões que terão de ser resolvidas a partir da natureza pessoal, tais como o desenvolvimento da razão e da sensibilidade éticas. Essas necessitariam de se entrelaçar para que as tomadas de decisão no exercício da profissão percorressem o mínimo possível a trajetória dilemática, e que se configurassem em processos de análise e que se transformassem em resultados que impulsionassem novas e positivas aprendizagens. Entretanto, e quando isto não é possível, e quando se avança para a esfera dilemática, conciliamos com Estrela, Afonso e Caetano

(2010) que: "a superação de dilemas passa por uma compreensão, por uma abertura de possibilidades práticas, por um equacionar de diversos entendimentos éticos, por uma preocupação pragmática com os resultados". (p.66).

O que denota que, os dilemas éticos exigirão um olhar colaborativo, solidário, de uma ética "compartilhada".

5.3.6. As principais tensões e problemas éticos evidenciados

Abordaremos a seguir a subcategoria "Tensões e problemas éticos", da categoria "Dilemas, desafios, tensões e problemas éticos da profissão". Estaremos a discutir aqueles que caracterizamos como os indicadores principais, por terem sido o de maior incidência e volume de discussões, e que registramos na figura 38. Além desses, outras tensões e problemas foram levantados, porém menos abordados: o conflito entre o papel da pessoa x o do profissional; os conflitos de geração, entre os estagiários que chegam à escola de campo e o professor que já ministra aulas há muitos anos; as conturbações na relação professor-aluno existente na formação inicial; o desrespeito ao professor enquanto profissional; a indisciplina na escola e ainda a carência da própria formação ética.

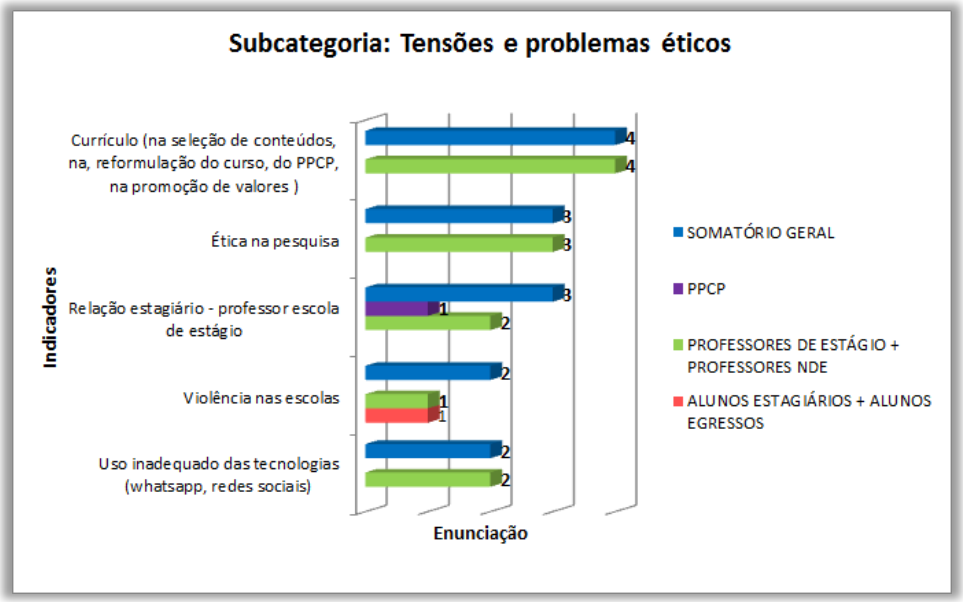


Figura 38 - Principais indicadores da subcategoria "Tensões e problemas éticos"
(a partir da grelha de análise Triangulação Geral - Professores – PES/ NDE + Alunos – EST/ EG + Documentos – PPCP, 2016)

Estivemos a refletir a razão pela qual seria o currículo um dos campos tensionados na formação inicial do curso investigado. Vejamos como esse processo se delineou (Quadro 39).

Quadro 39.
Enunciação sobre o indicador "Currículo" (a partir dos Protocolos de entrevistas, Professor NDE, 2016, [grifos nossos])

Entrevistado	Enunciação	Linha
NDE 1	"*Porque a gente sabe que currículo é construção não é algo pronto*.."	54
	"Assim, a preocupação do grupo é assim com essas inquietações do que se precisa mudar [referindo-se ao currículo no PPCP]. E às vezes a gente se sente meio perdido em mudar. Porque veio a renovação do curso, a gente não podia mudar muita coisa no PPCP, só podia referências, não podia mudar ementas".	97
NDE 2	"E o currículo, penso no currículo não só de conteúdos, conceituais, mas procedimentais, *conteúdos atitudinais...Como é que eles se articulam para promover o desenvolvimento de alguém, o perfil de um pedagogo que venha de fato a desenvolver um trabalho que promova pessoas...seres humanos*. . . Então esse é um aspecto que eu considero relevante, entre outros."	66
NDE 3	"a gente agora está tentando construir uma disciplina, uma.. que tenha mais a 'cara' da Pedagogia, para que essa disciplina fique dentro da Pedagogia, né? A gente está discutindo, dialogando e negociando quais terminologias vão entrar na disciplina. . . É uma disciplina que a gente trabalha com fundamentos linguísticos para a Alfabetização .. Mas ela tem muita a 'cara' dentro do curso, para quem é formado em Letras . . . E a gente quer trazê-la para a Pedagogia, que não perca a noção dos fundamentos linguísticos, que estejam presentes, mas que tenham maior relação com a Pedagogia, para que sejam para o nosso curso, essencialmente para o pedagogo".	379

O currículo se apresenta no curso como um campo de responsabilização a ser enfrentado pelos docentes, tendo sido uma questão especialmente levantada pelos professores do NDE, provavelmente pela função que lhes é atribuída nessa comissão.

Percebem-se inquietações viradas para a revisão do PPCP, que deverá acontecer até 2019, quando se prevê o acontecimento de nova avaliação institucional. Também identificamos que vários aspectos foram levantados, tais como o currículo na seleção de conteúdos e de novas disciplinas e na promoção de um currículo que desenvolva o perfil humanístico do pedagogo.

O professor NDE 1 denota uma preocupação que provavelmente é inquietude de todo aquele profissional da educação que trabalha diretamente na construção do currículo: "O que mudar?". E quanto à formação ética profissional, quais câmbios teriam de ser provocados? Adiantamos que não se pode dimensionar que numa formação ética profissional o currículo esteja tão somente focado na criação de disciplinas de ética ou mesmo na inserção de conteúdos programáticos. É necessário olhar o currículo a partir do paradigma sistêmico, em

que todo o curso teria de ser transversalizado por essa dimensão formativa, discussão que aprofundaremos no próximo capítulo.

Já trouxemos em algumas passagens reflexões sobre o problema da ética na pesquisa, abordado em outros indicadores e sobre outros enfoques (não sendo os mesmos enunciados). Nossa repetição não se trata de um descuido, mas de um chamamento de atenção para o fato de que essa problemática é recorrente sobre vários aspectos, quer seja dos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado diante das cópias realizadas pelas crianças ou ainda dos professores do curso de Pedagogia diante de seus alunos e aqui sob outra perspectiva. Nesse bloco, essa questão se apresenta como um campo de conflitos, conforme explanam os professores PES 2 e NDE 3, nessa ordem:

> é muito complicado pensar na contribuição da nossa formação hoje do curso de Pedagogia para a nossa formação ética. É muito delicado. Olhe...agora no processo dessas monografias [trabalho de conclusão de curso]. *Nós identificamos um trabalho, claro não vou citar de quem. Plágio.* E aí, a orientadora vinha conversando com ela, pedindo para ela tirar, e tal, mas o trabalho foi para a banca [mesmo que júri]. *E na banca nós detectamos mais uma vez problemas.*

> a gente fez uma discussão muito grande da ética na pesquisa. Um aspecto que foi proposto. Inclusive..[comentários].. porque a gente está com monografia, com Laboratório de Monografia..A mesma equipe do NDE também com Laboratório de Monografia e aí os docentes, *uma docente trouxe essa preocupação, de tornar a pesquisa.. de passar pelos Comitês de Ética. Isso foi proposto e a gente discutiu*. (Protocolos de entrevistas, Professor NDE e Professor de Estágio, PES 2, NDE 3. (2016, [grifos nossos]).

Constatamos a zona de conflito materializada nos trabalhos de final de curso [TCC], que são projetos de iniciação à pesquisa na formação inicial. Todos os alunos ao final do curso de Pedagogia realizam o TCC. É preciso compreender que a vivência do plágio com o aluno do ensino superior revela que dentre um contexto de estratégias formativas, é preciso investir na relação entre o pesquisador e o orientando, que: "se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas". (Resolução n.510, 2016).

Compreendemos que é por meio dessa relação de confiança que a ética na pesquisa se desvela, pois em caso de quaisquer tipos de violações, poderá o professor orientador realizar o papel mediador.

O indicador "Relação estagiário - professor escola de estágio" também já se apresentou em outras passagens, dentro de outros contextos. Associada a essa tensão, identificamos no

PPCP o registro da ausência de uma política formativa virada para os Estágios Supervisionados, e que termina por influenciar, ainda que não diretamente, na garantia de uma formação de qualidade:

> Outro fator em destaque está na ausência de políticas formativas entre a [Universidade investigada] e os sistemas públicos de ensino (estadual e municipal) para garantir uma melhor qualidade no estágio. Logo, esse quadro vem desencadeando uma desarticulação no exercício da prática profissional dos professores: a Faculdade de Educação e o Departamento de Educação (enquanto gestores da formação) não "provocam" as escolas (campo de estágio) para um trabalho de parceria; por sua vez, as escolas não se sentem corresponsáveis pela formação dos graduandos. (PPCP, 2012, p.32).

Ou seja, a carência da proximidade na relação entre a universidade (promotora do estágio) e os espaços de estágio, quer sejam escolas ou os ambientes em que se desenvolva a Pedagogia Social pode ser um dos fatores para que os alunos que cursam os estágios vivenciem situações tais como a seguinte, relatada por PES 2:

> Esse ano, por exemplo, um dos problemas maiores que nós frequentamos no Estágio foi porque alguns professores não queriam respeitar os estagiários. E aí, isso aconteceu, segundo eles, pelo que ocorreu nos outros estágios. Nos outros cursos. Mas assim, quando eu cheguei da minha qualificação [remetendo-se ao mestrado que cursou], quando eu voltei, já tinham sido escolhidas as escolas, já tinha sido feito esse trabalho. Mas aí os diretores disseram que os professores tinham que receber os estagiários e receberam bem. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016).

Entendemos que os locais destinados à experiência de campo, quer seja a escola ou aqueles ambientes educativos reservados à Pedagogia Social, são espaços importantíssimos na formação dos alunos de Pedagogia. Naturalmente que essas relações precisam ser construídas a partir de acordos criados, de tal forma que, esses contratos sociais também se forjem com a anuência dos profissionais que se encontram nesses espaços públicos educativos, e que se constituirão em ponte entre a formação e a Universidade, de tal forma que se sintam agentes ativos nesse processo. E em assim sendo, o espírito colaborativo virá à tona com maior probabilidade.

Apesar do indicador "Violência nas escolas" não ter sido tão evidenciado, entendemos ser necessário trazer essa questão ao nosso cenário. Esperávamos, inclusive, que esse ponto seria uma temática abordada com intensidade pelos entrevistados. Tão pouco é a mesma referida nos documentos que investigamos. Entretanto, realizamos os seguintes registros:

> O que me preocupa mais no momento é a violência nas escolas, a indisciplina. Eu diria em primeiro lugar a indisciplina, e essa indisciplina em alguns momentos, acaba gerando a violência. Então o que me preocupa muito é como esse aluno estagiário ele vai lidar com essas determinadas situações. É tanto que eu busco sempre discutir com o meu grupo, como lidar com essas situações na sala de aula. Pois pedagogicamente, eu sei o nível do

> meu aluno, eu sei até que ponto ele pode contribuir com relação ao conhecimento. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016).

No caso apontado por PES 3, a violência estaria vinculada à indisciplina na escola. O professor relata sua preocupação nesse sentido. A violência se apresenta em nosso entendimento, como uma manifestação concreta no *lócus* da escola. Evitamos utilizar a expressão corriqueira "violência escolar", pois acreditamos que a escola não gera por si só esses eventos, mas que é impactada pelo que sucede na sociedade, e por vezes, os retroalimenta. A questão é que existe uma reflexão de natureza ética que precisaria ser amplamente discutida: Que tipo de ser humano temos produzido? Pois a escola, por si só, e o pedagogo, não darão conta de resolver esse problema. Inclusive porque, situações como as que EG 4 revela a seguir, nos fazem repensar o rumo que nós enquanto humanidade estamos tomando:

> E a gente passou por um momento em que um dos alunos do Estágio [referindo-se ao aluno que estuda na escola em que ele EG 4 frequentou o estágio] foi pego pela polícia num roubo de uma casa. E a gente ficou assim..horrorizada, eu e minha colega de estágio. Mas quando a gente trouxe essa realidade para a nossa orientadora, ela deu assim um esclarecimento muito grande para a gente, de que realmente essas situações, apesar de ela não ter falado previamente. Mas assim, ela deu um esclarecimento para a gente de que essas situações poderiam acontecer realmente. (Protocolo de entrevista, Aluno Egresso, EG 4, 2016).

Percebemos pelo enunciado de EG 4 dois fenômenos psicológicos oriundos dessa experiência, o primeiro de "perplexidade" e ao mesmo tempo de "impotência" diante da situação. Este quadro tem se instaurado nos diferentes profissionais que atuam, quer seja nas escolas ou nas universidades, pois se sentem estarrecidos em face da violência a qual são afetados e ao mesmo tempo, há certa debilidade acerca de como agir e sobre quais caminhos percorrer. Naturalmente que não estaremos nesse trabalho a discorrer as causas, os fatores da violência, etc., mas é notório que nos ambientes em que a violência adentra, a ética sofre um processo de atrofia, e que para ser reestabelecida, precisaria da anuência de todos.

A questão nos remete ainda à reflexão sobre a violência e sua relação com o exercício profissional do pedagogo. O ponto central é como interagir no centro desse conflito. Teria o pedagogo as ferramentas éticas para enfrentar situações diferenciadas de violência, quer seja na escola ou no espaço da Pedagogia social? A impotência diante das situações denota um não saber agir. Nesse sentido, a formação ética profissional do pedagogo se faz essencial, imperativa e por que não dizer, urgente, para que "mentes sensíveis, pensantes e éticas" possam a partir de uma ética colaborativa encontrar rotas de saída. E mais ainda, criar a ética

da resiliência, de modo que o pedagogo não “desista da luta”, pois o abandono também seria um indicativo de que a ética fora deixada à margem das práticas pedagógicas.

Outro indicador que embora tenha sido pouco enunciado – duas vezes pelo mesmo docente – compreendemos ser necessária sua abordagem, pois se refere a um fenômeno social muito divulgado nos espaços mediáticos do Brasil: o “Uso das Tecnologias”, cuja discussão já trouxemos anteriormente sobre outro enfoque. Entretanto, este indicador se apresenta com outra abordagem, a partir da experiência do professor PES 2.

O professor PES 2 traz a temática para o campo das discussões, registrando uma experiência com seus alunos sobre o uso de aplicativos que permitem comunicações instantâneas, em tempo real, e que permeiam o ambiente da sala de aula, e que por vezes não são utilizados de maneira sensata:

> Eu sinto...que os nossos alunos..não é porque eles não queiram não..Muitas deles fazem..porque eles não sabem. Quando eu fui falar que um celular..que uma mensagem de *Whatsapp* que eu mando, ela tem o "ir e vir". . . Nos momentos em que eu falei da comunicação no *Whatsapp* foi onde eu fui mais ouvida. . . O mundo da tecnologia, desenvolveu-se . . . o fascínio pelo desenvolvimento tecnológico, pegou muita gente desprevenida. Ou talvez, nós também, de estarmos discutindo mais. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016).

Conforme o evidenciado no relato, compreendemos que o debate acerca do uso indiscriminado das TIC’s precisa ser trazido como “matéria de pauta”. Naturalmente que a universidade terá de incorporar esses recursos, não resta dúvidas e já o dissemos anteriormente. Entretanto, é mister, conforme vimos no exemplo de PES 2, que intervenções de natureza ética sejam realizadas, para que o aluno não se comporte como “refém” nesse processo.

Por outro lado, é preciso realizar reflexões sobre a relação entre o contexto das TIC’s e a formação de professores, e nos referimos aos formadores. Compreendemos que esses teriam de estar à frente dos alunos nesse quesito. Sob este ponto Caetano (2012) adverte:

> É necessário e urgente que os professores dos diversos graus de ensino façam uma utilização educativa dos computadores. Para tal, é importante que se invista na formação de professores na área da tecnologia para que eles se consciencializem da importância das tecnologias em contexto educativo. (p.47).

Formação essa que não poderá se distanciar da discussão que aqui inauguramos sobre a tecnoética, ou seja, que o tratamento ético seja um aliado nos processos de inclusão digital, quer seja do professor ou do aluno.

Nesta seção buscamos trazer o panorama da formação ética profissional do pedagogo no curso. Identificamos que existem muitos acertos e outros tantos pontos que precisam ser revisitados. Entretanto, e ainda que em nossa percepção essa formação necessite de consistência, identificamos contributos, tais como: a preocupação docente em situar-se no papel de formador "ético moral" (através dos diálogos e experiências relatadas); o interesse dos alunos em buscar resolver os conflitos éticos; os valores presentes na formação; a busca de caminhos metodológicos para solucionar os dilemas, conflitos e tensões; o sentimento de comprometimento com o curso (tanto da parte dos professores como dos alunos); o respeito como valor fulcral. Dessa forma, encerramos esta seção com a expressão "cuidado", percebida em várias das práticas assinaladas, mas necessitando ainda de ser alimentado, especialmente no que se refere à revisão de alguns espaços formativos que carecem de ser preenchidos com discussões sobre ética.

5.4. Perspectivas de uma nova abordagem pedagógica formativa no campo da ética profissional

Conforme apresentamos desde a introdução de nosso trabalho, estaremos nesta seção a revolver exatamente a percepção de nossos entrevistados sobre nossa última questão norteadora da pesquisa empírica: "Há na visão dos professores (as) formadores, dos (as) alunos (as) em curso e egressos (as) do curso de Pedagogia o entendimento sobre a necessidade de uma nova abordagem pedagógica formativa no campo da ética profissional? Qual?"

Para descortinar essa indagação, discutiremos sobre a categoria "Proposta de formação ética profissional", em que apresentaremos as subcategorias "Caminhos sugeridos" e "Formação do professor da disciplina de ética".

5.4.1. Proposta de formação ética profissional: Os caminhos sugeridos

Nossas discussões foram baseadas no questionamento aos nossos entrevistados se esses "sugeririam um caminho pedagógico para a formação ética profissional dentro do curso, ou se vislumbrariam uma nova abordagem metodológica" nessa área da formação. Inicialmente quando essa pergunta foi realizada, tivemos três alunos (EST 4, EST 5 e EST 6) e cinco professores (PES 1, PES 3, NDE 1, NDE 2, NDE 3) que afirmaram que "sim", ou seja, que

entendiam como necessária a busca de uma formação de natureza ética profissional para o curso em questão, ou seja 50% dos inquiridos. Entretanto, e na medida em que as entrevistas foram sucedendo, sugestões quanto a essa formação foram se desenrolando, em que praticamente todo o conjunto passou a dar opiniões, recomendações, palpites, denotando que 87 % dos entrevistados – com exceção de EST 1 e EST 2 que realmente não se manifestaram – passaram no total a opinar acerca dessa rota para o curso, postura contraditória diante da pergunta inicial realizada.

Analisemos o cenário em questão a partir dos seguintes indicadores (Figura 39).

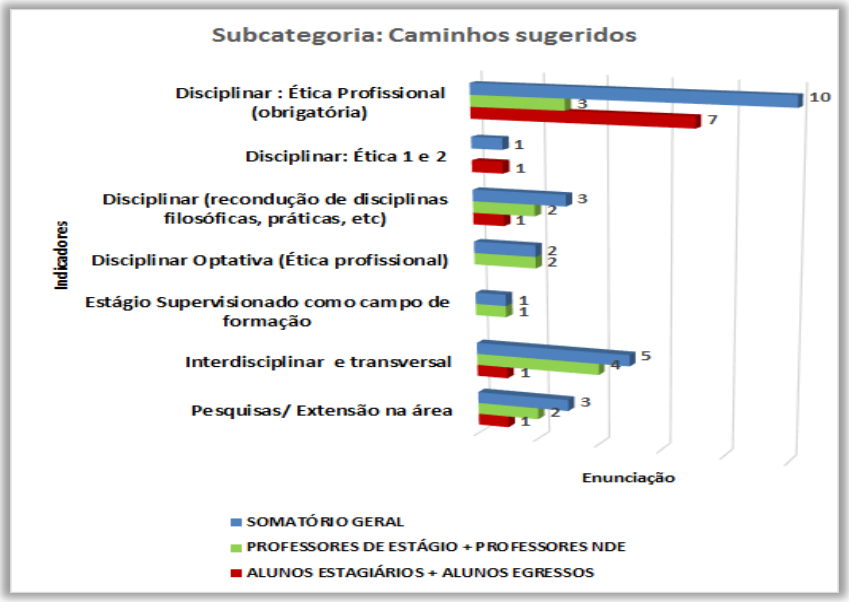


Figura 39 - Indicadores da subcategoria "Caminhos sugeridos" (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

Inicialmente temos que sete alunos do curso entenderam que seria importante a criação de uma disciplina de Ética Profissional, em caráter obrigatório no curso. Sendo uma compreensão de 70% dos alunos, em contraposição aos professores (50%), em que NDE 1, NDE 2 e PES 3 (enunciados nessa ordem) assinalaram esta rota:

> esse novo caminho seria algo que pudesse estar em ementa. Porque não estando ...a criação de uma disciplina, como até já é sinalizado pela professora [X]dessa necessidade de uma disciplina dentro do curso voltada para a ética.
>
> Como o Projeto Pedagógico também vai ser atualizado, poderá ser de repente, uma proposição, [comentário] para que entre a ética, porque ela nunca foi tão atual e necessária nesse mundo que a gente está vivendo..
>
> a discussão sobre ética nos cursos de licenciaturas, não só na Pedagogia deveria ser mais sólida. Acho que deveria fazer parte do currículo. Ser um componente curricular [referindo-se à obrigatoriedade]. Em que possibilitasse ao aluno a discutir, a ética, os

conceitos éticos de forma mais profunda. (Protocolos de entrevistas, Professor NDE e Professor Estágio, NDE 1, NDE 2, PES 3, 2016).

O aluno egresso EG 1 diz claramente que essa disciplina teria de se apresentar "Na grade e não ser optativa" (Protocolo de entrevista, Aluno Egresso, EG 4, 2016), seguido dos alunos EG 2, EG 3 e EG 4. Ou seja, todos os egressos apontaram nessa direção. Pensamos no que isso significaria. E refletimos que o fato desses ex-alunos já estarem a experimentar o exercício profissional, os deixariam numa condição de poder apreciar a necessidade da discussão ética em seus espaços laborais. Inclusive, EG 4 ratifica esta hipótese quando afirma: "Porque a ética profissional ela é obrigatória na nossa vida profissional". (Protocolo de entrevista, Aluno Egresso, EG 4, 2016).

Houve um "burburinho" quando essa questão foi levantada com o grupo de alunos egressos, em que EG 1 acaba por sugerir que a disciplina, inclusive teria de permear: "vários períodos, principalmente no primeiro, e no último. Ética profissional 1 e 2". (Protocolo de entrevista, Aluno Egresso, EG 1, 2016).

Os alunos estagiários EST 4, EST 5 e EST 6 se posicionaram também nessa linha, mas foi EST 5 que se manifestou explicitamente, sendo sua resposta acolhida por EST 2, EST 4 e EST 6: "Eu acho que deveria ter uma disciplina voltada para isso. Para essa formação assim...Porque mesmo que uma disciplina seja "pouca", a gente vê alguma coisa restrita, mas pelo menos a gente vê algo direto". (Protocolo de entrevista, Aluno Estagiário, EST 5, 2016).

Apesar de EST 3 não ter se manifestado inicialmente com a ideia de uma nova abordagem metodológica para o curso, terminou por dar a seguinte sugestão: " Vejo uma formação voltada para a diversidade, aí se trabalharia ética nisso aí. Sinto falta dessa formação voltada para a diversidade, na diferença". (Protocolo de entrevista, Aluno Estagiário, EST 3, 2016). Ou seja, EST 3 terminou por sugerir a perspectiva do indicador "Interdisciplinar e Transversal". Proposição também acolhida por dois professores do NDE (uma repetição) e um de Estágio, conforme quadro 40 a seguir:

Quadro 40.
Enunciação sobre o indicador "Interdisciplinar e Transversal" (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Professores Estágio e NDE, [grifos nossos], 2016)

Entrevistado	Enunciação	Linha
PES 2	"Eu não sei se seria o caso de ter um componente curricular sobre ética. *Eu acredito que se realmente ele estivesse transversalizado*, talvez os efeitos fossem mais efetivos, porque trataria na questão de cada disciplina. *Mas aí fica aquela questão, nem todo o professor vai fazer isso*. "	434
NDE 2	"Eu posso sugerir...*como a gente pensa a perspectiva interdisciplinar*, e eu vejo que *a interdisciplinaridade* não é só uma questão que envolve os conteúdos curriculares e que estão postos dentro desse projeto p*edagógico, mas como a* interdisciplinaridade numa relação com a ética poderia estar permeando melhor o desenvolvimento desses conteúdos."	470
NDE 3	"Ou pelo menos que a ética perpasse, não é necessário obrigatoriamente ter, em cada disciplina. Mas que pelo menos perpassasse em cada...perpassasse em momentos. É um campo que ainda está descoberto".	257
	"Porque eu acho que se pensasse a ética dentro de um curso como um todo, eu penso que teria um efeito melhor".	489

A perspectiva de transversalizar o ensino da ética seria para PES 2 uma alternativa para que o tema realmente fosse abordado e atravessasse todo o curso. Entretanto, é o próprio professor PES 2 que faz a ressalva: "Será que todos os professores fariam isto? ". Ou seja, questiona a garantia da eficácia desse caminho metodológico. Acreditamos que assim como Severino (2011) que: "A exigência da transversalidade da postura ética (que atravessa todas as dimensões de nossa existência) não pode ser entendida ou alcançada osmoticamente pela influência difusa das diferentes disciplinas". (p.147). Do expressado não estamos querendo dizer que somos avessos à transversalidade, mas a questão posta por PES 2 foi bem posta, o fato é que "nem todo professor vai fazer isto". O que nos permite afirmar que adotar somente a rota da transversalidade é situar a ética profissional como um componente curricular relevado à condição de "quiçá".

Sobre o indicador que se refere à "Recondução de disciplinas", cujo conteúdo se remete à noção de que certas disciplinas do currículo fossem "reconduzidas", repensadas, no sentido de serem revisadas, três de nossos entrevistados sugeriram essa rota, ou seja, que a ética profissional fosse trabalhada de forma explícita (não transversal ou oculta) no corpo de outros componentes curriculares (Quadro 41):

Quadro 41.
Enunciação sobre o indicador "Disciplinar: recondução de outras disciplinas" (a partir dos Protocolos de Entrevistas da pesquisa - Professores Estágio e Alunos Estágio, [grifos nossos], 2016)

Entrevistado	Enunciação	Linha
PES 1	"penso que o curso ainda precisaria discutir de forma mais aprofundada e ter outras disciplinas que se voltassem para isso."	142
PES 2	"Talvez*, espaços com alguns componentes curriculares que são coletivos, tais como a gente tem no curso "Práticas Pedagógicas", "Seminário Temático*" pudesse estar abordando, trazendo essas discussões. Por exemplo, *os "Seminários Temáticos" estão cursando o 5o. e o 6o. períodos. E estão no Estágio I e Estágio II, acho que seria uma ótima oportunidade para trazer estas questões."*	437
EST 4	"Eu acredito que tem disciplinas que deveriam que são reconduzidas...e voltar no lugar de outras. Seria mais importante. Ética seria uma delas".	601

A ideia de disciplinas reconduzidas se apresentaria com duas facetas, de disciplinas que já existiriam no curso e que se conduziriam em novo formato para discutir o componente ético (PES 1 e PEJ 2) e no caso de disciplinas (a sugestão do aluno EST 4) que seriam substituídas por outras. Já o professor PES 2 sugere diferentemente que essas discussões poderiam acontecer em alguns componentes curriculares – chave, tais como : Práticas Pedagógicas", "Seminário Temático" e nas disciplinas de Estágio I e Estágio II. Buscamos compreender a razão de ter nomeado essas disciplinas e não outras. Dessa maneira, fomos ao PPCP do curso para perceber a essência curricular dessas.

As Práticas Pedagógicas Programadas se constituem em "uma atividade extensiva dos componentes curriculares que integram os 2º, 3º, e 4º períodos do Curso". (PPCP, 2012, p. 66). Possuem ainda carga horária total de 45 (quarenta e cinco) horas, em que 30 (trinta) dessas horas se destinam a que o aluno do curso realize o acompanhamento de profissionais no campo de trabalho, sendo ainda 15 (quinze) horas direcionadas à orientação, socialização e discussão das práticas vivenciadas no espaço da prática. (PPCP, 2012). As Práticas Pedagógicas Programadas [PPP's] estão orientadas para:

> favorecer espaços para a pesquisa e a aprendizagem prática dos pedagogos em formação, desde o primeiro ano do Curso. Busca-se proporcionar elementos concretos para a reflexão sobre o fenômeno educacional na sua complexidade, ou seja, parte-se do princípio de que o conhecimento específico da área educacional não pode prescindir das dimensões práticas, básicas para a articulação interdisciplinar advindas das variadas teorias do social, do conhecimento e do ser cognoscente. (PPCP, 2012, p. 64).

São também temáticas das PPP's:

- PPP I (2º. Período do curso): "A Função social da escola e a ação educativa em espaços escolares e não escolares";
- PPP 2 (3º. Período): "A Formação e a Prática Pedagógica em espaços escolares e não escolares";
- PPP 3 (4º. Período): "O pedagogo em espaço escolar e não escolar e a construção de um referencial teórico-prático". (PPCP, 2012).

Percebemos que as PPP's possuem um conteúdo eminentemente prático, sendo um componente que apesar de possuir carga horária definida, não está marcado na grade curricular semanal dos alunos, ou seja, acontece em horário avulso a ser definido com o corpo docente, caracterizando-se esse ponto como mais uma discussão sobre a questão assinalada pelos professores quanto à excessiva demanda de trabalho.

Já os "Seminários Temáticos", intitulados como de "Ensinar e o Aprender" se constituem:

> em oportunidades intencionais para o estudante articular os conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) nos variados componentes curriculares do processo de formação do pedagogo, garantindo uma maior ênfase aos princípios formativos aqui delineados. (PPCP, 2012, p. 67).

Diferentemente das PPP's os Seminários possuem horário semanal definido e sua carga horária é maior:

> Cada Seminário Temático terá carga horária total de 60 (sessenta) horas, sendo 15 (quinze) horas destinadas a apresentação da proposta e discussão das atividades em sala de aula e 45(quarenta e cinco), à orientação, ao estudo e organização das atividades extraclasse (em grupo ou individualmente). As apresentações dos Seminários Temáticos poderão ser desenvolvidas através de atividades práticas, comunicações, painéis, pôsteres, dentre outras possibilidades pedagógicas. (PPCP, 2012, p. 68).

Do exposto, pensamos que as características assinaladas e o fato destas disciplinas se apresentaram como um componente "fluido", no sentido de poderem agregar várias temáticas, e de propiciarem a de articulação de conteúdos, seriam as razões da indicação da inclusão da ética profissional como conteúdo transversal.

Quanto à sugestão dirimida as disciplinas de Estágios I e II, questionamos a razão pela qual o Estágio III não fora incluso nessa lista. Identificamos que o fato estaria relacionado à prioridade dada à docência no curso, em que questionamos se a disciplina de Estágio Supervisionado III não se posicionaria como um apêndice dentro do curso e no contexto das práticas.

No que se refere à menção feita as disciplinas optativas, tivemos o professor do NDE 2 que indica: "como a gente vai fazer umas mudanças, a gente vai pensar nas optativas

[referindo-se as disciplinas], não é? E que a gente já discutiu aqui. . .Taí..poderia entrar uma disciplina como a ética". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016).

O professor PES 1 apresenta a ideia da disciplina optativa, após sugerir um rol de trajetos prováveis:

> Eu penso que tanto dentro poderia ser redimensionado, não sei..uma brechinha ali..numa disciplina, ou algum curso tivesse algum curso voltado para essas aulas. [MDR: Em formato de extensão?] Poderia, por que não? Em formato de extensão...Ou dentro das disciplinas optativas, quem sabe não estaria ali uma discussão do curso. . . se chegar a propor um projeto de extensão, um projeto de pesquisa ... (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 1, 2016).

O Estágio Supervisionado como campo de formação só foi assinalado diretamente pelo professor PES 3. Entretanto, recordamos que uma diversidade de situações éticas foi vivenciada nesse espaço, tendo sido relatadas por professores e alunos. Claro que, o indicador "Interdisciplinar e Transversal" nos remete à inclusão dessas disciplinas nas propostas apresentadas. Entretanto, o professor PES 3 foi eloquente nesse ponto, razão pela qual resolvemos trazer para análise boa parte de seu enunciado a respeito:

> O Estágio Supervisionado nas licenciaturas e em particular na Pedagogia, *ele é um divisor de águas*. Ele *é um momento chave no curso*. Todas as disciplinas elas são importantes. Todas elas, desde os Fundamento, as áreas de aprofundamento de ensino, todas elas compõem o curso como um todo. *Mas é no Estágio Supervisionado que esse aluno coloca os pés no seu futuro campo de atuação profissional*, enquanto esse futuro profissional que ele virá a ser. . . Mas *é no Estágio Supervisionado que ele estará lá na escola como professor*. Como um educador. Assumindo de certa forma, os primeiros passos para a sua formação profissional. Futura formação profissional . . . Então, é para mim um componente curricular de extrema importância dentro do curso. . . E que merece ser mais estudado. E que merece ser mais valorizado. *E que realmente exista um grupo consolidado de professores de Estágio Supervisionado e que estudem e que discutam essa temática*. E que estudem especificamente o Estágio Supervisionado, um grupo mais consolidado. Eu acho isso de extrema importância. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016, [grifos nossos]).

Identificamos em PES 3 alguns pontos relevantes sobre a disciplina de Estágio Supervisionado e que julgamos expressivo apresentar:

- É um "divisor de águas", ou seja, o momento do Estágio é aguardado pelos alunos, especialmente aqueles que nunca tiveram contato com o espaço laboral do pedagogo. É a instância em que as teorias são refletidas, aplicadas, testadas ou até, não validadas;

- É um "momento chave". Pois como afirma PES 3, é quando o estagiário coloca os pés no campo de atuação profissional. Sendo nesse *lócus* que as identidades profissionais ou se consolidam ou se esvaem;

- O Estágio Supervisionado merece uma atenção especial do corpo docente, em que grupos de estudos a respeito deveriam ser formados. E nesse sentido, também concordamos com PES 3 que essa é uma ideia de "extrema importância". (PES 3, 2016).

A partir destas premissas reafirmamos que, se na formação inicial do pedagogo o Estágio Supervisionado é considerado o momento fulcral da aprendizagem, para uma formação ética profissional, ele é a "porta", que "abre e fecha" para as diversas experiências, e conforme mencionado na música do poeta brasileiro Vinicius de Morais "não há coisa no mundo mais viva do que uma porta".

No que se refere ao indicador "Pesquisa e extensão na área", vimos há pouco que o professor PES 1 se manifestou acerca desse ponto, afinando com a ideia de que a formação ética teria espaço na extensão, e em projetos de pesquisa. Além dele, o aluno EG1 verbalizou que se professores pesquisassem ética, mais estudos na área se desenvolveriam, e consequentemente haveria docentes para orientar investigações nessa linha. Mas é o professor PES 3 que traz novos elementos reflexivos:

> Compreendo também que *este é um tema que deveria ser trabalhado em projetos de extensão, de pesquisa*. *Porque então, fecharíamos a tríade. A universidade tem como pilares a tríade pesquisa, extensão e ensino.* Com um componente curricular, com pesquisas no curso voltadas à ética, com projetos de extensão que discutam a ética, nos vários ambientes de atuação, no nosso caso do pedagogo. Penso que aí sim, haveria um contributo mais sólido com relação a esta discussão na formação inicial. (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 3, 2016, [grifos nossos]).

O professor PES 3 apresenta uma rota integrada para o trajeto de uma formação ética profissional no curso. Também compreendemos que a perspectiva de uma "costura" transversal a partir das bases em que o curso é estruturado (ensino, pesquisa e extensão) traria resultados significativos.

Conforme discutimos, nossos entrevistados trouxeram algumas ideias na perspectiva de proposição sobre uma nova abordagem metodológica para uma formação ética profissional para o atual curso de Pedagogia. Buscamos organizar as sugestões na figura seguinte (Figura 40):

Figura 40 - Proposição dos professores e alunos para uma nova abordagem metodológica para uma formação ética profissional no curso (a partir dos enunciados de Alunos e professores nos protocolos da pesquisa, 2016)

A figura demonstra a ordenação do curso em oito períodos, em que é circundado pela pesquisa e a extensão, sendo o ensino demarcado nas oito caixas coloridas. Como se pode notar, há no primeiro e último períodos uma disciplina de Ética, sendo I e II, conforme sugestão enunciada por EG 1 (primeiro e último períodos). Uma seria em caráter obrigatório e outra por se encontrar no oitavo período, de natureza optativa, já que essa indicação também foi feita pelos entrevistados. A seta indica que os conteúdos de Ética Profissional permeariam todo o curso, entretanto, do segundo ao sétimo períodos existiriam disciplinas de integração teoria e prática e de articulação de saberes em que a ética seria perpassada (Seminários Temáticos, PPP's e Estágio Supervisionado), conforme foi sugerido pelos participantes. Disciplinas "reconduzidas" seriam criadas ou recriadas no corpo do curso e transversalizadas, razão pela qual não constam na figura. A pesquisa e a extensão que envolvem o curso, também são costuradas pela temática em questão.

Do exposto, o que se percebe agora com maior clareza, é a materialização do que já mencionamos, ou seja, de que existe uma intenção de que realmente se possa refletir sobre o lugar da ética profissional no curso.

5.4.2. O perfil do professor de Ética Profissional

Justificamos a existência deste bloco de análises em razão da constatação de que em dez enunciados foram evidenciados a necessidade da criação no curso de um componente de

Ética Profissional de cunho obrigatório e dois outros pronunciamentos que assinalaram sobre a perspectiva de que essa disciplina acontecesse em caráter optativo, dados de acordo com a figura 39. Partindo-se desta observação, julgamos que seria importante perguntar aos nossos entrevistados sobre qual seria o perfil formativo deste provável professor de "Ética Profissional".

Traremos esta discussão a partir da figura 41 a seguir, em que constam todos os indicadores criados a partir dos dados de enunciação.

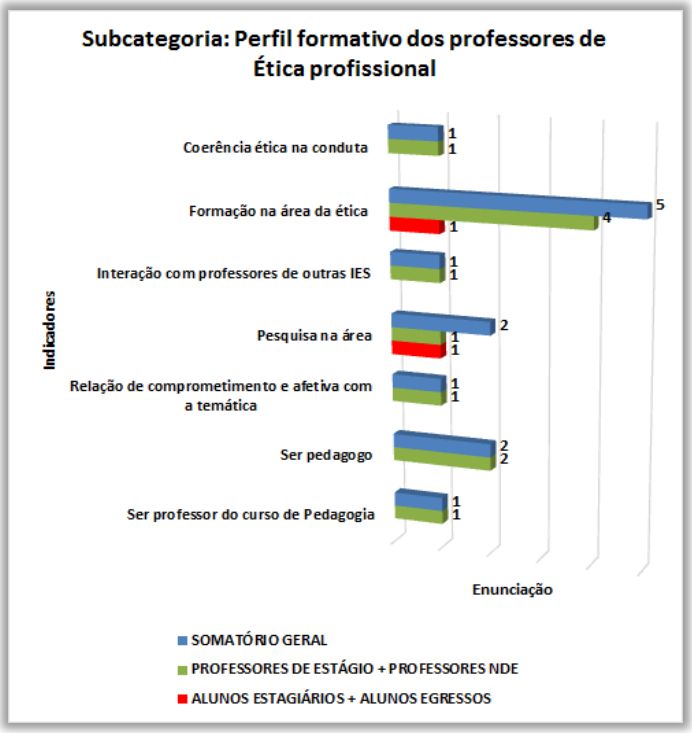


Figura 41 - Indicadores da subcategoria "Perfil formativo dos professores para uma disciplina de Ética Profissional" no curso de Pedagogia (a partir da grelha de análise Triangulação Parcial - Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE, 2016)

O indicador "Coerência na Conduta" é assinalado por NDE 2, que verbaliza que o professor de Ética Profissional precisaria de : "ter uma postura. . . viver conforme o que ensina. . .é uma coerência, não é? Entre aquilo que você manifesta como ser humano, se expressa, vivencia..não é? E aquilo que você ensina". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016). Mais adiante NDE 2 também manifestou que os conhecimentos sobre o universo teórico da ética são importantes, mas ratifica que em si não seriam suficientes, e que a postura ética é a que deve ser levada em conta: "Eu penso que o professor..alguém que tenha conhecimento que tenha estudado isso..é um elemento, mas para mim não é suficiente".

A ideia de que a ética atravessa a vida pessoal é externada nesses enunciados. Assim, é esperado que aquele que ensina ética seja um exemplo vivo de seu ensinamento. Essa foi uma questão que vimos ser mencionada especialmente pelos alunos do curso, a coerência entre a teoria e a prática, já discutida em várias passagens.

Vejamos a seguinte situação.

Pensemos em alguém que se candidate para uma vaga como professor de Matemática. Ora, perguntamos: O que é preciso para ser um bom professor dessa disciplina? Provavelmente que ele "saiba Matemática". Ninguém vai exigir desse professor, pelo menos em primeira instância, que ele tenha postura ética. Entretanto, quando se pensa num professor de Ética, o que se exige desse? Os saberes teóricos aqui não são postos tanto em evidência, mas aqueles que compõem a prática. Em outras palavras, ser professor de Ética implicaria no primeiro momento em que esse docente fosse "ético". Pois não sê-lo, significaria que não se dominaria o conhecimento teórico. Assim como o professor de Matemática, que poderia explicar o que é uma equação de segundo grau, sem saber realizar um exercício sobre esse conteúdo. É notório que, tão pouco bastaria ser ético, sem saber o que ética significa. É preciso formação nesse campo. Nesse sentido, e assim como NDE 2, outros entrevistados também elencaram que o indicador "Formação na área de ética" seria necessário a um professor dessa esfera do ensino, tais como PES 1, PES 3, NDE 1 e EG 2 (nessa ordem):

> A professora [X] com uma discussão forte e empenhada e voltada para isso.
>
> Precisa ser alguém que tenha estudos na área. Com certeza.
>
> A professora [X] que dentro do grupo, do corpo docente do departamento é a pessoa que estuda, que tem um referencial teórico acerca da ética.
>
> O profissional que tivesse essa formação. (Protocolos de entrevistas, Alunos e Professores, PES 1, PES 3, NDE 1, EG 2, 2016).

A evidência de que existe um professor no curso que investiga a temática ética foi rota apontada, já que na opinião dos professores PES 1 e NDE 1 esse docente estaria preparado para assumir uma disciplina dessa natureza. Chamamos atenção para o enunciado de EG 2, que manifestou que o profissional teria de ter "essa formação", trazendo à tona a discussão sobre, que formação seria essa? Encontramos parte dessa resposta a partir do indicador "Ser pedagogo", em que dois professores se pronunciaram a esse respeito, assinalando que a formação desse professor seria a do "pedagogo", já que estaríamos a pensar numa disciplina voltada para o curso de Pedagogia. Mas que teria de ser: "*o pedagogo interessado*.. por uma

construção, por uma construção da reflexão..do aprofundamento da reflexão sobre a ética". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 2, 2016, [grifos nossos]). O professor NDE 2 foi complementado por PES 3 "Um pedagogo, que tivesse uma formação e um histórico de pesquisa nessa área". (Protocolo de entrevista, Professor PES, PES 3, 2016). Percebemos haver vários pontos relevantes nesses textos:

1. A de que um professor que já estuda na área teria maiores condições em responder pela disciplina;
2. A da necessidade de formação na área;
3. A de que teria de ser um pedagogo "interessado" e possuir um histórico de pesquisas no campo. Por "interessado" entendemos que o professor do NDE 2 quis se referir a um estado de "importar-se com" ou ainda um "relacionar-se", o que implicaria realmente em estudos e práticas na esfera do conhecimento ético;
4. A de que teria de ser um professor com formação em Pedagogia, ou seja, ser "pedagogo" pela essência do curso em questão.

Somado a esses pontos, tivemos ainda o indicador "Interação com professores de outras Instituições de Educação Superior[IES]", que foi um pressuposto diferenciado e trazido pelo professor NDE 3 "E também poderia se trazer outras pessoas..que possam também dar uma contribuição mais clara sobre isso [referindo-se a outras IES]". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016). Esse docente também foi o responsável pelo aparecimento do indicador "Ser professor do curso": " Poderia ser alguém do curso que tenha essa condição de discutir isso". (Protocolo de entrevista, Professor NDE, NDE 3, 2016). Ou seja, o professor de Ética seria um docente do curso de Pedagogia, entretanto, docentes de outras IES realizariam *interface* no curso quanto a esse campo do conhecimento, o que promoveria a ampliação de uma rede de formadores sobre a Ética Profissional.

O indicador "Pesquisa na área", também foi sugerido por PES 3 e EG 4 e denota a intenção de que um professor nesse campo deveria dominar as discussões sobre a temática. Percebemos mais uma vez que a vertente da pesquisa é uma variável que permeia o cenário da formação no curso.

Chamou-nos ainda a atenção o surgimento do indicador "Relação de comprometimento e afetividade com a área". A noção de afetividade é trazida de forma explícita pelo professor PES 2 "Eu acho que tem que ser o profissional, que independente da sua formação tenha uma relação afetiva, uma relação profissional, uma relação de comprometimento com a temática da ética profissional". (Protocolo de entrevista, Professor Estágio, PES 2, 2016). Percebemos

a ideia de afetividade vinculada nesse texto ao conceito de amorosidade em Freire (1996, p.4): "A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas". Freire nos convida à reflexão de que a ética profissional é um estado de "ser" competente. Ou seja, fazer-se pedagogo ético é criar em si essa competência, que reuniria um conjunto de saberes, dentre eles o técnico, o científico, o afetivo, o axiológico, dentre outros não menos relevantes.

Desta maneira, resumimos na figura 42 o perfil assinalado por nossos inquiridos acerca da percepção do perfil formativo de um professor para uma provável disciplina de Ética Profissional, quer seja em caráter obrigatório ou formativo (Figura 42):

Figura 42- Perfil formativo do professor de Ética Profissional (a partir dos enunciados de Alunos e professores nos protocolos da pesquisa, 2016)

Consideramos como ponto de partida a formação inicial deste professor, indicada como a de "pedagogo", e que fosse preferencialmente do curso. A seguir, elencamos as condições relativas ao plano psicológico desse docente, ou seja as relações afetivas mantidas com a área da ética, assim como do compromisso estabelecido com a temática. Adiante na figura, temos a condição epistêmica do perfil desse professor, ou seja, de que seja um especialista na área de ética profissional (ou estudioso), que possua conhecimentos e pesquisas nesse campo, e finalmente, a possibilidade de que mantenha uma interação com outros professsores e outras IES. Nota-se que a figura se encontra em aberto e indicando continuidade, já que essas sugestões não foram "fechadas" pelos participantes. De nossa parte, se tivéssemos que sugerir algo, entendemos que o modelo em espiral ascendente seria o mais indicado, pois permitiria

assim, que outras visões fossem somadas às apresentadas, possibilitando a construção de um processo em cadeia evolutiva.

Nesta seção reunimos muitas "pedras preciosas", que juntadas ao somatório desse processo de garimpo, nos permitiu reunir os elementos para aferir o cenário da formação ética no curso que investigamos, e ao mesmo tempo, deu-nos boa parte dos apetrechos para forjar uma proposta de modelização para a formação ética profissional do pedagogo nos cursos de Pedagogia.

5.5. Arremates finais – nossas construções e síntese conclusiva

Nessa seção elaboramos uma síntese conclusiva das análises que realizamos em nossa pesquisa empírica, razão pela qual recuperamos nossa questão problematizadora, que motivou nosso percurso como um todo:

"Que formação ética profissional se desenvolve no contexto da formação inicial do pedagogo a partir de um estudo de caso da realidade brasileira? ".

Naturalmente que essa questão tem sido respondida desde o início de nossa pesquisa, mas foi especialmente neste capítulo cinco que fomos ao encontro, não de uma resposta, mas de várias, que se somaram na criação de um corpo, o do acontecer da "formação ética profissional da realidade brasileira" a partir de um estudo de caso.

Inicialmente é preciso registrar que uma das etapas que elencamos como processo de validação do caminho metodológico que realizamos foi evidenciado no passo "Validação do Constructo", em que solicitamos a revisão do rascunho do relatório da pesquisa empírica, além da orientadora, por um dos informantes-chave, componente do NDE e que exerce a função de chefia do Departamento de Educação do curso investigado e que se pronunciou em "Carta de Validação" da seguinte forma: "Em primeiro lugar, gostaria de destacar a forma como a pesquisadora tratou os dados, com cuidado e zelo, dando sempre voz aos seus entrevistados. No decorrer das análises e interpretação dos dados foi possível perceber claramente a coerência e a fidedignidade . . .". (Carta de validação, professor NDE 1, 2017).

As palavras nos indicaram que estávamos no rumo certo, dessa maneira, realizamos os ajustes que julgamos necessários e concluímos com o texto que vem a seguir, na intenção de esboçar o retrato cuidadoso que se aproximasse o mais possível da realidade da formação ética praticada no curso.

Como resposta ao nosso problema, sublinhamos no texto que segue aquelas afirmativas que julgamos corresponder a um *feedback* da pergunta chave que fizemos desde o momento que nos propusemos a iniciar este trabalho. Assim o realizamos para manter a coerência metodológica proposta, ou seja, a de dialogar com nossos textos de forma dinâmica.

Vejamos este desenrolar.

De pronto registramos que *todos os entrevistados frequentaram o curso de Pedagogia na mesma universidade, porém, em tempo e espaço diferenciados*. Também denotamos que os entrevistados anunciaram pretender continuar nesta carreira. *O que denota que o curso cria a oportunidade para espaços identitários em sua formação*.

Identificamos que a escolha da carreira de pedagogo perpassou nesses casos por uma série de fatores intervenientes, conforme estivemos a discorrer, e em que a família foi um desses, especialmente na visão dos alunos.

Entendemos que é importante refletir sobre a influência que os diferentes grupos sociais exercem em nossas escolhas a partir dos valores positivos que deles recebemos. Esses mesmos valores, ao fazerem parte de nossa idiossincrasia, interferem, por sua vez, na formação daqueles princípios e fundamentos que irão compor o campo de nossa ética profissional. Naturalmente, e conforme já manifestamos em diferentes passagens de nosso trabalho, acreditamos que a ética não é tão somente um patrimônio deixado de pais para filhos, tão pouco se forja somente pelo exemplo. Existe todo um contexto de ordem social, e em que no caso da ética profissional, teria de perpassar por ações pedagógicas e formativas, que compreendemos precisariam ser desenvolvidas de forma consciente, mas que não invalidariam o acervo que recolhido ao longo de nossa história: "Os valores que enformam a ética profissional do professor são valores socialmente apreciados e, se veiculados no dia a dia através da ação pedagógica, poderão fazer do professor um modelo axiológico para o aluno. . . ". (Estrela, 2010b, p.82).

Desta forma, entendemos que os valores éticos que adotamos, quer seja como pessoa ou em nosso exercício profissional, irão compor o que denominaremos de "capital ético" e que se configurariam numa herança axiológica, que conduz nossas reflexões e atitudes nos mais diferentes espaços sociais em que convivemos.

No que se refere à opção pela carreira, constatamos que de início os entrevistados possuíam a intenção de realizar outros cursos. No entanto, *a trajetória formativa no curso se revelou como um ingrediente fundamental.* De tal modo que chegaram a verbalizar que não

deixariam a profissão, e ao ponto de enunciar, no caso dos professores do curso, manter uma relação de "paixão" pela mesma.

A opção por ser pedagogo envolveu o conhecimento de que essa profissão se insere numa realidade complexa, e que, portanto, para exercê-la exige-se um sério investimento gnosiológico para atender a natureza de seu fenômeno, a educação. E que, para além do refinamento científico, dos saberes, das habilidades, etc., é preciso que o pedagogo realmente incorpore, inclua o conhecimento ético em sua *práxis*. Constatamos essa questão a partir da experiência laboral de formação em serviço de PES 2, na Educação no Campo, *em que sua atitude sensível e resiliente conjugou uma série de compromissos éticos profissionais.* E que nesse sentido, é nosso entendimento de que *a formação é o espaço privilegiado para criarmos essa bagagem ética*, especialmente no caso do pedagogo, cuja profissão é atravessada por um forte componente ético.

Percebemos que *existem pontos na carreira que precisam ser superados, tais como a visão romantizada da profissão, sem, entretanto, deixar que a "sensibilidade" se escoe.* É preciso lutar para que a profissão alcance um *status* condigno com sua função educativa.

Também *registramos o encontro entre professores e alunos no que se refere ao conceito de pedagogo, de que esse é um profissional da educação, um profissional que educa.*

Há uma preocupação e um clamor dos entrevistados de que o pedagogo seja valorizado pela e na sociedade. Apesar dessa inquietação, os entrevistados reconhecem que essa é uma carreira necessária.

No que se relaciona ao papel do pedagogo, percebemos *especialmente a partir do PPCP*, que *há uma intenção de conceber um modelo formativo em que esse profissional desenvolva os saberes da profissão, quanto: a integração do conhecimento, a gestão institucional, as etapas do desenvolvimento humano que influenciam o ensino-aprendizagem, a educação para a vida em sociedade, o gerenciamento das TIC's e o domínio na gestão das relações humanas.*

Um ponto que destacamos sobre o papel do pedagogo, é *a perspectiva formativa na defesa da construção do "olhar multicultural",* que teria de incidir em nosso entendimento, inicialmente, pela pessoa do pedagogo. *Essa perspectiva integradora, nos remonta ainda as ideias sobre reinvenção que trouxemos, em que a ética, em nossa concepção, é a "espinha dorsal" nesse processo*.

Detectamos ainda nestes caminhos, o atravessar da dimensão ética em cada uma das instâncias abordadas, assim como a necessidade em se forjar uma consciência profissional nesse setor do conhecimento.

Também identificamos que, de forma geral, *os indicadores apontados se referiram à formação profissional do pedagogo no campo da docência, ou seja, o foco do curso é voltado para essa área de atuação.*

Sobre as concepções de "pedagogo ético" o conceito foi recebido como "novo" na maior parte dos contextos das entrevistas. *Foi associado ao respeito, aos compromissos que teriam de ser assumidos (especialmente com o aluno), à conduta (quer fosse ao tratamento equânime ou na coerência entre a teria e a prática), a autorreflexão. Percebemos ainda o elo entre os indicadores da subcategoria "pedagogo ético" à ideia de fazer o "bem". O conceito de "bem" se encontra ensimesmado na perspectiva de um "saber agir" ético, como uma atitude a ser empreendida.* Sob esse enfoque, a "pessoa" do pedagogo teria de empreender em si a superação para que o todo no curso "funcionasse" bem.

No indicador *"visão de bem coletivo" identificamos essa mesma noção, de que para se chegar ao bem seria preciso minimizar as "fragilidades" pessoais. Ou seja, ser um "pedagogo ético" é mais uma vez questão que se relaciona à pessoa.* Em nosso entendimento, o pedagogo ético é aquele que se aproximará da visão inter-relacional entre: a pessoa-profissional e o coletivo; e do coletivo para a pessoa-profissional. Pois como já evidenciamos, o bem sob a perspectiva humanista que conciliamos possui uma rota, a de provir um benefício comum, o que demanda um trabalho a "várias mãos".

O entendimento dos entrevistados sobre a noção de formação se estruturou inicialmente a partir da pessoa, denotando que essa teria um vínculo consistente com a educação, especialmente a partir dos grupos sociais, elucidando-se as relações afetivas, tais como a formação que aconteceria no seio da família.

Houve também *uma ênfase na formação como um processo contínuo, permanente, porém, centrado na pessoa, não tendo neste momento a abordagem institucional prevalecida, ou seja, de que a formação necessitaria de um lócus específico para acontecer.*

Já *quanto a formação profissional, dos principais indicadores apresentados pode-se estabelecer um conceito macro de que de que existem saberes necessários à essa, de que a práxis se constitui em ingrediente metodológico fundamental e das práticas como um campo propício para o desenvolvimento dos saberes experienciais*. Também se registra que *a formação profissional, diferente do conceito de formação, é considerada um fenômeno que*

acontece em espaços institucionais ou institucionalizados, admitindo-se assim que é preciso existir um "lugar' especializado, afim com a natureza formativa da e para a profissionalização.

A ética foi um conceito que se apresentou multifacetado nas diferentes abordagens construídas a partir das fontes documentais e com os nossos entrevistados. Foi percebida no PPCP como uma atitude ética, relacionada à normatividade e apresentada como um meio para desenvolver estratégias de intervenção frente aos prováveis problemas da prática educativa. Teve ainda como um dos pontos relevantes a concepção de que seria um dos pressupostos, um dos pilares da formação no curso evidenciado.

A concepção de que a ética se aprende no convívio, e a margem das entidades institucionais também foi um registro presente. Assim como o a ideia de que a ética se origina dentro do ser e de que é um fenômeno social que se revela na conduta. Ou seja, ser ético seria mais o agir de acordo com "comportamentos específicos" acerca do que se entende por "atitude ética". Sob esse ponto de vista, a ética seria aquilo que se vê, que se palpa, que se pratica, que é identificável nessa ou naquela conduta, e não necessariamente a ética em si, em sua *práxis*.

Também identificamos como *ponto auge do conceito de ética o surgimento do indicador Justiça. Ética e justiça seriam conceitos indissociáveis*. *A ética conteria a justiça e a justiça estaria embutida na ética, em que a lei só se faria justa quando exposto o valor ético do respeito. Portanto, a justiça se faz presente quando há a prática da ética*. Dessa forma a ética profissional também estaria vinculada a uma conduta justa em que o profissional da Pedagogia teria de se preparar para avançar na rota ética em direção a sua prática profissional equânime.

A indicação de que a ética é ensinável não foi manifestada na maior parte de nossas entrevistas. A característica da ética enquanto ensino foi associada à formação de valores, sendo o "exemplo" apontado como um formato metodológico recorrente.

Da ética profissional essa não foi abordada nos documentos, apesar de termos identificado a "dimensão ética" como suporte da formação. Dessa maneira, nos ativemos à verbalização dos entrevistados que trouxeram vários contributos, entre eles de que *a ética profissional possui foco direto no bem comum.* Ou seja, *o sentido responsivo é um foco nessa percepção e na compreensão de parte dos entrevistados teria de permear o exercício laboral.*

Também o compromisso com a profissão, com a classe profissional e a ideia de que esse profissional, o pedagogo, seja competente , é um dos fundamentos da eticidade percebido nos dizeres dos entrevistados.

A ética profissional igualmente foi vinculada ao sentimento de altruísmo, ao fazer o bem ao "próximo". Chamamos atenção quanto ao fundamento do bem à toda prova. Entendemos que esse deve ter um limite. Sobre esta questão, Afonso, Seiça, Marques e Oliveira (2010) compreendem que:

> Quando o princípio do bem do aluno se sobrepõe a qualquer outra consideração de natureza pessoal ou profissional, pode ir contra as normas deontológicas. É por exemplo o caso da dedicação de professores que os leva a trabalhar para além dos horários oficialmente acordados, infringindo a norma que alguns códigos docentes, como os canadianos, têm de respeitar escrupulosamente os horários de trabalho, sendo considerada conduta não profissional a solicitação feita por um colega ao outro de ficar na escola para além do tempo devido. (p.44).

Ou seja, *o conceito de bem precisaria ser mais uma vez revisitado.*

A ética também foi agregada a ideia de código de ética na síntese conceitual, indicando-se a presença desse ou de um Conselho de Classe profissional como a rota para a formação de profissionais éticos.

É notório que há no curso certa preocupação do enfoque da ética na formação. Conseguimos percebê-la nas ideias de compromisso ético, da ética como um elemento estruturante da profissão para que se possa colaborar na formação do outro, em seu desenvolvimento humano, de sua ligação com as práticas intervencionistas, no valor do respeito, autonomia, etc. Mas que, de fato, a ética é elaborada como dimensão no corpo da formação e não como uma "formação" distinta no bojo da formação geral.

Em qualquer perspectiva formativa, é preciso que os marcos sejam fincados. Em várias passagens do PPCP encontramos alguns desses marcos delineados, como por exemplo, *o fato do curso manter os Estágios Supervisionados como espaços para congregar os saberes em geral, por colocar a pesquisa em lugar de destaque no espaço formativo, e especialmente por pensar num perfil profissional baseado numa postura ética, que teria de ser a sustentação da práxis do pedagogo.* (PPCP. 2012).

Entendemos que a pedra fundamental de uma formação ética profissional tem a missão de assentar o conceito de ética. Esse é um dos marcos que precisaria se apresentar de maneira transparente, distinta. Em nosso trabalho trouxemos em muitas paragens a concepção de ética que admitimos como bússola, a essa acrescentamos ainda que: "A ética é esse domínio da

reflexão sobre a moral, contextualizada pela 'experienciação vivenciada' e assumida na, e pela 'decisão'". (Caetano et al., 2010, p.145).

No curso investigado identificamos situações que denotam iniciativas em direção a uma formação de natureza ética profissional. Destacamos nesse sentido os seguintes aspectos:

- Há uma preocupação, e particularmente dos professores, com a dimensão ética formativa de seus alunos, de que estes adquiram um posicionamento ético, reflexivo e crítico;

- Percebemos ainda o profissionalismo docente, manifestado através da responsabilização com a formação em diferentes instâncias, comportamentais, curriculares, nas vivências e práticas pedagógicas;

- Existem ações concretas no estabelecimento de linhas de pesquisa e projetos de extensão no entorno da ética profissional;

- Nas fichas curriculares identificamos um forte componente "prático", criando espaço para que experiências no campo da ética profissional se desenvolvam;

- Há um conjunto de valores que permeiam a formação, e que preparam o pedagogo para vivenciar diferentes provas em seu exercício profissional.

Também revelamos que *no curso existe um percurso metodológico em que a dimensão ética se desenvolve, sendo forjada a partir de situações geradoras, com base no diálogo, na contextualização das experiências e na interdisciplinaridade.* Essa trajetória desvela estratégias relevantes e potencializadoras para uma formação dessa ordem.

Igualmente *os Estágios foram espaços que identificamos como privilegiados para o desenrolar de práticas sobre a ética*. É no campo do estágio supervisionado que os saberes se revelam e se constroem. É ainda o *lócus* em que os desafios se apresentam, e se solucionam, pois como afirma Lima (2012, p. 41): "o Estágio passa pela questão individual, coletiva e social". E esse perpassar permite que o estagiário encontre espaços para desenvolver a consciência reflexiva diante dos conflitos e tensões, mas também quanto aos acertos realizados e que lhe permitirão forjar o perfil de um bom profissional. Entretanto, também *foi o campo de Estágio apontado como desafio e área dilemática em que, apesar de o considerarmos como espaço privilegiado de ensino, necessitaria que as diferentes situações de práticas fossem pesquisadas, a fim de ser melhor aproveitadas na experiência ética profissional dos alunos*. Da mesma forma, há que se criar laços de confiança com os profissionais que trabalham nesses espaços, por serem pessoas "chave" nesse processo. É imprescindível forjar elos, quer seja com o professor da classe, o diretor, o coordenador da escola ou o técnico que trabalha no espaço da Educação para o Trânsito, ou nos hospitais, etc.

O bom convívio e a relação amistosa são promotores do estado de comprometimento profissional, um dos fatores de garantia de sucesso e de práticas exitosas dos alunos.

Também *constatamos outros desafios a serem suplantados, tais como a excessiva demanda de trabalho, a falta de apoio da família e o problema do convívio.* Sobre esse último, detectamos que o avanço tecnológico tem por um lado reduzido distâncias nas comunicações, criado espaços para relacionamentos virtuais, que se estabelecem com um maior número de pessoas. Por outro lado, tem fixado convivências humanas passivas, em que por vezes se resumem a "toques" trocados entre os telemóveis ou celulares. É preciso que os cursos se apropriem desses contextos para reinventar formatos educativos, de maneira que as TIC's sejam postas a favor dos processos educativos.

A avaliação da aprendizagem, o planejamento, os saberes da profissionalidade e as situações em que as tomadas de decisão têm de ser definidas, foram as mais sinalizadas como áreas em que dilemas éticos perpassam no curso. Essas nos remeteram a pensar na atitude colaborativa como uma das rotas para que os profissionais envolvidos venham a superar os problemas criados ou outros dilemas que supostamente possam surgir. E que nesse sentido, a compreensão acerca das circunstâncias éticas que envolvem os dilemas servirá de guia no levantamento de táticas solucionadoras.

Chamamos a atenção para o desafio da diversidade tão apontado pelos entrevistados e que envolve o lidar, o educar e o conviver em contextos de diferença. Em nosso entendimento, essa é uma temática que terá que ser examinada com critério, pois "incluir" é verbo que necessita ser mais do que conjugado, ser repensado numa perspectiva integradora e professado pelo profissional da Pedagogia. *Identificamos ainda a possibilidade de que em algumas ementas do curso o componente ético pudesse vir a ser desenvolvido.* Tivemos a intenção de afunilar as discussões no entorno do currículo, razão que nos moveu a sugerir uma lista de conteúdos programáticos no quadro 34 que poderiam ser abordados de forma transversal nas disciplinas selecionadas.

Os indicadores que apontam o campo tensionado do curso revelaram a necessidade da ética na prática, tais como: o relacionamento do estagiário nos espaços de Estágio (já comentado); a ética na pesquisa; a violência nas escolas. Todos esses são campos eminentemente "preenchidos" do componente ético.

Detectamos certa urgência nas discussões que envolvem os fundamentos, os princípios, os valores éticos, as práticas, e as relações humanas, matérias que inclusive se estendem para além dos muros da universidade, se expandindo para os demais sistemas de ensino e que

também são questões que adentram os espaços que envolvem a Pedagogia Social, pois são fenômenos corriqueiros.

O currículo também é um ponto a ser repensado, já que tem sido um território contestado especialmente pelos professores do curso. Notamos ainda uma forte interferência da ética enquanto currículo oculto. Assumimos que a consciência deste processo teria de emergir, de modo que esse componente transcendesse o estado de penumbra para se revelar a todas as pessoas que compõem o contexto formativo.

Na penúltima seção deste capítulo, *evidenciamos que os entrevistados possuíam percepções quanto à promoção de uma nova abordagem metodológica para o estabelecimento de uma formação ética profissional no curso. A complexidade da discussão trouxe um leque de sugestões, que ainda que desarticuladas, ao serem organizadas, conforme denotamos na figura 40, promoveu a reflexão de que essa é uma premissa que deve ser considerada,* ao mesmo tempo em que permite que se repensem estratégias para esse ensino.

A pesquisa empírica proposta neste trabalho foi, sem dúvidas, um elemento transformador, tanto do ponto de vista das noções prévias que a pesquisadora possuía, quanto no que se relaciona aos participantes, *que puderam refletir sobre o tema e romper fronteiras conceituais, em que em várias instâncias tiveram que considerar (e reconsiderar) suas visões, tensões, conflitos e ao mesmo tempo, desenvolver as sensibilidades no entorno da temática, pois para a maior parte desses, fora a primeira vez que estiveram a discutir sobre o conteúdo da ética sob a ótica profissional.*

Finalmente, *registramos que existem ensaios desenvolvidos em direção a uma formação ética no curso investigado*. *Pensamos que há uma lagarta que almeja e possui todas as condições de ser borboleta, ou seja, ser "formação ética profissional". O caminho indicado é o de que a carência seja percebida por todos, assumida, que as concepções sejam revisitadas, que as resistências sejam identificadas e que novos sentidos sejam buscados. As proposições sobre um novo percurso formativo assim o indicaram.* Logo, *essa formação teria de se pronunciar de forma horizontal, revisando-se as ementas, os conteúdos e as práticas de cada disciplina no curso e longitudinal, entre os períodos; e em sua verticalização, quando se pensa na estrutura do curso como um todo, e nesse sentido será necessário revisitar o PPCP e também reinventar a formação do "formador"*.

Chegamos à conclusão de que é preciso que os cursos de Pedagogia, mais do que encontrem um lugar para o acontecer do *ethos* profissional, que abram espaços para que esse se edifique, e que se assente como formação. Metamorfosear-se é preciso.

PARTE III: PESQUISA TEÓRICO-PRÁTICA

Nesse terceiro bloco de nossa pesquisa, buscamos seguir adiante, além de nossa questão problematizadora, e sistematizamos uma proposta de modelização para a formação ética profissional nos cursos de Pedagogia, em que investimos na perspectiva de caráter transdisciplinar, cujo foco se manteve na unidade do conhecimento, assente na dimensão da ética profissional.

Antes de apresentarmos o modelo em questão, buscamos elucidar três questões suscitadas pela pesquisa de campo: A "ensinabilidade" da ética e da ética profissional; Sobre "como" se ensina e se aprende a ética profissional; e qual o perfil do formador na rota de uma formação ética nessa direção.

Lançamos algumas reflexões sobre os modelos curriculares virados para a educação, a partir de uma abordagem ética-moral, e que denotaram trajetos já percorridos, difundindo a ética na perspectiva do ensino. Nosso foco nesse sentido se justifica a partir da intenção de argumentar e demonstrar que é "possível" ensinar ética. Esse ponto se enlaça com o capítulo dois, quando trouxemos modelos sobre formação ética profissional. Assim, evidenciamos nessa paragem os modelos de "Clarificação de Valores", o de "Comunidade Justa" e o de "Educação de caráter".

Discutimos ainda sobre os cinco pilares didático-metodológicos fundamentais para o campo do ensino numa formação ética profissional: 1. A prática reflexiva; 2. Ferramentas metaéticas (o discurso interior; o diálogo; a dialética, a argumentação e a retórica; a analogia e a metáfora, a repetição, a pergunta, o registro); 3. A *práxis* ética; 4. O trabalho colaborativo; 5. A sensibilidade ética.

Na segunda parte, apresentamos uma modelização para a formação ética profissional nos cursos de Pedagogia, assente na indissociabilidade entre as esferas do ensino, da pesquisa e da extensão, em que partimos de alguns princípios para fundamentar o percurso percorrido: beneficiência, autonomia, justiça, não-maleficiência, a partir de Alonso (2006). Somado a outros que consideramos relevantes: prática reflexiva, a ética como dimensão *práxis* transversal e competência macro, a responsabilidade. Desse modo, apresentamos o modelo de uma pirâmide formativa, que se estende em sentido longitudinal, em toda a trajetória do curso, do 1º. ao 8º. período, em que buscamos delinear de que forma o eixo norteador que propomos, o da formação ética profissional, se desencadearia nas áreas relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Entendemos que o modelo apresentado é aplicável à realidade brasileira, dado que as universidades já vêm organizando sua dinâmica com base no referido tripé (ensino, pesquisa e extensão), e que pode ser tomado como ponto de partida para outros ensaios, em outras realidades. Entretanto, far-se-á preciso criar estímulos, especialmente da ordem que envolve o trabalho colaborativo, em que todos os agentes envolvidos com a formação desejassem se comprometer sensivelmente para que essa proposta se configurasse em prática. Esses estímulos têm várias origens, mas especialmente estão assentes no conhecimento e no espírito que nos move em direção ao saber, que são as grandes fontes inspiradoras da vida humana.

CAPÍTULO 6 - PROPOSTA DE MODELIZAÇÃO PARA A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO BRASIL

Neste capítulo esboçamos o que qualificamos como um desafio de superação epistêmica: propor uma modelização para uma formação ética profissional nos cursos de Pedagogia. Dessa forma, nos lançamos para mais além da questão problematizadora declarada nesta pesquisa – *"Que formação ética profissional se desenvolve no contexto da formação inicial do pedagogo a partir de um estudo de caso da realidade brasileira?".*

Assim, conseguimos não perdê-la de vista e tão pouco dela nos apartamos, mas ao propormos o avanço em nossa pergunta central, nos lançamos em direção à abordagem científica da transdisciplinaridade, que visa à unidade do conhecimento e não tão somente o seu fragmento, característica da modelização que apresentamos. Nessa linha reflexiva, a Carta da Transdisciplinaridade apresentada no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade no Convento da Arrábida em 1994, nos permitiu não somente sustentar as veredas que optamos seguir, mas, inclusive, fazer sérias reflexões sobre a forma de como temos construído nossas pesquisas:

> Artigo 4 A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta a um novo olhar sobre a relatividade das noções de "definição" e de "objetividade". O formalismo excessivo, a rigidez das definições e a absolutização da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento. (Basrab; Morin & Freitas, 1994, p.1).

Logo, percebemos que a questão problematizadora na medida em que se desvelou, inclusive nas "vozes" de nossos inquiridos, nos remeteu a novas tessituras, nos permitindo por vezes a sair do "formalismo excessivo", da "absolutização da objetividade", mas mantendo acima de tudo, o compromisso ético com o rigor. Assim, foram essas as causas motivadoras para nos embrenharmos na ideia de propor um caminho téorico-metodológico suscitado pela questão *mor* desta pesquisa. E o realizamos a partir da metáfora de "Sísifo". Justifiquemos.

Para quem é apreciador dos grandes mitos da filosofia grega, recordará dessa história. Sísifo era o filho do rei dos ventos, Éolo, e conhecido por sua astúcia. Entretanto, caiu na insensatez de cometer uma grande ofensa a Zeus. Certa feita denunciou-o pelo fato de tê-lo visto a raptar e seduzir Egina, filha de Asopo. Por essa atitude delatora, foi condenado a viver no mundo subterrâneo das almas condenadas de Hades. Seu castigo: rolar uma enorme pedra

até o topo de um morro, em que todos os dias, lá chegando, a pedra se soltaria rolando novamente morro abaixo, e assim consecutivamente e por toda a eternidade.

Bem, qual a relação do problema de Sísifo com o desafio de culminar esse trabalho com uma proposta de um modelo de formação ética profissional para o pedagogo? Conforme temos discutido, identificamos que o curso de Pedagogia mantém algumas narrativas vivas e centradas em ideias "sísificas", tais como: A ética como formação estritamente pessoal; A ética se ensina pelo exemplo; O pedagogo já chega ao curso com uma ética pronta; Não é preciso se forjar uma ética profissional; etc. Discursos esses que se repetem fazendo a pedra rolar, subir e descer incontáveis vezes por décadas a fio na história do curso no Brasil. Assim sendo, esse é o desafio posto, o de superar essas construções, abrir a "mata virgem epistêmica" e explorar esse campo tão repleto de vozes, por vezes contraditórias. Naturalmente que, por realizarmos essa tarefa de avançar em campos tão pouco percorridos, sabemos da limitação de nossos passos. Mas que, sem dúvidas, servirão de guia para se levar à prática a rota que aqui assinalamos, na perspectiva de também aperfeiçoá-la. E neste sentido, nos colocamos com humildade e sempre à disposição para revisar o feito, pois nenhum modelo jamais será perfeito, tão pouco acabado.

Dessa maneira, organizamos esse capítulo em duas seções, em que na primeira traçamos pistas que nos deram sustentação para se forjar esse trajeto e que se remeteram às questões que foram levantadas nos capítulos construídos. Para contextualizar o caráter da ensinabilidade da ética rebuscamos de início as obras de Cortina (1999) e Gilligan (1982). Na intenção de apresentar ensaios já realizados na esfera do ensino e da aprendizagem, discutimos acerca de alguns modelos educativos, dentre eles: o do ensino de Filosofia para Crianças em Mathew Lipman (1999); o de modelo de "Clarificação de Valores" em Valente (2002), Raths, Harmin e Simon (1966, 2002); o de "Comunidade Justa" em Kohlberg, Power e Higgins (1989); e o modelo de "Educação de caráter" em Wynne e Ryan (1997), Lickona (1991), Bennet (1993) e Tigner (1993).

Schön (1995) e Zeichner (1993b) se configuraram nesse capítulo como o sustentáculo na formulação de um passo a passo para o exercício da ética enquanto prática reflexiva, em que integramos à visão de metaética em Cortina e Navarro (2001).

Em Severino (2011) revisitamos alguns conceitos que consideramos crenças limitadoras no que se relaciona ao ensino da ética profissional. E adiante tivemos a obra Reboul (2004) sobre a Introdução à Retórica, em que levantamos o que denominamos nesse trabalho de "ferramentas metaéticas", instrumentais facilitadores do ensino da ética profissional.

Finalmente na primeira parte do capítulo, ratificamos a ética como competência macro e transversal a partir de Macedo e Caetano (2017).

Em nossa segunda seção, de ordem eminentemente prática, estivemos realmente a apresentar nossa modelização para os cursos de Pedagogia no Brasil, em que levamos em consideração as discussões teóricas que tivemos nos primeiros capítulos, mas também, e especialmente as "vozes" de nossos inquiridos na pesquisa empíricas. As considerações desses nos iluminaram acerca significativa parte do itinerário que traçamos. Para realizar o percurso citado, tomamos Alonso (2006) como um norte que nos permitiu compreender o quão é desafiador ensinar ética profissional na universidade. Mas que, apesar da constatação, encontramos uma rota que consideramos aplicável, dado o seu caráter amoldável, pois toma como fundamento os princípios transdisciplinar e da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

6.1 As pistas para uma proposta de formação inicial em ética profissional do pedagogo

Nesta seção estivemos a "escarafunchar" – termo corriqueiro do nordeste brasileiro e que significa vasculhar – as pistas deixadas nos capítulos anteriores e que nos permitiram procurar uma rota de superação para o desafio sísifico posto. As pistas nos possibilitaram encontrar mais que vestígios ou sinais, elas realmente se configuraram numa trilha, que em formato de "achados epistemológicos" nos impulsionaram para a ousadia da construção de uma proposição de modelo para a formação ética profissional do pedagogo. Mas por onde começar? Em nosso entendimento, as perguntas são sempre um norte, um ponto de partida, e têm um grande potencial, são assim como o "pombo-correio" que ao ser lançado em direção ao horizonte vai a toda custa ao encontro do conhecimento. Razão pela qual assentamos essa primeira seção nos questionamentos que surgiram em vários momentos e nas diversas "paragens" deste trabalho, e que permearam nossa obra, tanto no bloco teórico quanto no empírico, quer fosse de maneira explicitamente declarada ou oculta. Essas se constituíram em três grupos de perguntas-chave, que enumeramos:

1.A ética e a ética profissional são "ensináveis"? Podemos aprendê-las através do ensino?

2. Como se ensina e se aprende a ética profissional?

3. Sendo a ética "ensinável", qual teria de ser o perfil profissional do formador na esfera da "Ética profissional" nos cursos de Pedagogia?

Tomamos cada uma das questões em pontos separados, conforme vemos adiante.

6.1.1. As dimensões do ensinar e do aprender a ética e a ética profissional

Entendemos que a primeira questão proposta retrata uma das grandes problemáticas da ética na esfera da educação. Afinal de contas, a ética e a ética profissional são "ensináveis"? Podem ser aprendidas? Estivemos a rebuscar esse questionamento em várias passagens de nosso trabalho. Mas aqui efetivamente nos posicionamos que "sim".

Damos continuidade as nossas reflexões a partir de outro interrogante levantado por nossos entrevistados acerca de que se seria a ética "algo que trazemos conosco", tese essa fundada nas concepções do inatismo. Afinal, ao nascermos transportamos uma matriz ética? Nascemos virtuosos? Ou ainda, críticos, reflexivos, etc.? Valores como os da tolerância, da afabilidade, da bondade são parte de alguma instrução inata? Essa é uma questão discutida desde tempos remotos e que não ousamos dar um "fechamento", pois não se podem negar as interferências dos fatores inatos na interação com o adquirido no processo de desenvolvimento humano.

É notório que existem pessoas que colecionaram ao longo da vida virtudes e valores, tais como os da justiça, da honestidade, da lealdade, etc. Ou seja, a aprendizagem nesses casos é fato incontestável, e onde há aprendizagem há ensino. Quer dizer, esse é um dos indicativos de que existe alguma maneira possível de ensinar alguém a ser tolerante, resiliente, dentre tantos outros fatores que envolveriam a condição de "ser" ou "não ser ético".

Nesta mesma direção, admitimos que a ética se forja a partir do estabelecimento de zonas fronteiriças, que nos possibilitam considerar o que é justo ou injusto, bem ou mal, certo ou errado, e em que os juízos de valor, a apreciação dos méritos das situações, pessoas, experiências, atitudes, passam a ter condições de ser efetivados. Sob esse prisma:

> Somos eticamente livres e responsáveis não porque possamos fazer tudo quanto queiramos, nem porque queiramos tudo quanto possamos fazer, *mas porque aprendemos a discriminar as fronteiras entre o permitido e o proibido, tendo como critério ideal a ausência da violência interna e externa*. (Chauí, 1995, p.356, [grifos nossos]).

Entretanto, reiteramos que essa é uma caminhada que se deve realizar com base nos passos da reflexão, já que entendemos que a aprendizagem da ética não se trata do "encapsulamento" de noções pré-formatadas, pré-concebidas, o que em nosso entendimento seria um processo de produção de seres humanos em série. A ética sob a ótica reflexiva seria ativa, e estaria em constante movimento. Sob essa condição resultaria na manifestação de um permanente *devir* enquanto "passagem contínua de uma coisa ao seu estado contrário e essa passagem não é caótica". (Chauí, 1995, p.36).

A “ensinabilidade” da ética é sem dúvida um dos grandes dilemas que vem sendo perseguido desde os primeiros filósofos. Muitos estudiosos se debruçaram sobre esse tema, buscando apresentar evidências científicas de que a aprendizagem nessa esfera se processa desde a infância.

De acordo com Cortina (1999) “podemos dizer que somos constitutivamente morais: podemos nos comportar de formal moralmente correta em relação a determinadas concepções de bem moral, quer dizer, em relação a determinados conteúdos morais” (p.80, [tradução nossa]), o que nos remete a argumentar que se esse componente é parte de nossa estruturação, o ensino e a aprendizagem da ética são as bases para consolidação desse arcabouço. Sobre essa questão, Cortina (1999) ao nos remeter ao “que fazer ético”, chama a atenção sobre um dos fundamentos desse ensino, que consiste em se realizar a distinção entre o educar e o doutrinar:

> O doutrinador pretende transmitir conteúdos morais, a fim de que a criança os incorpore, de modo a que não queira estar aberto a outros conteúdos possíveis; visa, em última análise, dar-lhe as respostas e evitar que siga pensando: encerrá-lo em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes. Este é o proceder próprio do que se tem chamado de ‘moral fechada’. O educador, no entanto, propõe como meta que a criança ou o adolescente pense moralmente por si, de forma que o seu desenvolvimento permita que se abra a novos conteúdos e decida a partir de sua autonomia o que deseja escolher. O educador põe assim as bases de ‘uma moral aberta’. (Cortina, 1999, p.71 [tradução nossa]).

O que Cortina (1999) põe em evidência nessa perspectiva é o ensino vinculado ao princípio e valor da autonomia, em que caberia ao educador apresentar ao educando as situações de natureza ética e capacitá-la para refletir e fazer as melhores escolhas nesse campo. Formato pedagógico com o qual alinhamos nesse trabalho.

Acerca da contextualização da ética na esfera do ensino e da aprendizagem, a teoria de Gilligan (1982) nos interessa particularmente, isto porque inaugura uma área de estudos, a de adultos como sujeitos das questões relativas à formação do pensamento ético moral, especialmente as mulheres. Em sua tese, investiga a partir de três estudos as dimensões de: 1. Identidade e desenvolvimento moral, a partir de 25 estudantes homens e mulheres; 2. Relação entre a experiência e o pensamento, em que fez inquérito a 29 mulheres (de quinze a trinta anos) sobre como essas experimentavam o conflito do aborto; 3. Desenvolvimento humano e suas relações com direitos e responsabilidades, com 144 pessoas de diferentes faixas etárias. Seu trabalho põe em evidência uma “voz diferente” a da mulher, que privilegia a ética do cuidado em detrimento da justiça, dimensão priorizada em pesquisas anteriores, tais como a

de Kohlberg (1992) e que evidenciavam a hegemonia do pensamento ético-moral masculino. Importante mencionar que, não estamos a defender uma ou outra posição, mas sim que entendemos essas pesquisas como mais um contributo no âmbito da ética, e que nos promovem reflexões na esfera do ensino. Em sua pesquisa, evidencia Gilligan que as pessoas ao olharem para determinado pátio no horário do recreio, poderiam dizer que os meninos jogavam bolas e que as meninas nada faziam, só conversavam. Sob sua ótica esse "nada fazer" a tornariam especialistas em fazer a leitura de mundo, diferentemente do que a outra natureza fora capaz de realizar.

Assim, a ética de Gilligan (1982) nos permitiria compreender que o ensino da ética se desenvolve em instâncias peculiares, em que sem dúvidas, o diálogo seria um dos imperativos do ensino e da aprendizagem.

Traremos a seguir alguns pontos da obra de Matthew Lipman, por consideramos que esse estudioso contribuiu consideravelmente no campo da ética educacional, já que no final da década de sessenta do século XX , nos Estados Unidos criou um programa de "Filosofia para crianças", em que a educação de valores éticos foi um dos seus principais motes. Lipman mais do que defende o ensino e a aprendizagem da ética, fornece rotas metodológicas para orientar a docência nessa condução:

> A educação de valores tem de ser conduzida num contexto cooperativo e comunitário, longe da competição e do individualismo dos seminários de ética das faculdades e igualmente longe do raciocínio sofístico do debate forense. O objetivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais devam se conduzir, mas sim, equipá-las com as ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação – isto é, um contexto, cuja metodologia é de autocrítica e autocorreção contínuas. (Lipman, 1990, p.67).

Também destaca que parte das situações limitadoras e das resistências acerca do ensino da ética se deve "a grande sofisticação e sutileza dessas teorias, expressas em terminologias bastante especializadas, é que tem limitado o ensino da ética aos estudantes" (Lipman, 1990, p.69), quer seja no espaço das universidades ou na educação como um todo. Compreende que tais teorias não precisam ser deixadas de lado, mas que é necessário "sim", desenvolver o caráter ensinável da ética nos diversos âmbitos escolares, a partir dos seguintes itens, que teriam de considerar uma abordagem de natureza teórico-prática:

1. O reconhecimento de que existe uma ambiguidade de "valores", e que a educação teria de encaminhar os estudantes a reconhecerem o que é digno de estima na vida, ou seja, o que é um valor e um contra-valor;
2. O fortalecimento do caráter, em especial no que tange à formação para a cidadania;

3. A aplicação de habilidades de raciocínio diante da formação de valores e a inclusão da investigação de valores em todas as disciplinas. O que significaria desenvolver habilidades de raciocínio para criar valores e pensar bem diante da diversidade dos problemas éticos que surgem em nosso cotidiano e que poderia acontecer de forma interdisciplinar e transversal na escola, tomando-se a pesquisa como eixo nesse processo;
4. Reconhecimento da avaliação como uma das ferramentas para o desenvolvimento da perícia em aprimorar a si e a favorecer melhorias à civilização. Nesse sentido, os alunos aprenderiam "como as pessoas de diferentes posições sociais decidem, de fato, sobre as questões de valores". (p.83);
5. Uma pedagogia apropriada para a investigação de valores em sala de aula, em que "O raciocínio ético não precisa ser tomado como mera brincadeira com abstrações inexpressivas, porque o que é chamado de conduta moral é a prática de tal raciocínio". (Lipman, 1990, p.95).

Traremos a seguir de alguns modelos curriculares contemporâneos do ensino de valores, voltados para a educação numa abordagem ética-moral, tais como o de "Clarificação de Valores", a partir da obra de Valente (2002) e Raths, Harmin e Simon (1966, 2002); o de "Comunidade Justa" em Kohlberg (1989); e o modelo de "Educação de caráter", a partir de estudos norte americanos em Wynne e Ryan (1997), Lickona (1991), Bennet (1993) e Tigner (1993).

O modelo de Clarificação de Valores [MVC] tem como objetivos motivar as pessoas a realizar suas escolhas e a clarificar aquilo que consideram valoroso, ou seja, a aclarar os seus valores, de maneira que possam agir de acordos com essas alternativas, processo esse que pode ser efetivado desde a infância. O modelo renuncia os métodos que se projetam em direção à doutrinação de valores. Essa teoria consiste em que "se esta ajuda for eficaz, os resultados implicarão mudanças de comportamento. Como resultados de seus esforços, as pessoas revelarão menos confusão, apatia, inconsciência". (Raths, Harmin & Simon, 2002, p.4). A medodologia é composta por quatro elementos-chave: 1. Focagem na vida, acerca daqueles aspectos que indicam os caminhos sobre as coisas que as pessoas valorizam em suas trajetórias; 2. Aceitação da pessoa tal como ela é, o que significa que o processo de clarificação de valores se encontra assente no conhecimento e na aceitação de si. Dessa forma, "impõe-se-nos que aceitemos as posições do outros, sem julgamento ou avaliações. Não comunicamos a aprovação do que o outro diz ou faz". (Raths, Harmin & Simon, 2002, p.5); 3. Um convite para a reflexão mais aprofundada. Esse passo consiste em ir além do

espaço da aceitação para a partir da reflexão desenvolver a consciência dos valores que se estima, considera e aprecia; 4. Fortalecimento dos poderes pessoais, ou seja, a metodologia da clarificação poderá se consistir num processo permanente, de modo que o exercício dos valores seja fortalecido ao longo da vida. (Raths, Harmin & Simon, 2002).

O modelo de Comunidade Justa surgiu da parceria entre Kohlberg, Power e Higgins (1989) na Universidade de Harvard, no Centro de Investigação Moral, na década de 70 do século XX. Tomou por base as teorias fundadas na tese sobre o Julgamento Moral que Kohlberg (1992) desenvolveu.

O modelo de Comunidade Justa surgiu a partir das pesquisas de Kohlberg nas prisões, em que buscou compreender as relações estabelecidas entre o desenvolvimento da moral e a delinquência dos prisioneiros. Com base nessa prerrogativa, criou-se um programa educativo de caráter alternativo para as escolas, diferente do foco tomado para com as pessoas nas prisões, centrado na regeneração moral dessas. Assim, Kohlberg foi convidado para fazer uma experiência numa escola secundária de Cambridge, e que intitulou de "*cluster scholl*". (Marques, 1998). O programa foi desenvolvido em duas estratégias "a discussão de dilemas morais e à criação do governo democrático na escola, que prepare os alunos para o exercício da cidadania, permitindo-lhes à aquisição de competências parlamentares.". (Marques, 1998, p.112). A ideia central da comunidade justa nas escolas era a de que todos os integrantes nesse espaço possuiriam os mesmos direitos e deveres. Dessa maneira, uma das metodologias da *cluster school*, consistia em que os alunos em conjunto se organizassem durante a semana a fim de discutir e partilhar temas de interesse geral. A reunião era estruturada a partir da representação de um conjunto de professores e de alunos. O presidente da sessão fazia a mediação e as intervenções individuais dos alunos aconteciam. (Marques, 1998).

O modelo de comunidade justa se propagou, além de Cambridge, para outras cidades, tais como Boston e na Califórnia, tendo encontrado algumas dificuldades, tais como a percepção de que seria indicado um número reduzido de alunos para que o referido modelo funcionasse melhor, sendo ainda necessária a participação de docentes competentes nesse espaço de formação moral e ética. (Marques, 1998).

A outra vertente sobre o ensino da ética na perspectiva dos valores é o modelo da Educação de Caráter. Esse teve como base o pensamento aristotélico da moral, de que "a principal finalidade da educação é ensinar a compreender e a apreciar o bem. . . . A felicidade é o supremo bem e o propósito da vida é a procura da felicidade". (Marques, 1998, p.114). Nesse modelo a ação tem prioridade em relação à esfera racional, em que o hábito se faria

como prática. Ou seja, e como diria Aristóteles "a virtude seria o caminho mais certo para a felicidade". (p.114).

Os programas educativos acerca desse modelo surgiram na cidade de Chicago pelo nome *For Character*, assente no "cumprimento das regras, o respeito pelas relações de cortesia e a capacidade para ajudar os outros". (p.114). São alguns dos princípios tidos nesse modelo:

1. A existência de um código de conduta, mantido por todos na escola;
2. A contribuição de todas as disciplinas na formação do caráter dos alunos;
3. A hierarquia do hábito, inclusive diante da reflexão;
4. A utilização dos três "Es": exortação, exemplo e envolvimento;
5. O espaço escolar entendido como um ambiente comunitário em que todos cuidam e são responsáveis um pelo o outro. (Marques, 1998).

Esse modelo considera que "uma educação de caráter deve compreender, apreciar e incorporar na sua conduta os seguintes valores: honestidade, integridade, lealdade, respeito, responsabilidade, autodisciplina, justiça, afeto pelos outros, preocupação pelos outros e civismo". (p.116).

Com esse breve resumo, tivemos a intenção em denotar que existiram e existem estudos que ratificam que há um trajeto para se pensar o ensino e a aprendizagem nas esferas da ética e da moral, e que interessam particularmente aqueles que se debruçam sobre a ensinagem da ética nos cursos de Pedagogia. Ou seja, a ética é ensinável, os modelos apresentados tanto nessa paragem como quando nos referimos aos modelos formativos sobre ética profissional no capítulo dois o demonstram.

Do exposto, assumimos ainda que é preciso empreender uma pedagogia que seja virada para diferenciadas áreas do conhecimentos mas que também se reconheça e se incorpore o *status* ontológico do ser humano, e que se propiciem vivências em que se percebam a lógica e a sensibilidade da ética no cotidiano dos diferenciados espaços educativos, e principalmente, na esfera do ensino superior, em situações formativas de futuros pedagogos. Ponto esse, inclusive, reconhecido conforme constatamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no capítulo três.

Finalmente, dentro da questão se a ética é ou não ensinável, queremos culminar com mais um ponto de reflexão: da formação e da auto formação. Narra Estrela (2010b) que desde 1976 juntamente com o professor Albano Estrela, no que se refere ao processo de formação de professores especificamente, têm defendido que esse deveria:

> de começar por uma tomada de consciência de si em situação de formação profissional, para a qual a investigação existente no campo da formação poderá facilitar ideias e

> instrumentos. Essa tomada de consciência é a condição necessária, embora não suficiente, para a mudança, pois só muda intencionalmente quem acha que tem necessidade de mudar. (Estrela, 2010b, p.99).

Das reflexões trazidas, recordamos que nossa pesquisa possui um foco na formação do adulto, e que essa teria de fazer despertar o *viés* auto formativo, ou do contrário, far-se-ia inócua. Isso porque compreendemos que o profissional precisaria se perceber como autônomo e assumir o controle e a direção em seu processo de aprendizagem, para saber selecionar os caminhos a serem percorridos e os recursos a desenvolver.

6.1.2. Ensinar e aprender ética: a dinâmica do "como fazer"

Trataremos sobre os aspectos que envolvem os *modus fazendi* e *operandi* da ensinabilidade e da aprendizagem da ética, ou sobre a segunda questão posta: Como se ensina e se aprende ética profissional? Iniciamos com algumas considerações relevantes a partir da visão de Severino (2011):

> Sem dúvida, não se aprende ética do mesmo modo que se aprende Matemática. Isso não obstante, é possível e necessária uma mediação pedagógica para que os futuros educadores possam incorporar a preocupação e a atitude ética, a não faltar em seu agir cotidiano. Não se desenvolve essa sensibilidade só por imitação, osmose ou por transversalidade. As defesas teóricas dessa incorporação por passividade, a meu ver, comprometem a verdadeira dimensão do problema, ignorando a necessidade que temos de mediações bem concretas para nossa aprendizagem em geral e para o desenvolvimento de nossas sensibilidades ética, estética e política em particular. (p.131).

As razões trazidas por Severino (2011) são elementos que produzem uma forte experiência reflexiva, isto porque, inicialmente ele faz uma grande separação entre o ensino das ciências em geral e o da ética. Assim, não se pode enxergar o ensino da ética da mesma forma como se ensina outras ciências. Aliás, pensamos que nenhum ensino de fato se desenvolve da mesma maneira, isso porque cada domínio científico possui seu próprio corpo de conhecimentos, objetivos, campo experimental, metodologia, métodos, técnicas e sistemas de avaliação inerentes à sua área epistêmica. E não poderia ser diferente com a ética. A ética não se ensina tão somente através da exposição de conceitos, aliás, entendemos que a arte de ensinar se abstém do hábito de doutrinar, já discutido em Cortina (1999).

Outro ponto da questão trazida por Severino é o fato de que não se desenvolve a sensibilidade ética "só por imitação, osmose ou por transversalidade". E que para ele, essa forma de pensar o ensino da ética se constitui numa postura de "passividade". Essa atitude de inércia vem favorecer que este campo do ensino se mantenha envolto no "véu da omissão".

Nesta linha de Severino (2011) questionamos criticamente a crença limitadora de que tão somente o exemplo seria a forma de se ensinar e se aprender ética. Mais uma vez, louvamos o exemplo como método e estaremos a falar dele a *posteriori*. Entretanto, essa não pode ser tão somente a única estratégia de se pensar o ensino da ética.

Na intenção de discorremos sobre o campo do "como" se ensina ética e por sua vez, a ética profissional, recordaremos as discussões no campo da "ensinagem", termo que adotamos nesse trabalho assente na obra de Anastasiou (1998) desde o primeiro capítulo, e que funda a relação necessária entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, de que o ensino só se efetiva quando essa última se processa. Naturalmente que, nem sempre se pode aferir que a aprendizagem acontecerá no tempo e espaço prescrito pelo formador. Por vezes, se acredita que a aprendizagem ocorre como num "passe de mágica" no tempo presente, no aqui e no agora. Ranços do paradigma clássico da ciência, em que a incerteza, a dúvida, a contradição e a imprevisibilidade nem sempre são incorporados aos processos formativos daqueles que ensinam e dos que aprendem. Arriscaríamos afirmar, inclusive, que a ensinagem não leva o tempo que imaginamos para se materializar. Razão pela qual o trabalho do pedagogo contempla a arte do domínio da espera, especialmente no que diz respeito à ética.

Desta forma, enunciamos alguns dos pilares didático-metodológicos que consideramos necessários ao processo do "como" ensinar ética. A relação que segue não se constitui num repertório fechado, deixamos as portas abertas para que outros componentes sejam acrescidos a esse elenco, são eles: 1. A prática reflexiva; 2. Ferramentas metaéticas (o discurso interior; o diálogo; a dialética, a argumentação e a retórica; a analogia e a metáfora, a repetição, a pergunta, o registro); 3. A *práxis* ética; 4. O trabalho colaborativo; 5. A sensibilidade ética.

1. A prática reflexiva

Iniciamos por esse ponto porque compreendemos que ética e a reflexão caminham de "mãos dadas". Razão pela qual, foram inúmeras as vezes que nos pronunciamos nesse trabalho sobre a natureza intrínseca da ética em relação à reflexão. E o fizemos de forma propositada, pois tomamos a repetição como um recurso para melhor comunicar nessa pesquisa. Entretanto, nessa paragem nos remetemos a outra abordagem acerca dessa assertiva. Situamos a ética sob a ótica da "prática reflexiva", isto por que:

> A ética aparece, pois, como uma reflexão crítica sobre a moralidade. Mas ela não é puramente teoria. A ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas, como uma referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa se tornar cada vez mais "justa". A ética, portanto, pode e deve ser incorporada pelos indivíduos, sob a forma

> de uma atitude diante da vida cotidiana, capaz de julgar criticamente os apelos a-críticos da moral vigente. (Casali, 2001, p. 119).

A ética como "atitude diante da vida" – e nessa vida acrescentamos as esferas pessoal, a profissional, a relacional, a social, etc. – necessita de uma atividade reflexiva constante, ser proativa. E que, portanto, não é ensino que se deixe ao acaso. A reflexão é uma peça relevante para o nosso mecanismo psicológico, e naturalmente que todo ser humano é em tese capaz de refletir. Mas esse é um campo que a educação em geral precisa se deter mais. As escolas dizem que ensinam a pensar, e logo, a refletir. Então por que nos deparamos com situações, por vezes corriqueiras em que essa reflexão não se apresenta de imediato para assessorar na resolução de problemas? Quantas vezes não nos percebemos em circunstâncias em que nos pronunciamos "ora não refleti", ou "ora não pensei". Entendemos que a reflexão teria de ser desenvolvida desde a infância, especialmente no que tange ao ensino da ética. Seria preciso que se concretizasse em forma de hábito, e que fosse um processo comum realizar a reflexão ética acerca das situações que vivemos em nosso cotidiano.

O conceito de "reflexão" que trazemos tem ainda aproximação com a abordagem epistêmica de Zeichner (1993b), ou seja, de acordo com as perspectivas de um ensino focado no desenvolvimentalismo e na reconstrução social:

> 1. A atenção do aluno-mestre é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa.
> 2. Existe na reflexão um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões.
> 3. A reflexão é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma atividade privada. (Zeichner, 1993b, p. 51).

Desta maneira, desenvolvemos o pressuposto teórico de que a atitude da "reflexão" assume instância basilar no ensino da ética, razão que nos motivou a incrementar um passo a passo metodológico para o desenvolvimento da ética reflexiva. Nesse sentido, nossas ideias se apoiaram nas teorias de Schön (1983,1995) e Zeichner (1993b) sobre a formação do professor reflexivo, discutida no capítulo dois. Entretanto, as premissas teóricas perpassaram por um foco diferenciado, isto porque se referem a um contexto peculiar, já que estamos a nos referir sobre a reflexão ética na direção de que essa se configure em competência (Macedo & Caetano, 2017), e especialmente porque nos debruçamos nesse trabalho à sua aplicação no campo profissional. Também frisamos que a proposta aqui realizada é dirimida ao universo do ensino da ética no campo do mundo adulto, em que intermediamos no passo a passo proposto os preceitos teóricos da metaética. Essa noção nos apoiamos em Cortina e

Navarro (2005) que revelam ser a metaética: "uma metalinguagem ocupada em esclarecer os problemas linguísticos como epistemológicos da ética. A metaética seria uma forma de reflexão e de linguagem, centrada na forma de reflexão e de linguagem éticas, cuja cientificidade, suficiência, os caracteres formais, a situação epistemológica etc. deveria tratar de discernir". (p.28, [tradução nossa]). Em outras palavras, o processo apresentado se apoia na reflexão que busca compreender as linhas do desenvolvimento do pensamento ético, seus conteúdos, valores, virtudes, etc.

Do exposto, empreendemos um trajeto para a ética reflexiva a partir de quatro etapas que envolvem a pessoa-profissional diante das situações vivenciadas no exercício de sua profissão:

1ª etapa: A "reflexão pré-ação", que antecede a ação.

Esta etapa se forja a partir do "discurso interior", que é uma prática inerente a todo o ser humano. Tomamos o conceito em Vygotsky (2001, p.22) que afirma que: "O discurso interior do adulto representa o 'pensar de si para si'". Sob essa ótica, sintetiza Oliveira (1992): "O chamado 'discurso interior', dirige-se, pois, ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, uma espécie de diálogo consigo, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo em suas operações psicológicas". (p.82).

Dessa maneira, o discurso interior seria uma "conversa" consigo acerca das instâncias que envolveriam uma situação ética a ser vivenciada, de modo a antecipar as prováveis circunstâncias de certa experiência, assim como as ações que essa demandaria. Nessa etapa se materializariam as afirmativas, as escolhas, os julgamentos, dentre outros processos mentais e sensíveis de natureza ética que alinhariam em direção à atitude ética a ser tomada na prática. Constitui-se, portanto, numa etapa preparatória.

2ª etapa: A reflexão na ação.

Passo difícil de realizar, pois o "ato" em si intervém nos processos mentais e sensíveis. Entretanto, Schön (1995) explicita o processo da reflexão na ação a partir da seguinte passagem:

> um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: Ele sabe fazer trocos mas não sabe somar os números. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, *tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas*. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, *ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção* com o

> saber escolar. *Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção* que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (Schön, 1995, p.82, [grifos nossos]).

Concluímos que nesse sentido seria a atenção, o intuito de ajuda, dentre outros recursos intrapsíquicos que cada profissional encontraria em sua realidade, em sua vivência, para que o propósito da reflexão na ação culminasse. Entendemos que não é fácil regular o pensamento e a sensibilidade eticamente no momento da ação, mas de uma forma ou de outra, quando a atenção é movida a reflexão acontecerá no momento em que se dá o agir ético.

3ª. Etapa: A reflexão pós-ação.

Nesta etapa o que se propõe é em síntese a análise dos "resultados" promovidos pelos dois movimentos reflexivos realizados anteriormente nas fases da pré-ação e da reflexão na ação, no intuito de aperfeiçoamento. Ou seja, é uma reflexão acerca da reflexão na pré-ação e na ação.

Numa análise dessa etapa que propomos, Schön (1995) esclarece o significado de realizar a reflexão pós-ação sobre o que acontece na etapa da "reflexão na ação", e expõe o seguinte exemplo: "Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. *Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção*, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras". (Schön, 1995, p.83, [grifos nossos]). Logo, para Schön refletir sobre a reflexão na ação é "outra" ação. Assim, o que se visa é a revisão do "todo" feito, para que se possa avaliar quais são os passos dados no processo reflexivo que podem ser repetidos em outras experiências e quais aqueles que não foram bem sucedidos.

Ainda no que se relaciona ao exemplo apresentado, Schön nos chama a atenção para o uso da observação e da descrição, o que nos remete à relevância sobre a utilização do registro, de um diário de "bordo", que consideramos uma das ferramentas metaéticas importantes para o acompanhamento desse trabalho como um todo.

4ª. Etapa: A "reflexão do processo de reflexão": as ferramentas "metaéticas".

Conceituamos essa etapa como a "reflexão do processo de reflexão", em que nos propomos a seguir um pouco mais além, visto que essa etapa se apresenta vinculada: 1. As fases anteriores apresentadas em direção à formação do pensamento ético. Logo, é uma etapa

que se interliga as demais; 2. À reflexão do que "foi refletido"; 3. Ao levantamento do que denominamos nesse trabalho de "ferramentas metaéticas" utilizadas no decorrer de todo o processo reflexivo; 4. À tomada de consciência do processo e das ferramentas utilizadas para reproduzi-los em outras instâncias.

Como instrumentais metaéticos, citamos neste trabalho: o discurso interior; o diálogo; a dialética, a argumentação e a retórica; a analogia e a metáfora, a repetição, a pergunta, o registro.

As ferramentas metaéticas ao serem reveladas poderão ser utilizadas em situações análogas da prática profissional ou ainda mesmo em outras vivências. Para isso, é relevante se manter o foco nos acertos realizados, pois esses fornecerão a base para que se identifiquem esses recursos. É uma etapa que se constitui num trabalho de "auto monitoramento", de apropriação do jogo psicológico que se desenvolve quando se empreende a reflexão ética. O importante é perceber que esses apetrechos ao seriam descobertos serão utensílios na formação do hábito mental e sensível da "reflexão", com vistas a aperfeiçoar o processo reflexivo e a forjar a consciência de si frente aos processos mentais e sensíveis que acontecem no mundo psíquico de cada um. Portanto, denominamos essa etapa como de "reflexão das reflexões".

Vejamos agora um exemplo prático desse processo reflexivo no campo da educação, tomando-se a figura do pedagogo enquanto "professor", mais especificamente no terreno da avaliação da aprendizagem.

Todo professor avalia. E a avaliação possui uma dimensão ética inquestionável. Imaginemos que na primeira etapa proposta, a da reflexão na pré-ação, o professor esteja consigo a planejar os contratos éticos de seu contexto avaliativo, e a definir o passo a passo avaliativo em que firmará acordos preestabelecidos com sua classe de alunos. Reflexões essas em que a natureza metaética acerca da experiência se materializaria, por exemplo, nos seguintes questionamentos: "Este sistema de avaliação é justo?", "Quais valores éticos o sustentam?". "Esse caminho permitiria a aprendizagem significativa de meus alunos?", "Existiria outra rota?". As mesmas provocariam a seleção das estratégias avaliativas a serem empregadas.

Imaginemos que optamos ainda nessa primeira etapa (da pré-ação), a partir do discurso interno (relação intrapessoal), que seria positivo "discutir os critérios de avaliação a serem adotados com os alunos" e a utilizar a "prova escrita" como um dos instrumentos avaliativos

porque se julga esse o caminho mais conveniente para aferir a aprendizagem, apostando no sucesso de seus alunos (eis aí a vertente ética do processo).

Na linha de continuidade do referido exemplo, seguimos para a segunda etapa, a da reflexão na ação.

Os critérios de avaliação seriam assim, estabelecidos com os alunos, o que também encamparia uma reflexão na ação. Entretanto, tomamos como melhor exemplo dessa etapa, o dia da avaliação escrita, a prova, e o momento de sua execução. Nessa hora, poderiam ser inúmeras as reflexões que se evidenciariam no cenário mental e sensível do pedagogo, professor, nesse espaço de ação. Algumas reflexões seriam intrínsecas e relativas ao processo, tais como, refletir sobre a necessidade em se ler a prova com o grupo antes de sua realização. Já sob o enfoque ético, o professor poderia (ou não) recordar sobre os compromissos empenhados com os alunos, se a postura tomada se ajustou aos tratados firmados na primeira etapa, etc. Entretanto, suponhamos que nesse momento em que o professor vive na ação, se depara com a seguinte experiência, "um questionamento ético de seus alunos" – "Mas professor, este conteúdo não foi acordado, não estava previsto no programa discutido em classe, não tivemos acesso a estas teorias !!". A ética reflexiva na ação abriria uma "nuvem de tempestade reflexiva" e espaços para uma gama de atitudes a serem tomadas. Digamos que o veredito para solucionar a situação hipotética enveredasse para a supressão da questão avaliativa. Ou seja, a reflexão na ação teria promovido uma tomada de decisão: retirar a questão objetada pelos alunos.

Na terceira fase, a da reflexão pós-ação, as duas etapas exemplificadas (anterior à ação e na ação) seriam confrontadas com a finalidade de correção do percurso percorrido. Nessa instância, as razões que consolidaram cada vivência seriam as promotoras de novos questionamentos, e de reflexões de teor metaético, tais como: "Fui fiel aos princípios e valores éticos que estabeleci como prioritários?"; "O que me movimentou a agir desta ou daquela forma?"; "A medida tomada na ação foi a melhor no sentido do fim estipulado, a aprendizagem de meus alunos?"; "As reflexões utilizadas nas diferentes etapas se sustentaram em algum quadro ético – conceitual - valorativo: justiça, o sentido de bem, etc.?"; "O que devo mudar para esta ou uma próxima experiência no campo da avaliação?"; "Foi lícito pedir numa avaliação um conteúdo 'não abordado' ou essa seria uma oportunidade para que o educando pudesse ir além do solicitado?". E especialmente: "Quais passos devo dar numa próxima vivência?". Ou seja, a terceira etapa consistiria numa avaliação do

processo reflexivo ético da primeira e da segunda etapas buscando-se a rota para a manutenção dos acertos e correção dos erros identificados.

A quarta etapa consistiria num processo de "reengenharia", de descortinar o desenho de todo o percurso realizado, e que resultaria no que denominamos de "maturação ética" do processo vivenciado. Assim, na experiência com a avaliação da aprendizagem, o percurso realizado seria recordado na intenção de se levantar quais ferramentas metaéticas foram as mais utilizadas. Destacamos no exemplo em questão as seguintes: o discurso interior, as perguntas a si, a argumentação (interior e exterior), a tomada de decisão, o diálogo traçado consigo e com alunos; dentre outras. Esse é um momento relevante do método proposto, visto que amplia no caso do profissional da educação, a capacidade de "engenhar", de criar elementos próprios, instrumentos que possam dar assistência à sua capacidade de refletir. E em última e principal instância, favoreceria o desenvolvimento do autoconhecimento.

Ratificamos que o ato de realizar registros no processo como um todo será um recurso auxiliar, colaborando na tarefa de aprimorar e redesenhar a capacidade reflexiva, e para que se possa realizar o contraponto dos avanços realizados, a fim de que a reflexão venha a se transformar num hábito.

O passo a passo levantado é na realidade muito simples de ser realizado e a própria pesquisadora o tem testado no cotidiano. Com o tempo, a reflexão ética, atenta, passa a se consubstanciar como prática. Pensamos que esse simples recurso, ensinado, poderia ajudar a que se superassem muitas intempéries promovidas, por exemplo, no convívio. O fato é que o hábito da reflexão é pouco desenvolvido nas diferentes fases da vida humana. Razão pela qual na fase adulta constata-se por vezes uma resistência à reflexão, interpondo-se a essa vários obstáculos, dadas as dificuldades para realizar de forma habitual tais movimentos mentais e sensíveis.

Desta forma, sintetizamos na figura 43 a síntese do processo apresentado, dirimido ao ator principal desse trabalho, o pedagogo, mas que se estenderia em outras esferas profissionais (Figura 43):

Figura 43 - Processo ético-reflexivo

O que propomos com base nas premissas teóricas de Schön (1983,1995), Zeichner (1993b) e com apoio em Cortina e Navarro (2005) é nada menos do que a reflexão enquanto hábito, algo que de alguma forma já realizamos em nosso cotidiano, mas por vezes sem o aval da atenção, base da atitude consciente.

2. Ferramentas metaéticas: o discurso interior; o diálogo; a dialética, a argumentação e a retórica; a analogia e a metáfora; a repetição; a pergunta e o registro.

Neste trabalho levantamos algumas das ferramentas metaéticas que consideramos imprescindíveis no ensino da ética, não nos furtando de que em trabalhos posteriores possamos juntar outras a esse rol. Parte dessas reflexões foi extraída dos capítulos teóricos, tais como a relevância que damos à argumentação, arte desenvolvida especialmente pelos primeiros filósofos, conforme vimos no capítulo primeiro.

Avançaremos a seguir nos demais componentes elencados.

O discurso interior

É dentro de nosso recinto interno, ou seja, dentro de nós mesmos, que tecemos diálogos dos mais importantes. É preciso aprender a arte dessa convivência primeira, e fazer desse um hábito salutar. Manter o discurso consigo significa avivar a prática do autoconhecimento e que se encerra ainda na perspectiva do auto aperfeiçoamento, pois nos permite encontrar a rota no sentido de alinhar o mundo que possuímos internamente, quer seja em termos de

pensamentos, sentimentos, ideias, desejos, etc. Em nosso entendimento, esse processo também se trata de: "fazer um rigoroso exame dos pensamentos que maior influencia tenham sobre nós, com suas consequências bem determinadas, extensivo aos pensamentos que têm estado governando nossa mente e, portanto, nossa vida, até o momento". (Pecotche, 2008a, p.20).

Esse aspecto denota que a avaliação interna é também um dispositivo que possuímos e o qual se aperfeiçoa na medida em que o exercitamos. Vygotsky (2001) ainda menciona que o discurso interior é um "um estádio intermédio entre a diferenciação das funções do discurso oral e a transformação final de uma parte do discurso oral em discurso interior". (p.23). O que denota a necessidade de que exista uma interação entre o que pensamos, sentimos, falamos e, especialmente, agimos. Ou seja, de que sejamos "unos" na maneira de ser.

O diálogo

Vimos neste ponto apresentar que a ética está fortemente presente na relação comunicativa que se faz nos incontáveis discursos traçados em nossas vidas. Nesse sentido, recordamos as discussões que apresentamos no capítulo primeiro, em que por intermédio de Cortina (2000) identificamos ser a dialogicidade um dos fundamentos éticos necessários aos profissionais da educação, e que se apoia na tessitura dos diálogos.

A atitude dialógica tomada nesta pesquisa se alicerça enquanto prática de entendimento, do consenso, do acordo, e também, da interação, e faz ponte com a ética do discurso em Bakhtin (1993), mencionada, inclusive, por um de nossos entrevistados no capítulo da pesquisa empírica. Bakhtin (1993) define que os diálogos e as atitudes estão repletos da natureza "responsiva". Quer dizer, é a partir daquilo que se enuncia na relação com os outros que a responsabilidade ética surgiria no exercício da própria linguagem, em que independente das palavras que utilizemos em nosso cotidiano (gordo, magro, alto, baixo, etc):

> Todas essas expressões adquirem não apenas um conteúdo-sentido, isto é, assumem um [caráter] imaginável apenas possível, mas adquirem uma validade ou eficácia real, experimentada, pesada e necessária, completamente determinada do lugar único de minha participação no Ser-evento. (Bakhtin, 1993, p.72).

Em suma, toda a palavra possui um poder e toda forma de linguagem contará, por detrás dela, uma participação do "Ser-evento", o que nos remeteria a que os diálogos mantidos jamais se constituiriam como de natureza neutra. Também percebemos o diálogo a partir das perspectivas freirianas de que:

> é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. . . Se é dizendo a palavra com que, 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. (Freire, 1987, p.45).

Compreendemos, portanto, que o diálogo é uma ferramenta necessária ao ensino e à prática ética, pois iria sempre ao encontro da "pronúncia do mundo" (Freire, 1987, p.45), ou seja, da revelação do que nesse mundo seria bom, justo e contivesse a "boniteza" (Freire, 1996) do ser. Dessa forma, seria o diálogo o elo entre o ensino e a aprendizagem, fundamento ético, pois é no âmago desse que os conceitos se socializam. E mesmo que os dissensos ocorressem, quando há no diálogo a intenção de "dialogar", as razões controversas buscariam a rota da conciliação. É nessa perspectiva que o diálogo se institui. Ou do contrário, não é diálogo, e "sim", dissentimento.

A dialética, a argumentação e a retórica

A dialética aqui entendida como parte da atitude comunicativa e como "um jogo cujo objetivo consiste em provar ou refutar uma tese respeitando-se as regras do raciocínio". (Reboul, 2004, p.32). Diríamos que se constitui num diálogo das oposições, em que se estabelece a defesa dos dois lados da mesma "moeda". Entretanto, apresentamos um recorte epistemológico necessário a esse conceito e que se relaciona a ótica vygotskyana.

Compreendemos a dialética como ferramenta no ensino da ética a partir da abordagem que "admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência". (Vygotsky, 1984, p. 43). Ou seja, a dialética vygotskyana seria intermediada pelo componente do "ato", significando que não há processo dialético entre o ser humano, a natureza, o meio ou a cultura sem que haja o estabelecimento do influxo da "ação". E nesse sentido, para que essa dialética se afine com aquilo que se firmou como verdade, seria preciso que suas teses se sustentassem no que se pratica, ou do contrário, estaria a se jogar um jogo em que as provas se esvaziariam de evidências.

Outro aspecto relevante é o de que a dialética como ferramenta metaética teria ainda de cumprir a função de se integrar à argumentação para que na situação do jogo comunicativo se processasse a troca de argumentos, até se chegar a uma razão, senão comum, pelo menos algum caminho partilhado enquanto acordos traçados, conforme nos enuncia Oliveira (2016):

> Os processos argumentativos permitem, no ponto-de-vista habermasiano, dar continuidade às ações comunicativas, sendo a força de um argumento avaliada em função do conjunto de razões oferecidas pelo proponente. Quanto maior a consistência de uma proposição racionalmente construída, mais fácil será chegar ao entendimento mútuo e, por conseguinte, validá-la. (p.5).

Em outras palavras, a dialética e a argumentação são dispositivos que se complementam, isto porque "O recurso à argumentação se torna necessário quando os interlocutores não chegam imediatamente ao consenso". (Oliveira, 2016, p. 5). E para se chegar a um "lugar comum", em direção a um consenso, seria necessário o maior número de argumentos de um dos propositores no jogo comunicativo, o que indicaria que quanto maior o saber ético, maior será a perspectiva agregadora.

Vejamos agora nesse processo o conceito e o papel da retórica: "A retórica é apenas uma 'aplicação', entre outras, da dialética. . . Inversamente, a retórica utiliza a dialética como um meio, entre outros, de persuadir". (Reboul, 2004, p.35).

A retórica a partir do universo sofista conforme mencionamos no capítulo primeiro, nem sempre foi bem percebida no senso comum. É costume escutar "fulano é retórico", pretendendo-se com essa afirmativa, dizer que essa pessoa é repetitiva no uso da linguagem ou mesmo verborrágica. Entendemos também que não podemos confundi-la com a atitude de "convencimento a toda a prova", pois por esse meio a ética que defendemos não se faria presente.

A retórica é a capacidade de fazer no discurso a "distinção entre o verdadeiro e o aparente" (Reboul, 2004, p.35) e nesse sentido, a técnica da prova em Aristóteles seria o seu maior argumento persuasivo. Ou seja, no ensino da ética, não bastará o "proferir", mas o demonstrar. Assim, em práticas formativas, há que se estimular essa atitude.

A retórica como estratégia inteligente permitiria que as ideias se fizessem compreensíveis, e se assentassem em algumas táticas, tais como: fazer com que os conteúdos dos discursos fossem escolhidos e bem estruturados; utilização das técnicas da dedução e da lógica para argumentar; e principalmente, que se pudesse discutir sobre dado tema com a autoridade baseada no conhecimento.

A retórica seria em nosso entendimento mais do que a arte da persuasão, mas a da eloquência prática, uma ferramenta imprescindível no processo dialético e por sua vez, necessária ao ensino da ética.

Analogia, metáfora (ou alegoria)

Esses são dois recursos necessários a quem ensina ética na prática: o uso de analogias e de metáforas. Entretanto, esses dois conceitos são por vezes tomados como sinônimos.

A analogia é a arte de comparar um objeto, conceito, fenômeno, etc. com algo que possua, se possível dentro da mesma esfera, o maior grau de similitude possível, dispensando o recurso da subjetividade. Já a metáfora é uma comparação implícita que envolverá exemplos contidos em imagens, figuras, símbolos, fábulas, parábolas, etc. Nesse sentido, vejamos os exemplos postos:

1. "Os olhos são o espelho da alma".
2. "Os teus olhos são como o espelho de tua alma".

No primeiro caso temos uma metáfora, em que os "olhos" assumem o sentido da "alma", ou o lugar dessa. Identificamos toda uma complexidade no fato da possiblidade dos olhos virem a ser o "espelho da alma". Diferentemente do segundo exemplo, em que os olhos se comparam à alma, não assumindo a posição dessa. Assim para melhor compreensão:

> Na realidade, se a alegoria é didática, não é por tornar as coisas mais claras ou concretas; ao contrário, é por intrigar. A alegoria da Caverna e a parábola do Semeador intrigam os discípulos que sentem que o texto quer dizer alguma coisa a mais do que está dizendo. . . é neste sentido que a alegoria é didática. (Reboul, 2004, p. 131).

Entendemos que o didatismo contido nesses instrumentais os qualificariam como imprescindíveis na bagagem de qualquer bom formador, sendo ferramentas imprescindíveis para o "que fazer ético".

A repetição

A repetição vem sendo utilizada em nossas vidas como forma de aferir o aprendizado desde que nascemos. É assim que temos repetido desde a menor a mais complexa instrução, quer seja nas repetições que realizamos para respirar, na aprendizagem do andar, da leitura, da escrita e assim sucessivamente e por toda a vida. Entretanto, compreendemos que temos feito pouco uso didático da repetição, e menos ainda, entendê-la como uma eficaz "ferramenta" da ensinagem. Mas é preciso utilizar a repetição de forma estratégia. O que acontece nos ensinos em geral é que, a repetição nem sempre é adotada de forma consciente, mas aleatoriamente. Vejamos um exemplo.

Um professor explica dada matéria e eis que o aluno "não entende" a explicação. O que faz o professor então? Repete o ensinamento, porém da mesma maneira. Esse aluno se for

ousado vai manifestar que "continua sem compreender", mas não ousará dizê-lo numa terceira explanação, caso o professor tenha repetido da mesma forma mais uma vez.

Dessa maneira, a repetição precisaria acontecer de forma diferenciada.

Reboul (2004) apresenta duas figuras de linguagem da repetição e que podem ser utilizadas no cotidiano como ferramentas de trabalho: a epanalepse e a antítese. A primeira é uma "figura de repetição pura e simples" (Reboul, 2004, p.127), ou seja, repetir uma palavra, expressão em quaisquer que sejam os tipos de linguagem, oral, escrita, gestual, etc.

Vejamos um exemplo dado por Reboul (2004, p.127), em que um aluno escreve "O homem é o lobo do homem". Encontramos na frase além de uma analogia, a repetição da palavra "homem". Ela poderia ser substituída pela expressão "semelhante"? Reboul (2004) diz que: "É aí que entra a utilidade da repetição; se a frase dissesse "é o lobo para seu semelhante", estaria destruindo o argumento da incompatibilidade que sugeriria: o homem é aquilo que não deveria ser. . .". (p.127). Ou seja, a repetição atuaria nesse caso como uma auxiliar no processo argumentativo de que o homem viria a ser o inimigo do próprio homem.

Outro exemplo nessa linha seria a repetição pela repetição, tais como no exemplo: "Pois a França não está sozinha, não está sozinha, não está sozinha". (Reboul, 2004, p.127). Esse ato de repetir se torna um reforço na linguagem oral, o que permitiria gerar um estado de atenção predispondo à aprendizagem.

Já a antítese seria "à oposição filosófica de teses ou a oposição retórica, que sobressai graças à repetição" (p.127), em outras palavras, pensemos na seguinte propositiva tal como "O homem é o lobo e o cão do homem", percebemos que há uma estrutura de repetição, em que as ideias opostas reforçam a compreensão de que: "O homem o maior inimigo do homem, mas também o seu melhor amigo".

Essas figuras de linguagem nos ajudam a tornar nossa oratória mais translúcida e desta forma, propiciam que áreas de estudo como a da ética se clarificasse ao entendimento.

A pergunta

A pergunta é um dos recursos dos mais antigos utilizados como forma de ensino. Ela está contida desde os ensinamentos de Sócrates e, especialmente, a partir de sua maiêutica. Esse filósofo ao realizar perguntas, repetia-as até que se evidenciassem três situações. A primeira seria a "repetição ensimesmada", ou seja, repetir a mesma questão por um dado número de vezes na intenção de possibilitar acréscimos aos conteúdos. Assim, ao perguntar "O que é a virtude?", numa segunda rodada da pergunta, a resposta já não seria a mesma. A segunda

situação seria a de superar as prováveis contradições existentes nas respostas e conteúdos dados. Quando se pergunta "o que é uma virtude?", alguns poderiam dizer que é um valor ético moral, outros um dom, etc. A pergunta teria de se "esgotar" até que as respostas encontrassem um ponto comum. E finalmente, o saber, que seria a meta a ser alcançada com o ato de perguntar, pois toda pergunta teria um fim em si: o esforço em se aproximar do conhecimento. Dessa maneira, e pelas três situações evidenciadas, entendemos a pergunta como uma técnica que deveria ser desenvolvida de tal forma que o profissional se converta no artista da "arte de perguntar". Naturalmente que aqui nos referimos especialmente ao pedagogo, que trabalhará com esse instrumental independente de atuar diretamente na docência ou no campo da Pedagogia Social.

Em nossa compreensão, é através das perguntas que a pessoa é movida em direção ao saber. As perguntas funcionam analogamente como um "pombo correio", que ao ser lançado ao céu traz de volta sempre uma resposta, uma ideia, uma novidade, um conhecimento, um conceito, a verdade e que ao cumprir seu desiderato, jamais voltaria de "mãos vazias". As perguntas são na verdade inimigas da ignorância, pois todo aquele que pergunta, quer...saber.

O registro

O intuito de registrar é parte de nossa natureza humana, pois desde os primórdios o ser humano tem buscado essa condição para realizar o seu encontro com o mundo. No que se refere ao ensino da ética, entendemos que há que se buscar formas distintas de fazer registros acerca dos discursos interiores que traçamos, das fases do pensamento ético sensível e reflexivo, das experiências éticas vivenciadas, dentre outras situações que nos remeteriam às vivências nessa esfera da vida pessoal e profissional. Assim, pensamos que a perspectiva de fazer pequenas anotações, de criar diários, portfólios, etc., poderá se constituir em elementos fonte e subsidiar o encontro com o saber nessa área, a superar dilemas, conflitos e tensões de cunho ético, e de modo a favorecer que atitudes éticas assertivas venham se consolidar no cotidiano. A anotação como prática diária: "é muito recomendável, porquanto permite ir somando os passos progressivos na captação dos valores que encerra cada conhecimento. Este aspecto do processo que se documenta para guia de si mesmo contribui também, com grande eficácia, para o esclarecimento de ideias e conceitos". (Pecotche, 2008a, p.18).

3. A *práxis* ética

Em nosso primeiro capítulo evidenciamos que a ética profissional que defendemos estaria assente na "ética da *práxis*", que entendemos ser uma condição inerente daquele que ensina nessa esfera do conhecimento e que significa estar preparado na teoria e na prática para ensinar o que se pretende, quer seja em termos de competências, saberes, conhecimentos, atitudes, etc. Esse também foi um ponto de entendimento de nossos entrevistados no domínio da pesquisa empírica. Assim sendo, quem ensina Matemática, tem que saber Matemática, e ser capaz de aplicá-la nas diferentes situações da vida, quer seja para resolver os processos aritméticos (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação), os problemas matemáticos do dia a dia, para lidar com as ferramentas de medidas de tempo e espaço, a geometria, etc. Quem ensina Língua Portuguesa, tem que saber Língua Portuguesa e ser capaz de aplicá-la à vida, quer seja para se expressar, fazer-se compreender e ser compreendido, para interpretar os diferentes gêneros textuais, para fazer a leitura de mundo e assim sucessivamente. Conclui-se que não se pode dar aquilo que não se possui e menos ainda ensinar o que não se sabe ou se pratica. Dessa forma, para ensinar a ética profissional, é preciso construir um domínio de saberes para se chegar a possuir propriedade sobre esse campo de estudos, e ser capaz de aplicar a ética no cotidiano, na vida.

A ética contém em sua essência um forte componente prático, aliás, uma ética que não se concretize na experiência, na prática, não faria o menor sentido. O que não quer dizer que um professor nesse campo tenha que ser o "exemplo da perfeição". Aliás, o que seria a perfeição? Em nosso entendimento, é preciso aproximar o conceito à realidade humana: a perfeição seria a condição de quem busca o aperfeiçoamento. E nesse sentido, todo aquele que pretende construir sua imagem em direção ao bem na perspectiva da ética humanista que defendemos, estaria nessa direção.

Recordamos que, se por um lado a ética se edifica na componente prática, tão pouco se distancia de seu aspecto teórico, ou do contrário estaríamos a defender a ética sob a de égide de base tecnicista, instrumental. Assim, compreendemos que a ética literalmente envolveria a questão da *práxis*. Entretanto, é preciso explicitar qual a concepção de *práxis* adotamos neste trabalho: "A educação que copia modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada. Ao contrário desta, a *práxis* transformadora é essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva". (Gadotti, 2004, p.31).

Alinhamos com a perspectiva de Gadotti (2004) quando vinculamos a *práxis* a ideia de "transformação", em que em primeira instância aquele que a ensina teria de ser ele próprio sujeito de seus pensamentos-ação éticos para à vida social. Assim, transformar não é o mesmo que "mudar". Uma pessoa poderia mudar de casa, de emprego, de roupa, o que não significaria que estaria se transformando. Em nossa visão, a transformação é um processo de auto metamorfose.

Do exposto, e caracterizando-se a ética como uma ciência da *práxis* e que humaniza, pressupomos que o formador reúna em sua docência as condições epistêmicas dos fundamentos da ética que ensina.

Desta maneira, as experiências de ensino da ética teriam de ser trazidas para que os aprendentes se colocassem em situações éticas da prática a fim de encontrar respostas, caminhos e saídas para essas. O que nos remete a afirmar que, algumas metodologias viradas para o ensino, tais como oficinas, projetos de trabalho, atividades de extensão, dentre outros nessa linha, e que discutiremos mais adiante a partir do quadro 45, seriam excelentes recursos para integrar teoria e prática no lócus da profissão.

4. O trabalho colaborativo como ferramenta para o bem "ensinar"

Leite e Pinto (2014) apresentam que o conceito de trabalho colaborativo é atravessado pela polissemia de alguns discursos, dentre eles, o senso comum, o político, o acadêmico. Nessa pesquisa, abordamos a temática a partir do foco na esfera do ensino. Ou seja, do trabalho colaborativo como uma das dimensões didático-metodológicas viradas para o ensino-aprendizagem, por compreendermos que: "Em termos de finalidades, a colaboração visa à realização de um bem que ultrapassa a relação profissional, que si situa fora dela, mas que é a sua razão última de ser e, nessa medida, o seu fundamento ético: o bem do aluno". (Afonso, Seiça, Marques & Oliveira, 2010, p.33).

O bem do aluno como fundamento ético já seria em si justificava suficiente para que o labor profissional fosse partilhado com aqueles que possuem o mesmo intento e se identificam com o mesmo compromisso educativo, o da aprendizagem. Entretanto, é ainda por meio da interação com o outro, com nossos pares, que os objetivos do ensino são atingidos com maior eficácia e velocidade. O trabalho quando é coordenado por um conjunto de pessoas comprometidas entre si e a partir do mesmo intuito, também minimiza os esforços realizados na consecução de uma meta. Entendemos que o labor colaborativo possui vários meios de se efetivar: "o bom relacionamento e a partilha do trabalho, de ideias e de

experiências são algumas das formas de colaboração" (Afonso, Seiça, Marques & Oliveira, 2010, p.33), além do direcionamento da vontade nesse sentido. É também necessário que o profissional se predisponha a criar, se não o possui, o espírito de equipe, que permitiria que se forjasse um estado de "cumplicidade" entre aqueles que desenvolvem uma tarefa conjuntamente.

No que tange à formação do pedagogo, recordamos quando em nosso capítulo dois nos reportamos a Feio (2015) que ao sugerir um modelo com linhas orientadoras para uma formação ética profissional de professores, se remeteu à necessidade da criação de redes colaborativas, em que os atores sociais se motivassem nesse processo.

Nessa linha do trabalho colaborativo nos apoiamos ainda nas ideias de Fullan e Hargreaves (2002) que fundam o conceito de "profissionalismo interativo", assente em dois pilares, o da autonomia do profissional e das organizações e o da cultura de apoio mútuo, e cujo foco estaria centrado num "juízo prudente como o cerne do profissionalismo; culturas cooperativas de trabalho; normas de desenvolvimento contínuo em que novas ideias são buscadas dentro e fora do local de trabalho; reflexão na prática e sobre ela, na qual recebe lugar de destaque o desenvolvimento individual e pessoal". (Fullan e Hargreaves, 2002, p.82).

Compreendemos que para atingir esse profissionalismo interativo, seria preciso superar os impedimentos de diferentes naturezas que comprometem a trabalho colaborativo, tais como: as tensões existentes nos diferentes convívios; a falta de tempo, que muitas vezes e conforme vimos em nossos inquéritos, advém da excessiva demanda de trabalho; e as crenças limitantes, tais como a da invalidação do trabalho em grupo, priorizando-se o individual.

Apesar dos prováveis obstáculos, entendemos que o trabalho colaborativo ao ser instituído oportunizaria que situações de aprendizagem acerca da construção do saber e da competência ética fossem percebidas e contextualizadas a partir das experiências de convívio.

A perspectiva de trabalho colaborativo que admitimos está, portanto, baseada na noção de formação de uma cultura escolar do trabalho em equipe que contagiasse a todos os agentes sociais envolvidos no processo educativo, e não somente os profissionais da educação. Seria construído de pessoa a pessoa, a partir de experiências coletivas, em que a ajuda mútua consistiria num exercício habitual e em que o dissenso também não teria de ser banido do palco profissional, mas que se constituiria numa possibilidade, pois errar e arriscar são partes do processo colaborativo.

Assim, a colaboração abrangeria os pedagogos, os alunos, os familiares, dentre outros atores sociais, quer seja no espaço laboral da escola ou no da Pedagogia Social.

5. A sensibilidade ética

Consideramos a sensibilidade ética como um elemento imprescindível para o ensino da ética. Inicialmente identificamos que para compreender o conceito seria preciso situar a noção de sensibilidade que alinhamos. Nesse sentido partimos de Lévinas (1988), um de nossos referenciais relevantes nesse trabalho, temos sustentado desde o primeiro capítulo nossa rota em direção à construção de uma formação ética profissional da ordem humanista. Para ele, a sensibilidade "se constitui num estado de contentamento da existência". (p.154, [tradução nossa]). E nos chama atenção para o fato de essa que não consiste em matéria que se possa mentalmente representar. Remete-nos ainda à reflexão de que a sensibilidade:

> não pertence à ordem do pensamento, senão do sentimento, quer dizer, a da afetividade que agita o egoísmo do eu (si). Não se conhecem, se vivem as qualidades sensíveis: o verde das folhas, o avermelhado do pôr do sol. Os objetos nos contentam em sua finitude, sem nos aparecer sobre um fundo de infinito. O finito, sem o infinito só é possível sobre um estar-contente. O finito como um estado de contentamento é a sensibilidade. (1988, p.154, [tradução nossa]).

Em nosso entendimento, também compreendemos que é a sensibilidade a capacidade de ser emocionalmente receptivo às experiências da vida, do mundo. Lévinas (1988) acrescenta que "o dado sensível do qual se nutre a sensibilidade, vem sempre a preencher uma necessidade, responde a uma tendência" (p.155, [tradução nossa]), o que nos reporta a que a sensibilidade se alimentaria a partir dos diferentes estímulos, quer seja por aqueles que nos causam inspiração, por aqueles que nos encorajam a tomar certas atitudes e decisões, ou aqueles que nos impulsionam a vencer os dilemas e as adversidades da vida.

Em nossa compreensão, a sensibilidade diante do enfoque ético se estende as questões que envolvem a natureza ética nas diferenciadas situações de nosso cotidiano. Entendemos que essa condição faz parte de nossa essência humana. De acordo com Severino (2011), a sensibilidade ética estaria diretamente relacionada a um comprometer-se com o destino do ser humano. O que em nosso entendimento demandaria o despertar do "importar-se" com o que se passa com o outro, com o meio. A sensibilidade ética nessa perspectiva que abordamos seria ativa, e nos remeteria ao ato do envolver-se, do emaranhar-se nas relações, nos conflitos, nos problemas que se tramam nas redes que se estabeleceriam a partida do humano ao humano, nas comunidades, nos países, nas nações, no planeta.

A sensibilidade ética é parte de nosso ser, entretanto, em cada pessoa a capacidade de "sensibilizar-se" diante de um dado cenário é literalmente original, singular e única e, compreendemos que vai depender – além dos estímulos – das aprendizagens construídas ao longo da vida no campo da ética. Dessa maneira, defendemos que a sensibilidade ética é potencialmente ensinável, e que nesse sentido entra em voga o cultivo de emoções (componente biológico) e dos sentimentos (vertente psíquica): "as emoções são identificadas pelo seu lado orgânico, empírico e de curta duração; os sentimentos, mais pelo componente representacional e de maior duração". (Mahoney, 2004, p. 17).

Sobre os sentimentos, teríamos uma lista extensa a apresentar, daqueles que seriam positivos, tais como a alegria, o amor em suas vertentes materna, fraternal, etc. Optamos em trazer o afeto como um dos sentimentos que influenciam no incremento da sensibilidade ética, por compreendermos sua relevância na relação ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre o afeto têm sido abordados sobre diferentes óticas, na Psicologia (Piaget, 2014; Vygotsky,1984; Wallon,1975), e ainda na esfera do ensino e da aprendizagem (Freire, 1996; Pecotche, 2013; Leite & Tassoni, 2002; Mohoney & Ameida, 2007), dentre outros. Apesar de mostrarem a relevância do afeto no campo educacional, de acordo com Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2012): "Lançando um olhar retrospectivo sobre diferentes correntes enquadráveis nos movimentos do prático reflexivo, nota-se que a reflexão como estratégia de formação esteve mais atenta à racionalização do processo pedagógico do que às dimensões éticas e afetivas da profissão". (p.152).

Alinhamos com a noção de que o afeto se constitui em "princípio fixador das relações humanas" (Pecotche, 2013, p.128), e nessa perspectiva, e como toda e qualquer aprendizagem que se desenvolve no contexto entre duas ou mais pessoas, entendemos que o afeto influencia poderosamente na assimilação do conhecimento. Entretanto, "esta cultura separa a dimensão cognitiva e técnica da emocional e afetiva e promove uma escola racionalista, normalizadora e castradora dos afetos, em parte alimentada por uma formação tecnicista dos docentes" (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012, p. 155).

Quão mais fácil é aprender quando percebemos que se desprende das mãos daquele que ensina o "perfume" do afeto. E como diria Freire (1996), para ensinar é preciso querer bem ao educando.

Finalmente percebemos que o ensino em geral, e o da ética profissional em particular, precisa tomar como bússola a sensibilidade ética. Isso porque, a aprendizagem é permeada pelas relações humanas estabelecidas, quer seja do pedagogo com o educando, com a família,

a comunidade, etc., e que não é essa tão somente virada para as questões cognitivas. O ensino se constitui num fenômeno interativo, em que a sensibilidade ética seria mediadora, ainda mais diante das relações que envolvem a construção do saber.

Afinal, como se ensina ética? Entendemos que a partir das discussões trazidas até aqui temos colaborado em parte para a solução dessa questão, que também pensamos, ficarão sempre em aberto, já que a vontade de "melhor ensinar" será sempre uma aspiração daquele que ensina, portanto, quando essa se encerra? Encontrar-se-á em estado inacabado. Entretanto, acrescentamos ainda que na seção seguinte, esse ponto será melhor elucidado a partir da apresentação concreta de nossa proposição para uma formação ética profissional para o pedagogo.

Conforme mencionamos não poderíamos trazer todos os pilares didático-metodológicos da ensinagem, até porque, julgamos que essa é uma relação que sempre estaaria em "estado de construção". Mas trouxemos aqueles que julgamos mais relevantes, sem deixar de mencionar ainda outros, tais como: a exemplificação (o ato de trazer exemplos para elucidar conteúdos); o *feedback* (hábito de devolver ao aluno os resultados de suas práticas); o acertismo (buscar valorizar o acerto e tomar o erro como etapa no processo do ensino), dentre outros.

6.1.3. O perfil profissional do "formador" no campo da "Ética profissional" nos cursos de Pedagogia

Incluímos esse ponto em razão dos questionamentos apresentados por nossos entrevistados quando propuseram a criação de uma disciplina de Ética Profissional. Entretanto, realizamos nossas reflexões a partir de uma discussão mais ampla, ou seja, não restrita a uma disciplina de ética, mas ao perfil profissional desse formador, visto que essa perspectiva se relaciona à proposta de modelização que a seguir apresentaremos.

Assim como nossos entrevistados, entendemos de início que o formador no campo da ética profissional teria de ser em primeira instância pertencente ao quadro docente no curso de Pedagogia. Por quais razões? Inicialmente pela proximidade ao cenário e aos atores sociais envolvidos na trama em questão. Quem se encontra no curso se compromete com esse, participa das dinâmicas pedagógica e administrativa, assume além do ensino, a pesquisa e a extensão e não se enxerga como "visita", pois é parte do processo educativo. Em segundo lugar, porque melhor compreenderia o atual perfil forjado para esse profissional, virado para as licenciaturas, para a Pedagogia Social, para a gestão de processos educativos, para as áreas

de serviço e apoio estratégico educacional, dentre outras que viessem a envolver o conhecimento pedagógico.

No que se refere à formação, entendemos que poderia ser um professor licenciado em Pedagogia, ou em áreas afins, tais como Filosofia, Sociologia, etc., dado que as referidas áreas possibilitam a *interface* com o *corpus* epistêmico da Pedagogia, permitindo que esse professor pudesse conduzir com habilidade e competência a profissionalização dos futuros pedagogos.

Ainda sobre o aspecto da formação desse formador, não bastaria que esse professor soubesse "dar boas aulas", no sentido de uma didática tradicional, expositiva, dogmática. Pensamos no contexto das aulas viradas para um "fazer com" o aluno da Pedagogia, em que o professor formador estivesse familiarizado com a prática sensível e reflexiva, que mobilizasse os quatro compromissos que elencamos no capítulo primeiro – com a ensinagem, a aprendizagem o ético-político e o autobiográfico – formação imprescindível diante do ensino da ética profissional. Há que se forjar o perfil de um docente colaborativo, interdisciplinar nas atitudes e ao mesmo tempo, que assumisse o seu papel enquanto pessoa-profissional no coletivo. E se essa formação inexiste, seria preciso criá-la, quer em situações da formação continuada, em serviço, etc., e ainda de autoformação e formação ação. A universidade como instituição educativa e formadora também cumpre um papel fundamental diante de seus professores na criação de estímulos, situações formativas e redes de aprendizagem.

Outra questão decisiva na construção desse perfil profissional do formador, e conforme foi enunciado em nossas entrevistas, é que esse professor teria de possuir uma relação afetiva com o tema, o que significaria a constância de estudos e pesquisas na área, o que favoreceria ainda a existência de atividades extensionistas no campo. E finalmente, um ponto muito discutido: que esse docente fosse um exemplo daquilo que ensina. Naturalmente que com essa afirmativa não queremos declarar que esse professor teria de possuir um perfil ético "perfeito", ponto esse também já abordado. Mas que fosse um exemplo de esforço, empenho e dedicação ao autoconhecimento e ao auto aperfeiçoamento.

Desta maneira, encerramos essa primeira seção, naturalmente cientes de que, outras reflexões poderiam se somar as realizadas, aliás, sempre poderão. No entanto, também é prudente reconhecer que nenhum processo acontece do dia para a noite.

6.2. Proposta de modelização para a formação ética profissional do pedagogo no Brasil

É possível construir um modelo para a formação ética profissional, especialmente para esta profissão tão complexa que é a do pedagogo?

Apresentar modelos é em linhas gerais uma tentativa de "padronizar", "delimitar" fronteiras, ou ainda trazer algo como pronto e acabado. Entretanto, nossa ideia nesse ponto de nosso trabalho não é outra senão a de criar um "marco de referência" para se pensar os cursos de Pedagogia enquanto espaço de formação em que a "qualidade do humano" seja o quesito fundamental na tarefa de profissionalizar.

Assim sendo, buscamos na tarefa de "modelizar", estruturar um caminho que nos permitisse concretizar a possibilidade de uma formação ética profissional do pedagogo sem, entretanto, ter a pretensa ideia de que esse fosse um modelo fechado e menos ainda, uma "receita pronta" aplicável a todos os contextos sem os devidos ajustes às realidades. Elucidamos ainda que, a modelização que desenvolvemos nesse processo investigativo encontra-se em acordo com a concepção de Caetano (2015), em que assumimos a subjetividade dos dilemas, dos conflitos, das tensões no campo da formação ética profissional, convertendo as narrativas em figuras ilustrativas, representações gráficas, de forma a trazer à tona as tramas interativa e interpretativa, os contextos enquadrados, os princípios, valores elucidados, transformados, de maneira a construir novos sentidos, novas pistas de mudança na e para a ação. Nessa perspectiva, fomos ainda ao encontro de uma modelização sistêmica (Caetano, 2015), com base nos fundamentos transdisciplinar e holístico, em que integramos vários olhares para a sua consecução: as intervenções apresentadas por nossos inquiridos, as teorias que descortinamos, mas especialmente a dinâmica que discorremos sobre o contexto do curso de Pedagogia investigado. Logo, é "sim" uma proposição com base na pesquisa evidenciada até aqui, nas leituras, nas reflexões trazidas a partir das pesquisas teórica e empírica e evidentemente, a partir da experiência desta pesquisadora no campo da educação por já mais de 30 anos de exercício profissional. Provando-se nesse caso que ciência e pessoa sempre irão se combinar em seu processo.

É preciso ainda reconhecer que a formação da ética profissional, quer seja no Brasil ou em outras realidades, se constitui numa tarefa desafiadora, pois:

> O desafio de ensinar uma ética profissional na universidade é oferecer uma verdadeira ética reflexiva e crítica sobre o saber e a prática profissional, uma ética que objetive orientar as condutas profissionais, relacionando-se, porém, com o pensamento ético atual e procurando estabelecer um diálogo interdisciplinar com os conhecimentos especializados nos quais se baseia o exercício de cada profissão. (Alonso, 2006, p.9).

Percebemos que no caso da Pedagogia a escassez de discussões é um indicativo de que o "despertar" em direção a esse campo do saber ainda precisa se revelar.

Inicialmente para traçar uma modelização para a formação proposta, tomamos como referência a seguinte orientação:

> um modelo de formação para o pedagogo teria de possibilitar a troca de conhecimentos sobre os diversos modelos formativos, que englobassem metodologias curriculares que se adequassem à discussão da ética enquanto competência macro e transversal das demais. (Macedo & Caetano, 2017, p.643).

Construímos nossa modelização tomando por base o modelo epistêmico adotado nas universidades brasileiras, apoiado no princípio integrador, de totalidade, não linear, entre o ensino, a pesquisa e a extensão, regulamentado pela Constituição Brasileira, conforme mencionado no capítulo cinco.

Entendemos que esse princípio, realmente aplicado, permitiria uma formação de natureza integral, em que os profissionais teriam o conhecimento validado a partir de múltiplas experiências, permitindo-se ir além da dimensão teórica, dada a consistência do modelo em sua vertente *praxiológica*. Dessa maneira, os conhecimentos se converteriam em projetos que aproximariam o pedagogo ao seu cotidiano profissional, pois ao integrar as três esferas, do ensino, da pesquisa, e da extensão, as questões éticas suscitadas teriam a premissa de serem focadas a partir de um ensino de base intervencionista, cujo foco seria a ação. Essa riqueza metodológica foi a razão pela qual fomos ao encontro desse caminho, em que inclusive identificamos nos enunciados de nossos entrevistados e nas fontes documentais investigadas que o formato tripé (ensino, pesquisa e extensão) já vinha sendo praticado no curso. Ratificamos essa afirmativa em situações de práticas em que a ética surgia na formação, por meios de projetos de extensão, na existência de pesquisas na esfera da ética, nas disciplinas de Estágio, o que denotou existir uma interação interdisciplinar e transversal, e a materialização do princípio da indissociabilidade proposto pela Constituição Brasileira aos cursos de formação.

Antes de apresentarmos o desenho de nossa proposta formativa, nos enveredamos no sentido de refletir sobre os objetivos gerais e específicos do ensino da ética profissional nos cursos de Pedagogia. Para traçá-los partimos de quatro princípios gerais que na visão de Alonso (2006) sustentam todas as profissões. De início esclarecemos a noção de princípio que adotamos. O princípio tem a característica "instituinte", ou seja, formula os alicerces sobre os quais se ordenam os sistemas, quer sejam de cunho ideológico, epistemológico,

educacional, econômico, etc., e acerca desses, enuncia valores. Diferentemente das normas que: "aplicam os princípios a situações mais ou menos concretas, mais ou menos genéricas". (Alonso, 2006, p.82).

Logo, as normas visam efetivar a aplicação desses princípios e o instituem por meio da regulamentação. É, portanto, a salvaguarda da materialização desse vetor.

É a partir da ideia do princípio enquanto ordenamento de um sistema que Alonso (2006) delineia aqueles que considera básicos na esfera da ética profissional: 1. Beneficiência, ou seja, "agir bem para fazer o bem". (Alonso, 2006, p. 129). Em linhas gerais, se um serviço é bem prestado, ou não; 2. Autonomia, como processo de independência e emancipação profissional e que terá de estar atrelada ao princípio da beneficência, pois: "A autonomia apresenta a necessidade de respeitar a pessoa, sua dignidade, seus direitos, seus critérios e suas decisões". (Alonso, 2006, p.134); 3. Justiça, que significa a adoção de critérios justos no que concerne à prestação de um serviço, ou seja, no cumprimento dos direitos e deveres decorrentes do mesmo; 4. Não-maleficiência, não causar danos ou afetar quaisquer pessoas em decorrência da ação profissional. Somado a esses princípios, estabelecemos ainda: 5. A prática reflexiva; 6. A ética como dimensão *práxis* transversal e competência macro. (Macedo & Viana, 2017); 7. O labor colaborativo; 8. A sensibilidade ética; e por último, 9. A responsabilidade, como um dos valores máster no processo de formação. Entendemos que, esse conjunto forjaria uma "consciência ética", ou seja, a atitude ética "com ciência" do porquê, como e para que perseguir a meta de ser um profissional ético.

Tomando a rota assinalada pelos princípios apontados, propomos os seguintes objetivos geral e específicos para uma formação ética dos profissionais da Pedagogia:

Quadro 42.
Objetivos geral e específicos para uma formação ética profissional nos cursos de Pedagogia

OBJETIVO GERAL
. Desenvolver a competência ética-profissional, assente no incremento da sensibilidade e da prática reflexiva, e a partir dos conhecimentos profissionais especializados (disciplinares, pedagógicos, curriculares, etc.), dos saberes axiológico e deontológico, das habilidades (saber fazer), das atitudes, dos valores e das práticas pedagógicas necessárias ao exercício profissional humanista nos diversos espaços laborais do pedagogo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
· Adquirir a sensibilidade e a prática ética reflexiva. · Apropriar-se dos conhecimentos profissionais especializados integrando-os à dimensão ética reflexiva de forma que esses se consagrem a serviço de um desempenho profissional voltado para o bem. · Adquirir valores inerentes à profissão (saber axiológico), tendo a responsabilidade como a base humanista da conduta profissional. · Zelar pela manutenção e prática dos direitos e deveres inerentes à profissão (saber

deontológico).
· Desenvolver a capacidade ética para se posicionar frente aos dilemas éticos profissionais.
· Desenvolver práticas pedagógicas que tenham embutidas o discernimento ético em sua aplicação.

Como se pode constatar, defendemos no objetivo geral uma formação voltada para desenvolvimento de uma competência ética profissional macro (Macedo & Caetano, 2017) em razão das compreensões já abordadas em capítulos anteriores.

Apresentados os objetivos para uma formação de cunho ético profissional, sintetizamos na figura 44 o desenho de nossa proposição de ensino nesse campo, que nomeamos de "pirâmide formativa", e que atravessaria cada um dos períodos do curso. A figura 44 se complementa no grupo de figuras de números 45 a 48, e que elucidam o passo a passo de nossa idealização.

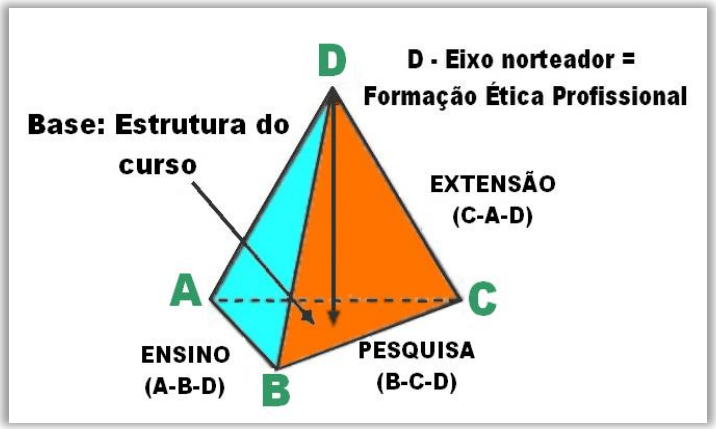


Figura 44 - Pirâmide formativa da modelização para uma formação ética profissional nos cursos de Pedagogia

Conforme se pode aferir, a pirâmide é constituída pelo curso de Pedagogia em si, em que vemos em destaque as zonas do ensino (A-B-D), da pesquisa (B-C-D) e extensão (C-A-D). Sendo D o ponto do circuncentro, interligando todas as mediatrizes da pirâmide, de maneira que se configure um toque entre todos os pontos da figura.

A base da pirâmide se constituiria na estrutura do próprio curso, assente em três dimensões estruturantes, as quais fizemos referências no capítulo quatro, e que também são utilizadas para a avaliação dos cursos de formação inicial no Brasil (SINAES, 2008): 1. Organização Didático – Pedagógica; 2. Corpo docente; 3. Instalação física.

Tomamos o ponto D como um eixo norteador, a "formação ética profissional" (Figura 44). Esse eixo se estruturaria a partir das discussões que tivemos no capítulo dois, com base em Macedo e Caetano (2017), que delineiam que uma formação teria de necessariamente se organizar em quatro eixos estruturantes, o conceitual, o axiológico, o deontológico e o

contextualista/consequencialista. Dessa maneira, o eixo que propomos reuniria esse arcabouço. Isso significaria que a formação ética profissional em todas as áreas da pirâmide formativa, teria de ter em seu ensino um trajeto baseado na aprendizagem: a) Conceitual; b) Axiológica (formação dos valores inerentes à profissão); c) Deontológica; e na d) Contextualização/ consequencialista. Sobre esse último ponto, entendemos que a formação deveria contextualizar as vivências e experiências éticas de acordo com o tempo/espaço/fato vivenciado pelo pedagogo, a partir de cada uma das realidades laborais que possa se inserir, na intenção de analisar as consequências diferenciadas e produzidas.

Também compreendemos que esse eixo D, ético formativo ao se desenvolver nas esferas do ensino, da pesquisa, da extensão, permearia a estrutura do curso sob a ótica de uma formação ação, em que as linhas ao se tocarem na pirâmide formativa, e ao forjarem o todo da imagem, refletissem as questões éticas, que perpassariam da pessoa para o coletivo e dessa para a pessoa, e em que esse coletivo se encontrasse e assumisse posturas enquanto uma rede colaborativa, de aprendizagem ou como uma *community of practice*. (Wenger & Lave, 1991; Yi, 2002; Wenger, 2007, 2015). De acordo com esses autores, a comunidade da prática ou da aprendizagem, se organizaria através de pessoas, que poderiam estar em situação profissional, e que seriam interligadas por possuírem objetivos comuns de aprendizagem, sendo esse o elemento motivador para que se constituísse a comunidade prática num processo coletivo, integrador e compartilhado em prol e em direção a esse aprender. A sensibilidade seria a causa motriz, manifestada pelo interesse em realizar, por querer aprender a fazer algo, e fazê-lo melhor, pela paixão por um projeto comum, de maneira que as pessoas interagissem regularmente. (Wenger, 2007). Entendemos que, o eixo D sob essa perspectiva nos remeteria a um modelo de formação mais paritário, colaborativo, em que as pessoas assumiriam os passos certeiros do caminho e os percalços realizados.

Nessa linha reflexiva, o eixo D teria de primeiro reunir o grupo que forjaria essa comunidade, na intenção de construir o projeto de curso, ou revisá-lo na íntegra, em que o curso investigado apresentaria uma rota em direção a essa prática, sendo esse um compromisso assumido pelo grupo. A criação de subgrupos, núcleos, comissões com função integradora também seria uma porta dirigida a essa construção. Tomamos o exemplo do curso que investigamos, pois constatamos a existência do denominado Núcleo Docente Estruturante (NDE), que possuía uma ligação direta com aspectos vinculados ao curso e sua estrutura, os alunos, os demais docentes e o currículo em ação. Num segundo momento, seria preciso garantir que o projeto pedagógico do curso estivesse em movimento, que espaços fossem

agregados para discutir as teorias, que o exercício de compreensão das práticas fosse feito hábito, que houvesse o intuito em se sanar as lacunas percebidas para se manter os passos assertivos garantidos e aperfeiçoados. Também a sensibilidade, em nosso entendimento, teria de permear esses ambientes de aprendizagem. Ou seja, uma verdadeira comunidade da prática permitisse que se gestasse a ética do afeto. Em que o erro fosse tolerado e percebido como um passo em direção a outros acertos. Na comunidade da prática o erro é parte do processo e acolhido como prática formativa. Nessa rota, recordamos a experiência de Thomas Edison o inventor da lâmpada elétrica e de mais de mil outras tantas patentes. Vejamos o trecho a seguir sobre sua biografia:

> Certa vez, uma repórter perguntou a Thomas Edison como ele se sentia por ter falhado 25 mil vezes na sua tentativa de criar uma simples bateria. O inventor respondeu: "Não sei por que você acha que foi um fracasso? Hoje eu conheço 25 mil maneiras de como não fazer uma bateria. E você, o que sabe? (Hara, 2016, p.9).

Dessa maneira, o erro e o acerto dependeriam do olhar de quem os vê e os interpreta, fator fundamental numa comunidade da prática.

Logo, esse eixo formativo na modelização que propomos sob a ótica apresentada, permitiria que se desenvolvesse a perícia e o espírito de resiliência frente às dificuldades, os conflitos e as adversidades, valor e fundamentos tomados como relevantes em nosso capítulo primeiro. Assim, um pedagogo que se formasse sob essa égide, ao trabalhar, por exemplo, no espaço hospitalar e ao se deparar com desafios da prática e que exigissem dele atitudes colaborativas, saberia ir à busca das pessoas, das estratégias, dos caminhos e das soluções para fazer desse espaço laboral um campo exitoso e também, como aprendeu o espírito da "rede", faria dessa uma nova comunidade da prática.

É a partir desse espírito e das teorias apresentadas e em consonância com as discussões que tivemos nos capítulos teóricos e práticos que planificamos a seguir as áreas relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão apresentadas na pirâmide formativa (Figura 44) a título didático. Ou seja, para melhor elucidarmos o processo nos campos identificados, porém, recordamos que apesar desses campos manterem suas especificidades, suas peculiaridades, estão interligados, são indissociáveis na premissa teórica que desenvolvemos, incluindo sua base, a estrutura do curso.

Do ensino.

Na área destinada ao ensino esboçamos a seguinte dinâmica: 1. A criação de uma disciplina de Ética Profissional em caráter obrigatório; 2. Transversalidade nas disciplinas de Estágio Supervisionado; 3. Interdisciplinaridade nas disciplinas do curso, conforme figura 45:

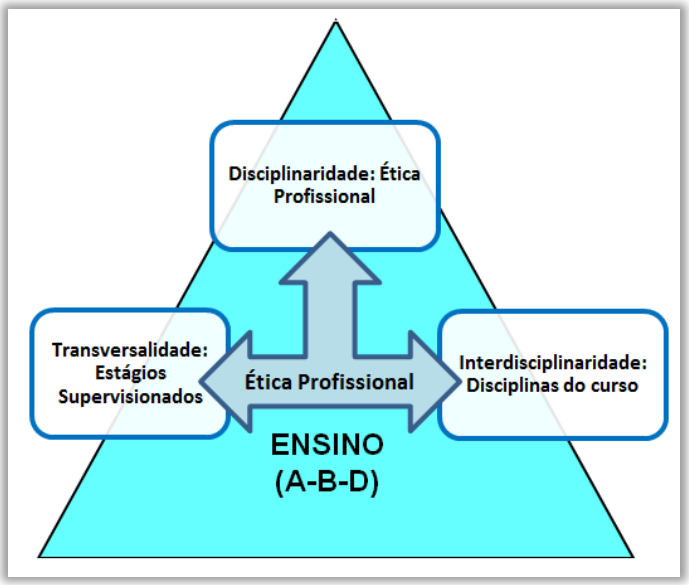


Figura 45 - Planificação da Área de Ensino

Chamamos a atenção, mais uma vez, para o eixo norteador D, "Formação Ética Profissional", que atravessa toda a dimensão do modelo proposto, e que ao "tocar" a zona do ensino, funcionaria como um "caule" que perpassaria toda a estrutura da planta. Dessa maneira, analisaremos cada um dos pontos da figura 45 em separado.

1. Disciplina de Ética Profissional, em caráter obrigatório: Depois de todas as discussões trazidas até aqui, entendemos como imprescindível a existência de uma disciplina dessa natureza no curso de Pedagogia. Propomos que a mesma aconteça a partir da metade do curso, porém, anterior aos Estágios Supervisionados. Isso porque compreendemos que é nesse momento que o aluno se encontraria em fase de consolidação de sua identidade como pedagogo e que, portanto, seria a ocasião propícia para se profissionalizar nessa área do ensino. Sobre o fato de recomendarmos esse acontecer "antes" das disciplinas de Estágio, a indicação seria na intenção de que os alunos já fossem para esses espaços "aparelhados" com algumas discussões básicas.

No quadro 43 a seguir, propusemos unidades de trabalho em conjunto com uma sequência de conteúdos programáticos que julgamos imprescindíveis para a culminação desse componente curricular, Ética Profissional, e que iriam ao encontro das premissas teóricas

apresentadas em nossa pesquisa. Para esse quadro, apresentamos o seguinte objetivo geral para a referida disciplina:

Desenvolver a competência ética profissional, a partir sensibilidade, da prática reflexiva e da compreensão do que significa ser um pedagogo ético, percebendo a partir dos eixos éticos estruturantes (conceitual, axiológico, deontológico e contextualista): A ligação entre as esferas da ética, da educação e da Pedagogia; Os saberes, as habilidades, as atitudes e práticas éticas; Os principais compromissos éticos do pedagogo; Os desafios, dilemas éticos, tensões e conflitos da profissão.

Quadro 43.
Unidades de Trabalho e conteúdos programáticos para uma disciplina de Ética Profissional

UNIDADE DE TRABALHO	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
1. Ética, Educação e Pedagogia	. Ética e moral: diferenças e aproximações. . A ética e seu enlace com a educação. . Fundamentos éticos da profissão do pedagogo.
2. Pedagogo: um profissional ético	. Ser um "pedagogo ético". . A ética como competência macro e transversal da profissão: os saberes éticos profissionais na docência e na Pedagogia Social. . Ética profissional no campo da Pedagogia (profissionalização, profissionalidade, profissionalismo e profissionismo). . Valores necessários à profissão. . Código de ética do pedagogo.
3. Compromissos éticos - pedagógicos do profissional da Pedagogia	. Os quatro grupos de compromissos ético-pedagógicos com: A aprendizagem; A ensinagem; O ético-político e o compromisso biográfico. . Comunidades práticas (a ética no cotidiano do pedagogo).
4. Dilemas éticos, tensões e conflitos da profissão	. Conceitualização: dilemas éticos, tensões e conflitos da profissão e caminhos para resolução. . Os principais desafios da formação ética profissional. . Temas educativos da contemporaneidade sob o enfoque da ética profissional: a inclusão escolar, a diversidade, atitudes sustentáveis (o planeta Terra), o consumismo, o hedonismo, o individualismo, a sexualidade, o *cyberbullying*, etc. . As TIC's e a tecnoética.

Naturalmente que se pode constatar que grande parte das teorias e discussões trazidas nessa pesquisa se encontra em formato de conteúdos programáticos sugeridos. Importante também mencionar que o quadro apresentado não se fecha em si, mas é um referencial para o professor que venha a ministrar disciplinas nesse campo da formação. Também recordamos que propomos uma disciplina baseada na *práxis.* Conforme já trouxemos nesse capítulo,

consideramos a *práxis* como um dos pilares didático-metodológicos e a aliamos à perspectiva transformadora (Gadotti, 2004). Inclusive, esse estudioso eleva-a a categoria de "pedagogia": "a pedagogia da *práxis* é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os . . . Ela se inspira na dialética". (p.28). Sob essa ótica, a *práxis* teria de sobrepujar as práticas artificiais, equidistantes da realidade, desvelando, as perguntas, as dúvidas, as incertezas, os impasses, os dilemas, e também as situações de natureza exitosa, de tal maneira que o pedagogo pudesse desenvolver a habilidade para encontrar as rotas éticas e forjar o arquétipo do que vem a ser um profissional ético.

Assim sendo, tomamos um conteúdo como exemplo, tais como, "Dilemas éticos da profissão". O professor formador poderia utilizar algumas fichas com situações que caracterizassem dilemas éticos corriqueiros no labor do profissional da Pedagogia e promover um processo de reflexão e de tomada de decisão para aquela situação, de modo que todo o grupo pudesse ao final encontrar trajetos na direção de uma solução, um consenso, ou ainda, *quiçá*, se chegar à ética do "meio termo", como diria Aristóteles.

Quadro 44.
Proposta de atividade teórico-prática sobre ética profissional

SITUAÇÃO 1
. Suponhamos que um aluno esteja a utilizar o telemóvel no decorrer de uma aula expositiva do professor. . Parte do passo a passo reflexivo: Qual a melhor atitude ética a ser tomada nessa vivência? Quais questões éticas se colocam? . Alternativas possíveis a considerar: Retirar o telemóvel? Solicitar ao aluno que se retire da classe? Chamar a atenção? Nada fazer?
SITUAÇÃO 2
. Numa prática no campo da Pedagogia Social, na área de Educação para o trânsito, você se encontra numa atividade educativa na rua com o seu supervisor de estágio (professor) e seus colegas. Inicia sua prática de estágio e se põe a orientar os motoristas quanto ao uso do cinto de segurança. Então um deles se dirige a você e diz que não utiliza o cinto há anos e que não pretende fazê-lo. . Parte do passo a passo reflexivo: Qual a melhor atitude ética a ser tomada nessa vivência? Quais questões éticas se colocam? O que fazer? . Alternativas possíveis a considerar: Dizer um "obrigado" ao motorista e seguir adiante. Insistir na tarefa educativa? Nada dizer ou fazer?
Desenvolvimento:
De acordo com o passo a passo da prática reflexiva: . Identificar os dilemas éticos nas situações apresentadas. . Identificar os argumentos utilizados na solução das questões e as ferramentas metaéticas. . Realizar o registro e apresentar em forma de intercâmbio o resultado do trabalho. . Apresentar a solução das questões ao grupo.

2. Transversalidade obrigatória nas disciplinas de Estágio Supervisionado

É com base na premissa da construção da epistemologia da prática que temos a convicção de que nas disciplinas de Estágio Supervisionado encontraremos as melhores oportunidades para que a ética profissional seja experimentada na prática a partir das dimensões reflexivas e investigativas. Isso porque o professor formador estará com seu estagiário no campo e lá identificará situações "de vida" em que poderá criar projetos de caráter intervencionista com foco na atitude ética profissional. Entendemos que: "a ética precisa estabelecer um diálogo interdisciplinar capaz de combinar o respeito aos métodos e campos específicos com a integração de cada campo e de cada método em conjunto significativo para alguma faceta da vida humana". (Alonso, 2006, p.12).

Desta forma, propomos que sejam inclusos nas ementas – recordamos que as ementas contêm a súmula dos conteúdos obrigatórios das disciplinas do curso – das disciplinas de Estágio, conteúdos teórico-práticos sobre Ética Profissional, condição que os tornaria obrigatórios. Assente nessa proposição, sugerimos no quadro 45, como marco inicial, algumas unidades didáticas, com conteúdos e metodologias para esse ensino nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Quadro 45.
Unidades de Trabalho e conteúdos programáticos para as disciplinas de Estágio Supervisionado

ESTÁGIO SUPERVISIONADO	UNIDADE DE TRABALHO	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS GERAIS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
EDUCAÇÃO INFANTIL	. O "saber fazer" ético do pedagogo na docência da Educação Infantil	. Didática ética: o bem planejar e avaliar. . Currículo sob o enfoque ético: seleção e produção de conhecimentos. . Práticas pedagógicas éticas: a correção ético-moral do educando e o contrato ético (códigos). . Criação de espaços éticos-morais positivos, as comunidades práticas. . Estratégias éticas práticas para o bem conviver: o educando, o pedagogo, o campo profissional, a comunidade. . Resolvendo dilemas éticos do campo de estágio.	. A prática ética no cuidar, brincar, aprender, ensinar. . O cuidado ético nas rotinas escolares do educando da Educação Infantil.	. Assembleia escolar de educandos. . Círculo de experiências éticas. . Dinâmicas de grupo. . Estudo de caso. . Experiências críticas. .Jogos Cooperativos. . Oficinas de trabalho. . Laboratório de valores. . Dentre esse conjunto, podemos ainda citar: a pesquisa ação, os Projetos de Trabalho, o teatro, etc.
ENSINO FUNDAMENTAL	. O "saber fazer" ético do pedagogo na docência do Ensino Fundamental		. Formação ética nos ensinos da Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências Naturais, etc. . Normas sociais de conduta.	
PEDAGOGIA SOCIAL	. O "saber fazer" ético do pedagogo no campo laboral da Pedagogia Social		. Ética no trabalho social (condições favoráveis e desfavoráveis). . O valor da resiliência em práticas sociais.	

Conforme se pode observar existem conteúdos gerais, que como sugestão, poderiam permear todos os estágios, respeitando-se naturalmente a particularidade de cada um, visto, por exemplo, que na Educação Infantil os pedagogos não abordariam a perspectiva de um "código de ética" com crianças dessa faixa etária, mas poderiam trabalhar com práticas pedagógicas que ensinassem a esses futuros profissionais sobre como trabalhar com pequenos contratos éticos a serem estabelecidos com os grupos.

Os conteúdos específicos se somariam aos gerais e seriam destinados a cada uma das disciplinas de Estágio. Também incluímos metodologias de natureza interativa e participativa por acreditarmos que nos Estágios a prática teria de ser priorizada. Chamamos atenção para algumas delas, pois julgamos imprescindíveis que façam parte do cotidiano de trabalho nas disciplinas de Estágio:

. Assembleia de escolar de educandos: Em que os pedagogos poderão reunir os educandos para debater questões éticas relativas ao cotidiano da escola na intenção de encontrarem juntos rotas de saída.

. Círculo de experiências éticas: A ideia do círculo de cultura em Paulo Freire é redimensionada nessa ideia, pois estaria centrada na contextualização e na troca das experiências éticas vivenciadas nos estágios com todo o grupo de estagiários.

. Dinâmicas de grupo e jogos de cooperação. As dinâmicas de grupo incluiriam atividades interativas em que predominaria o aspecto da dinamicidade entre os participantes. Nessa perspectiva, os jogos cooperativos recriam as dinâmicas, as brincadeiras, os jogos, ou seja, a dimensão lúdica, de maneira que "todos jogam juntos e todos ganham juntos. O jogo só é 'vencido' se todos os participantes vencerem". (Correia, 2006, p. 45).

. Estudo de caso: A técnica já é conhecida, o que propomos é que fatos éticos fossem trazidos à tona.

. Experiências críticas: São tidas para Peter Wood como "formas excepcionais de atividades que ocorrem, de vez em quando, nas escolas e que produzem mudanças radicais nos alunos e, por vezes, nos professores." (Wood, 1996, p. 139). Em suma, são experiência marcantes que trazem o contexto da transformação, quer seja para o professor, para o aluno, para a escola, a comunidade, etc. A proposta é a de que fossem coletadas experiências dessa natureza e que as mesmas pudessem ser analisadas à luz do componente ético.

. Oficinas de trabalho: Consistiria na partilha de certo (s) conhecimento (s) na sua modalidade iminentemente prática com um dado número de pessoas. Assim, poderia ser criada uma oficina de "Teatro de Valores", em que os alunos criariam roteiros virados para histórias de

teor ético, com personagens, cenários, etc. Apesar de serem bastante conhecidas, ainda é preciso aprimorar sua utilização.

. Laboratório de valores: Inauguramos essa metodologia nesse trabalho a partir de situações da prática vinculadas a um ou mais valores éticos. Vejamos como seria o seu desenvolvimento.

O grupo de estagiários criaria 'uma sequência de experiências' que envolvessem, por exemplo, o valor da solidariedade. Suponhamos que uma das atividades da referida lista criada fosse essa:

> Propor aos alunos do Ensino Fundamental (de seis a dez anos) que durante um dia inteiro pudessem realizar gestos de solidariedade na escola, e que colocassem numa "caixa" o registro destas atitudes. Esta vivência permitiria que os alunos observassem as porções de bem que se estendem no cotidiano, e a partir de coisas simples, tais como: emprestar um lápis ao colega, ajudar outro em atividades em sala de aula, colaborar com o professor, etc.

A ideia consiste em que os alunos estagiários apliquem a técnica no campo da prática, observem o experimento, colham resultados, e retornem ao laboratório para analisar as vivências, com troca de experiências e registros entre si.

Conforme apresentamos, esse foi um pequeno conjunto metodológico, o qual ainda somamos os projetos de trabalho, a pesquisa-ação, etc. Sob essa última, vale a pena acrescentar que em termos gerais, a temos compreendido a partir de estudos de André (2010), Barbier (2002) e Thiollent (1996). Essas são pesquisas realizadas sob o olhar da prática reflexiva, em contextos que envolvam a construção dos saberes assente no cotidiano laboral, ou seja, daquilo que acontece e se pratica na ação, partindo-se do espaço profissional. Assim, o aluno da Pedagogia que vive um dilema ético em seu campo de estágio, poderá tomar essa vivência, surgida de uma situação imediata de sua ação, para buscar uma rota investigativa acerca da mesma. Dessa maneira, a pesquisa ação se contextualizaria a partir de experiências que se materializariam na prática de ensino.

3. Interdisciplinaridade nas disciplinas do curso

Esta foi literalmente uma ideia surgida a partir de nossos entrevistados, cuja proposição se referia algumas disciplinas do curso. Nessa perspectiva, no capítulo cinco chegamos, inclusive, a sugerir uma relação dos conteúdos que poderiam ser desenvolvidos (Quadro 34) a partir de disciplinas, cujos ementários identificamos já possuir uma proximidade com a discussão da ética profissional, tais como: Inclusão escolar, Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Filosofia da Educação, Práticas Pedagógicas, Seminários Temáticos,

dentre outras que percebemos favorecer a formação de reflexões, atitudes e valores ético-morais. Nesse ponto de nossa proposição, o que sugerimos é que o componente ético pudesse costurar as ementas do curso, de maneira geral, de forma que estaria presente do 1º. ao 8º. período, em que todos os docentes se comprometessem com essa formação. Essa inserção, que se faria nos ementários, funcionaria como "amarras epistêmicas", meio de garantir que a ética realmente permeasse o contexto disciplinar, ou do contrário, a prática do *laissez faire* seria uma possibilidade real, conforme já discutimos no capítulo cinco. No exemplo a seguir, buscamos a disciplina de Ensino da Matemática, na intenção de demonstrar que essa prática seria possível de ser realizada no curso como um todo:

> EMENTA: Objetivos e finalidades da matemática nos currículos escolares. Investigação, prática e teorização sobre objetivos, temas, conteúdos, conceitos e metodologias abordadas no ensino. Produção e uso de materiais didáticos tecnológicos no ensino de Matemática. (PPCP, 2012, p. 103).

Propomos que a dimensão ética nesse caso fosse acrescentada, por exemplo, ao final do ementário: "A discussão de valores éticos a partir de situações do cotidiano da Matemática". Neste sentido, por exemplo, o formador do curso de Pedagogia ao discutir com os alunos, futuros pedagogos, sobre as noções relativas as quatro operações matemáticas que seriam trabalhadas nas escolas com as crianças, poderia levar a ideia da construção de um projeto de trabalho que abordasse os "Valores que somamos (+), diminuímos (-), multiplicamos (x) e dividimos(/) na vida". A partir desse simples exemplo, podemos anunciar que existiriam inúmeros conteúdos e temas que poderiam ser articulados a partir das perspectivas interdisciplinar e transversal. E sob essa ótica, seria difícil que alguma temática sobre a ética não pudesse ser adicionada.

Justificamos ainda essa proposição a partir da seguinte assertiva:

> Por isso é importante que a ética profissional não seja só uma disciplina destinada aos alunos que se preparam para ser futuros profissionais. Os professores das várias disciplinas também precisam se envolver no debate ético dentre e fora da classe, não para fazer de sua matéria uma disciplina de ética, mas para demonstrar que ela tem uma dimensão prática que é de responsabilidade do professor que a leciona e do profissional que a explica. (Alonso, 2006, p.15).

O que se pretende a partir desse ponto é que todo o corpo docente do curso de Pedagogia perceba e "abrace a ideia" de que a formação ética profissional é parte da responsabilidade educativa de todo o formador que ensina no curso, visto que é a ética uma dimensão estruturante da profissionalização do pedagogo, questão essa já bastante elucidada em nosso trabalho.

Da pesquisa.

A pesquisa é um dos pilares que sustenta o modelo epistêmico existente nas universidades brasileiras. Consideramos ser um "nicho", um *habitat* com condições notáveis para o desenvolvimento de estudos e de conhecimentos no campo da ética profissional. Pensamos que uma formação ética virada para essa área promoveria o seguinte impacto: a) Linhas de pesquisa no campo; b) Produção de conhecimentos teórico-práticos; c) Formação de redes de estudo (interinstitucionais – nacional e internacional), conforme indicado na figura 46:

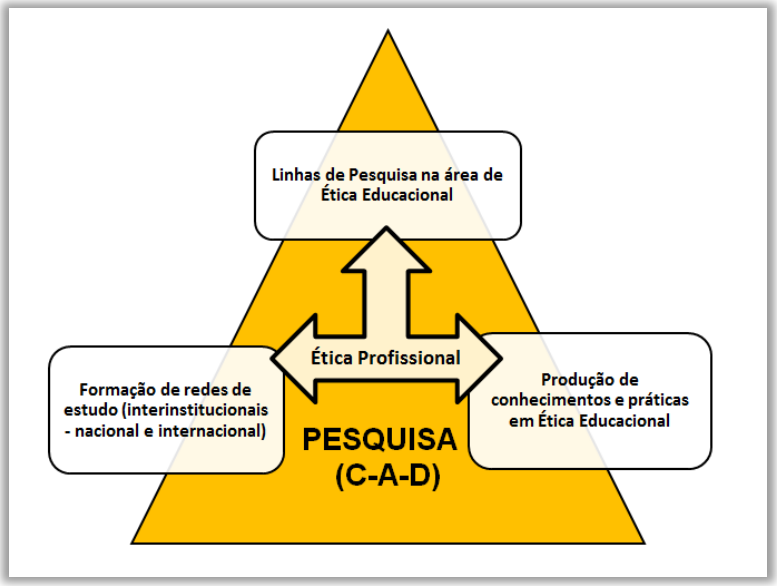


Figura 46 - Planificação da Área de Pesquisa

Deste modo, entendemos que teria de ser uma preocupação no curso a criação de linhas de pesquisa nessa esfera do conhecimento, a fim de que investigações na área se somassem. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação (André, 2010; Barbier, 2002; Thiollen, 1996) seria uma vertente relevante, pois se interligaria ao ensino e à extensão.

Sentimos a falta da investigação de temáticas viradas para o campo da educação, tais como:

. Ética dos profissionais da educação em geral;

. Ética profissional do pedagogo no âmbito da Pedagogia Social;

. A deontologia no *lócus* da Pedagogia;

. O ensino de valores na infância;

. A ensinagem da ética nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

. Temas éticos integradores: Ética e diversidade cultural, Ética e Inclusão, Ética e novas tecnologias, etc.;

. A prática ética no ambiente escolar;

. A ética na pesquisa escolar.

Essa última temática disposta na lista entendemos como de caráter de "urgente" discussão, pois o problema começa na base, na infância, conforme evidenciado em nossos enunciados. Assim, é preciso realmente descortinar práticas exitosas que possam desenvolver valores diante do ato de pesquisar.

E finalmente, acrescentamos a esse rol, como não poderia deixar de ser, a temática sobre a: A formação ética profissional do pedagogo.

Essa é, portanto, uma pequena listagem dentre um elenco infindável que poderíamos citar. Porém, registramos que é preciso trazer a dimensão do "como" fazer, que se encontra mais descoberto do que o campo conceitual.

Também compreendemos que a universidade poderia gerar a partir de seus grupos e equipes de pesquisa a formação de redes de conhecimento interinstitucionais, em âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, a divulgação de pesquisas na área, quer seja em eventos educacionais ou ainda em periódicos reconhecidos no campo científico são recursos neste sentido. Entretanto, acreditamos que o *viés* da pesquisa-ação teria de ser mais aproveitado, especialmente nas disciplinas de Estágio.

Enfim, a pesquisa se constitui num campo oportuno também para o trabalho colaborativo, pois agrupa os alunos, os professores do curso, docentes de diferenciados espaços, os atores envolvidos na Pedagogia Social, denotando que o espírito investigador motiva, cativa e une as pessoas em direção ao saber.

Da Extensão.

O princípio metodológico da extensão necessita de maior investimento, não só no que se refere às ideias extensionistas, materializadas em projetos de intervenção, mas no que tange ao apoio financeiro para que práticas exitosas se concretizem efetivamente. Projetos que desemboquem em ações educativas e que propiciem um bem "palpável" para a sociedade é uma instância formativa de inesgotável poder. Nesse sentido, pensamos que uma formação ética profissional teria de necessariamente perpassar por essa instância: a) Práticas extensionistas em Ética Profissional; b) Produção de Conhecimentos e práticas em Ética Educacional; c) Ação Integradora entre Universidade e sociedade. Nesse sentido, tomamos conhecimento a partir de nossos entrevistados que duas ações extensionistas trouxeram resultados positivos para a comunidade local da universidade investigada, os projetos sobre

Pedagogia Hospitalar e Pedagogia no Trânsito. Sobre essa última, foi criada a oportunidade para que os futuros pedagogos, alunos do curso, que frequentassem o Estágio Supervisionado III desenvolvessem uma "*Blitz* Educativa", cuja metodologia consistia numa ação de rua, de cunho educativo, em parceria com o órgão fiscalizador do trânsito no Estado do Rio Grande do Norte. Dessa forma, os alunos do curso, apetrechados com materiais educativos, paravam os condutores em geral e os pedestres em avenidas determinadas e autorizadas, na intenção de ensinar aos diferentes atores sociais que compõem o trânsito sobre as condutas éticas a serem incrementadas nesse espaço social.

Logo, entendemos que a área da extensão se estruturaria a partir da figura 47:

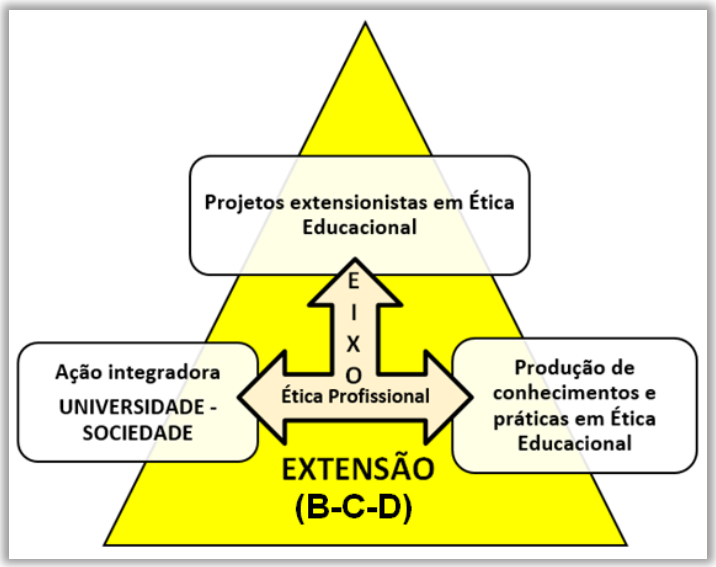


Figura 47 - Planificação da Área de Extensão

Como se pode evidenciar, ratificamos o pensamento de que a extensão teria de se efetivar a partir do contexto de práticas sociais e ainda que se construísse de forma permanente, não circunstancial.

Há muitas áreas em que a ética profissional poderia se estender nesse campo, com práticas extensionistas nos hospitais, no trânsito, na educação ambiental, dentre outras. Há uma "emergência social" de que os alunos, futuros pedagogos, descortinem práticas éticas nesses espaços. Além desse ponto, a extensão possibilita o contato com a "realidade", o que significa a possibilidade de que o conhecimento esteja em constante movimento e produção.

É importante também frisar que os projetos extensionistas poderiam, por exemplo, surgir ou das pesquisas em andamento, ou do campo do ensino, tais como nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Igualmente seria oportuno, que não só a universidade fosse em direção à

sociedade, mas que essa adentrasse os muros da academia, possibilitando o estreitamento desta relação. Há uma diversidade de temáticas de interesse da comunidade e que o curso de Pedagogia poderia abraçar, incluir.

Do exposto, a modelização proposta não só contém o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mas como assim o dissemos, teria de se prolongar em extensão longitudinal, ou seja, no decorrer de todo o curso, do primeiro ao oitavo período, conforme expomos na figura 48, em que as linhas pontilhadas em azul indicam a continuidade da formação entre os períodos e a preta, é utilizada para chamar atenção para o eixo norteador D, que também interligaria cada um dos períodos, percorrendo assim todo o ciclo formativo.

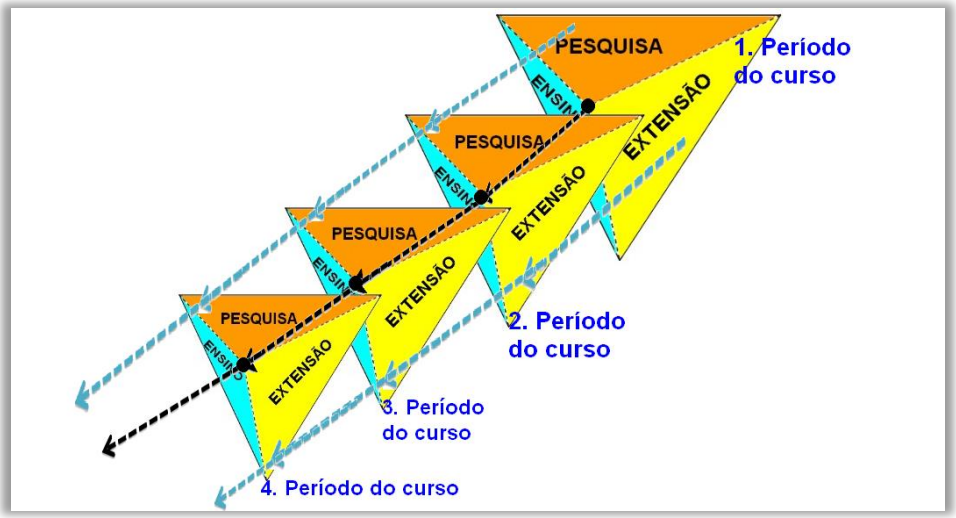


Figura 48 - Planificação longitudinal da modelização da formação ética profissional no curso de Pedagogia

Não temos a menor dúvida acerca da aplicabilidade do modelo que apresentamos, quer seja na realidade do curso investigado ou de outros cursos de Pedagogia, respeitadas, naturalmente, as devidas realidades, especificidades e singularidades. Eis algumas das razões que fundamentam essa assertiva:

1. Favorecimento da aproximação entre o ensino, a pesquisa e a extensão;

2. A dinâmica metodológica da vinculação entre ensino, pesquisa e extensão é prática recorrente em todas as universidades públicas brasileiras, e mesmo que não o fosse, poderia o professor do curso de Pedagogia, a partir das experiências do ensino, adotar a pesquisa e a extensão como formato didático-pedagógico para suas aulas, tomando como cerne a ética profissional;

3. É uma modelização de cunho ativo, e que, portanto, favorece que a aprendizagem dos alunos se caracterize como significativa;
4. Dissemina conhecimentos e saberes das diferentes ordens (técnico, axiológico, deontológico, etc.) no campo da Ética Profissional;
5. Amplia o espaço epistêmico do ensino, da pesquisa e da extensão na esfera da Ética Profissional;
6. Exige um caráter interdisciplinar e transdisciplinar do formador;
7. Permite a integração universidade-sociedade;
8. Estende-se por todo o curso, não é uma proposição limitante a dado tempo da formação, mas extensiva a essa.
9. Permite a criação de comunidades práticas, cuja experiência de aprendizagem transcende os muros da academia, permitindo aos atores sociais que dela participam recriarem-se enquanto pessoas e profissionais, em que aprender a aprender é matéria que se faz na prática, e não nos discursos.

Pensamos que essas razões já seriam suficientes, entretanto, elencamos a que julgamos a primeira: a consolidação formativa de um pedagogo que não só compreenda o que é a ética profissional, mas que a perceba na dimensão da "pessoa".

Somos conhecedores de que ainda é preciso que avancemos em pesquisas no campo da ética profissional do pedagogo. Razão pela qual consideramos esse material rico em conhecimentos, saberes, conteúdos e experiências que poderão ajudar em processos de "ancoragem no ensino" da ética profissional, especialmente na seleção de conteúdos a serem trabalhados nesse campo. Sendo essa mais uma das justificativas que alinhamos para conceber a aplicabilidade de nossa proposição metodológica.

Notório é que, toda modelização é um processo, não fixo, não definitivo. Na verdade, diríamos ainda que se trata de uma aproximação para melhor desenhar e alinhar compromissos, objetivos, metas, processos, atitudes, pensamentos, pessoas. Razão pela qual, Sísifo particularmente nos interessou. Por quê?

Entendemos a partir dessa personagem que é preciso que reconheçamos que: É possível fazer diferente. Nesse trabalho, ao nos propormos retomar o sopé da montanha, acreditamos ser viável reconstruir a história do ensino da ética profissional nos cursos de Pedagogia. Entretanto, há que se desprender das pedras, das crenças limitantes, para que se possa identificar que: Há um vale ao redor!! Há gente nesse vale. Há uma alternativa para

Sísifo...sempre haverá. A modelização pressupõe a arte de fazer "com". Integrar-se- à. E se a pedra tiver que rolar, não é possível que o façamos sós. Porque se o curso de Pedagogia não criar espaços de diálogo, de sensibilidade, de inovação curricular, de colaboração e tantos outros elementos que levantamos nesse trabalho, a formação ética profissional com uma base consciente será campo que não ficará vazio, ervas daninhas o irão ocupar, e as pedras de Sísifo continuarão a rolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar", disse o poeta espanhol Antonio Machado. Foi assim que chegamos até aqui, em que após a obra acabada, não são os leitores capazes de mensurar o peregrinar, as paragens, os caminhos íngremes, os obstáculos, os momentos de alegria, de indisposição, as leituras, as perdas afetivas que tivemos ou as pedras preciosas recolhidas e guardadas na "mochila" e que farão parte de outros repertórios.

Dessa forma, apresentamos as nossas considerações finais, em forma de recordações, na intenção de lembrar os motivos que aqui nos trouxeram, além de agregar os arrazoados e os argumentos que tecemos em direção a questão central de nossa investigação:

"Que formação ética profissional se desenvolve no contexto da formação inicial do pedagogo a partir de um estudo de caso da realidade brasileira? ".

Para responder a essa questão, organizamos nossa pesquisa em três instâncias conforme enunciamos na introdução deste trabalho: teórica, empírica e teórico-empírica.

A pesquisa teórica revelou conhecimentos que nos permitiram compreender o fenômeno da ética profissional em sua relação com a educação e o curso de Pedagogia. Além disso, estes passos foram imprescindíveis para delinearmos a concepção de ética que iríamos adotar do começo ao fim da pesquisa.

Recordando a trajetória do primeiro capítulo, foi a partir desse que percebemos literalmente o contexto histórico em que a ética se forjou. Constatamos que em cada época doutrinas éticas distintas se consolidaram, influenciando a conduta do ser humano, e a própria compreensão sobre o que viria a ser a ética. Foram inúmeros os fatores que contribuíram para as constantes mutações do conceito de ética, entretanto, sublinhamos como uma das causas a racionalidade e o *modus pensandi* imposto por cada um dos diversos modelos religiosos, econômicos e sociais que assolaram as diferentes sociedades, cujos modos de produção influenciaram na divisão do trabalho e que por sua vez, também arrebataram os diversos pensadores, que em acordo com o seu tempo, sua história, forjaram premissas éticas diferenciadas, com distintas matrizes de valores morais e éticos. Nessa gama de princípios, de fundamentos, e de um "ir-vir" conceitual, procuramos chegar a um lugar comum sobre a noção de ética. Assim, depois das leituras, estudos, reflexões, adotamos neste trabalho a perspectiva de uma ética humanista, concepção que estruturamos e que põe a experiência de vida do ser humano em evidência. Importante mencionar que nesta conceituação nos afastamos do radicalismo antropocêntrico, porém, reconhecemos que para se vivenciar a ética humanista é preciso posicionar o ser humano num degrau de hierarquia, frente a si mesmo, ao

outro, ao meio, às diferentes sociedades, ao planeta, ao universo. Desta forma, a ética humanista que estivemos a desenvolver esteve focada na pessoa em processo de alteridade, sem espaço para posturas narcísicas ou egoístas. Uma ética baseada na postura reflexiva consciente, e na sensibilidade ética, na *práxis*, capaz de determinar o melhor caminho para as tomadas de decisões que exijam uma consistência na seleção de valores. Ética essa apoiada no preceito do que é bom para a vida, e não para o tempo histórico que se vive. Não é, entretanto, uma ética receituária, que contenha um anexo "vide bula", com indicações, advertências, contraindicações ou mesmo, garantias de qualidade total. Também não prescrevemos uma tábua de valores, mas indicamos, isso sim, um elenco daqueles fundamentos e valores que percebemos imprescindíveis à formação. Logo, a ética humanista que defendemos nesse trabalho se estende ao conceito de ética profissional que partilhamos, do bem consciente como afirmativa máxima. Ou seja, a ética que legitimamos é a que hierarquiza a vida, e toma como princípio o distanciamento de tudo o que seja nocivo para essa mesma vida.

Há quem defenda que, não se apresentam teorias quando se constrói o "relatório final" de uma pesquisa. Mas, conforme expusemos em nossa introdução, é estilo dessa pesquisadora ser "acadêmica" sem ser academicista, então, ousamos "sim" produzir conhecimentos conceituais nesse "fim de jogo", por que não, já que se trata de um "arremate"? Logo, resumimos que a ética humanista que pleiteamos, e sob a qual se assenta a ética profissional pode ser resumida da seguinte forma:

Quadro 46.
Concepção sobre Ética Humanista

ÉTICA HUMANISTA	
Concepção de ser humano	Hierarquização do ser humano mediante o compromissar-se com a construção de uma rota de vida que colabore para a própria evolução, da humanidade em geral e do mundo em que vive, respeitando-se e reconhecendo-se como parte da história coletiva, tomando o bem consciente como ferramenta para alcançar a *práxis* ética.
Visão de Mundo	Priorização da vida em todas as suas formas de manifestação, preservando a condição da diversidade, compreendendo e respeitando as "diferenças" como valor de cada pessoa, de cada ser vivente, de cada vida no planeta.
Deontologia	Valorização do bem-estar social de todos sob a ótica do desenvolvimento da responsabilidade e sob o incremento de uma razão e de um pensar sensíveis – pensar o que sente, sentir o que pensa (Pecotche, 1996) – estabelecendo a liberdade e a dialogicidade como princípios *másters* na construção de direitos, deveres, normas e regras de conduta.
Axiologia	Construção consciente do que há de mais positivo na natureza humana, tais como os valores da justiça, da amizade, da tolerância, da responsabilidade, alteridade, ipseidade, resiliência, etc., dentre outros que dignificam a vida.

Em suma, a ética humanista é uma prática que permite ao ser humano aflorar o melhor de si ao mundo, e que ao ser forjada como conduta, permitiria gerar uma rede de bem. Entendemos que os movimentos que executamos, quer seja através de nossos pensamentos, palavras e atitudes produzem uma realidade, cunhada em vivências e experiências que são simplesmente consequências desse agir ético que pleiteamos.

Em nosso segundo capítulo, tratamos sobre as concepções de desenvolvimento profissional, a profissionalização, a profissionalidade, o profissionismo, o profissionalismo e a formação ética profissional.

Sustentamos a tese de que é a formação a "chave mestra" para consolidar o processo de conscientização da pessoa frente ao seu desenvolvimento profissional e sua profissionalização. Defendemos ainda que é a formação ética a costura necessária na construção da identidade e da consciência profissional do pedagogo. Compreendemos que cabe aos cursos de formação inicial a tarefa de criar o *ethos* profissional, que de acordo com a compreensão nossa, envolve as construções subjetivas da pessoa, de sua individualidade na relação com o outro, o grupo, a coletividade. No caso do pedagogo, a *ethos* profissional se projeta, se forja, se processa, quer no âmbito escolar, ou não. Seu norte, entretanto, não será o espaço físico em si, mas o fenômeno, o processo educativo dado numa determinada estrutura pedagógica/social.

Constatamos nesse capítulo que a ética profissional enquanto formação necessitaria de um modelo formativo que se sustentasse a partir da interação entre o ensino e a aprendizagem. Desta maneira, realizamos o levantamento de alguns dos principais modelos, que nos apontaram o rumo de alguns caminhos já ensaiados e outros a serem estreados. Entretanto, um ponto que temos que evidenciar, é o de que a formação ética profissional virada para o pedagogo ainda é um campo a ser inaugurado, ou como já o dissemos "mata epistemológica virgem". Fato que nos remete a recordar as razões históricas aqui enunciadas e que não favoreceram a que a dimensão ética permeasse os cursos de Pedagogia de forma aberta, mas de certa maneira, na "clandestinidade".

Discutimos em várias paragens que ninguém se faz ético fortuitamente, do dia para a noite, sendo importante uma formação ética dos profissionais da educação. E o curso de Pedagogia ao assumir a necessidade formativa dessa natureza, teria de configurá-la a partir do entendimento claro em se forjar um "pedagogo ético", que se identificasse com sua profissão, de modo que esse conteúdo identitário se traduzisse em profissionalismo, que integrasse a atitude ética consciente à postura do profissional *expertise* da educação, em que o pedagogo

também fosse capaz de se mover em defesa de sua profissão, conforme anunciamos a partir das ideias de profissionismo. (Bourdoncle, 1991).

Nos passos dados em nosso capítulo três realizamos o levantamento acerca do histórico da gênese do curso de Pedagogia o que nos permitiu identificar que a formação do pedagogo passou por várias experiências de desqualificação do curso, do profissional, e que demonstraram em nosso entendimento um alheamento acerca da relevância da manutenção e preservação desses espaços educativos, tais como no século XIX, em que conforme relatamos as Escolas Normais da época foram desabilitadas por serem consideradas dispendiosas.

Na esteira da história da Pedagogia, buscamos ainda esforços investigativos para delinear o estado da "arte" do ensino da ética na formação inicial do pedagogo, e que nos possibilitaram duas reflexões. A primeira: Quais foram as razões que incentivaram a carência de debates na esfera ética-moral nos primórdios da história do curso de Pedagogia? E num segundo momento, o reverso da moeda, quais argumentos motivaram a existência de tantas legislações em prol da manutenção do ensino de Educação Moral e Cívica, principalmente no período das décadas de 40 a 80 do século XX, em que ora esse elemento se apresentava como disciplina e ora como prática educativa? A resposta para essas questões foi a de que o ensino da ética e da moral possui um componente ideológico forte. Tanto que, no período militar, em que esse ensino se dimensionou de "ponta a ponta" no Brasil sob a forma de Educação Moral e Cívica, constatamos que essa estratégia, dentre outras finalidades, tinha o propósito de manter a ordem vigente e a formação de uma sociedade sob o *status* de controle, em que fora a instituição escolar o *lócus* perfeito para se forjar um processo de inculcação em larga escala humana. Fato preocupante, pois detectamos que a escola continua ainda hoje a ser considerada o aparelho ideológico[37] (Althusser, 1987) de excelência para dirimir projetos dessa natureza. E que nesse sentido, a personagem principal na articulação desse cenário seria o profissional da educação, não necessariamente o professor, já que verificamos outros atores sociais envolvidos nesta prática, tais como diretores, coordenadores, pedagogos sociais, etc.

Logo, o passado nos revelou que a Pedagogia era o "espaço" ideal para se realizar a "semeadura" de profissionais com perfis moralizadores, com vistas a conter por meio da educação os diferentes setores da sociedade que se opunham as práticas ditatoriais, e que

[37] Aqui nos reportamos às ideias de Althusser (1987) sobre o conceito de aparelho ideológico do Estado, que se constituiria em instituições concretas, ou seja, entidades sociais, cuja existência material estaria sujeita a impregnação de sistemas de representações imaginárias para se forjar uma ideologia dominante. Sob este conceito, a instituição educacional, de todas as ordens, viria a se constituir para Althusser num dos principais aparelhos ideológicos do Estado.

lutavam pelos preceitos de liberdade e democracia, não se caracterizando esse contexto como uma "formação" dentro das concepções que temos trazido até aqui.

O capítulo três nos permitiu encontrar algumas respostas que justificariam ainda a ausência da dimensão ética na formação do pedagogo, e que se deveriam aos seguintes fatores:

1. A convicção de que a ética deve ser ensinada a partir do exemplo. Ou seja, o pedagogo ético se formaria na prática pedagógica, e a partir do contato com profissionais que se ajustassem a ideia de "bons exemplos";
2. A falta de clareza de que é a ética uma das categorias estruturantes de qualquer profissão, mas especialmente a do pedagogo, que lida diretamente com a construção das bases que edificam a vida do ser humano em seus aspectos mais proeminentes, isto em qualquer época;
3. A deficiência de estudos e pesquisas no campo da ética profissional do pedagogo, dada a dificuldade que tivemos em levantar materiais teóricos sobre o "estado da arte" nessa área do conhecimento;
4. A insuficiência de elementos em direção a uma formação promotora de consciência ética sobre quais são os deveres e direitos de um profissional que atue no terreno da Pedagogia, e que se constitui nas bases do profissionalismo;
5. E finalmente, a falta de uma modelização que pudesse dar um norte a esse campo da formação. Inicialmente, detectamos que o estado de "esvaziamento" da formação ética profissional, caracterizado pela carência de discussões, assim como no que se relaciona a existência de modelos formativos no campo, cria lacunas quanto ao entendimento de uma das funções sociais do curso de Pedagogia, a de forjar profissionais voltados para o bem pensar, o bem sentir, o bem dizer, o bem fazer, o bem conviver. Desprover o profissional da dimensão ética formativa é no mínimo atrofiar sua formação, a capacidade reflexiva e logo, comprometer todo o contexto da profissão. Ou como afirmam Veiga, Araújo e Kapuziniak e (2008): "Que a profissão docente é uma ocupação ética, parece não restar dúvidas. Porém, precisamos nos ocupar eticamente com a profissão docente". (p.132).

Na pesquisa empírica, segunda parte desta investigação, integrada pelos capítulos quatro (metodológico) e cinco (análise dos resultados) tivemos a sensação de que ao revolvermos o campo do acontecer da formação ética do pedagogo no curso investigado, estávamos a coletar "penas dispersas numa praça", já que os dados se espalharam, por vezes, em pequenos "textos" dos enunciados de nossos entrevistados e nos documentos levantados. Entretanto, tivemos a condição de aferir muitos elementos para responder a nossa questão problema, em

que buscamos nos aprofundar no conteúdo dos enunciados e das fontes documentais, em que encontramos na pesquisa de campo, os seguintes achados epistemológicos:

- Há o reconhecimento de que o pedagogo é um "profissional" que "educa". Em nossa compreensão esse reconhecimento é um salto de qualidade no cômputo da história da Pedagogia;
- Há na conduta profissional do formador a sensibilidade ética para orientar os alunos frente aos compromissos éticos profissionais que têm de assumir diante de sua profissão;
- É preciso superar o imaginário "romantizado" da profissão, tais como a questão que envolve o ideário da ética como de "ajuda ao próximo";
- É necessário forjar uma consciência profissional nesse setor do conhecimento;
- Na conformação de uma formação ética profissional do pedagogo, o olhar formativo teria de se estender para além do campo da docência, ou seja, para a área de atuação da Pedagogia Social;
- A formação precisaria ser entendida como um processo gradual, sistemático, contínuo, permanente, centrado na pessoa-profissional, com um *lócus* específico para acontecer;
- A *práxis* formativa é elemento fundamental no ensino da ética profissional;
- O "exemplo" ainda é apontado como um dos principais formatos metodológicos para o ensino da ética profissional;
- O compromisso com a profissão, com a classe profissional e a ideia de competência do pedagogo foi um dos fundamentos da eticidade percebido nos dizeres dos entrevistados;
- Os Estágios Supervisionados são entendidos como espaços congregadores dos saberes, logo, *lócus* adequado para o exercício prático da formação e da reflexão ética;
- A pesquisa e a extensão são espaços de destaque no âmbito da formação ética profissional;
- Os principais dilemas éticos se dão nas áreas: da avaliação da aprendizagem, o planejamento, os saberes da profissionalidade e as situações em que tomadas de decisão têm de ser definidas;
- Existe um percurso metodológico em que a dimensão ética se desenvolve no curso, e que compreendemos relevantes numa formação: as situações geradoras, o diálogo, a contextualização das experiências e a interdisciplinaridade.

Finalmente, a resposta à questão central proposta pode se resumir em que: há uma preocupação explícita de nossos entrevistados quanto à necessidade da ética na formação do pedagogo, assim como também evidenciamos o mesmo a partir do PPCP do curso, documento norteador e estruturante do curso de Pedagogia e das fichas curriculares das

disciplinas de Estágio Supervisionado. Constatamos ainda que existe no corpo do curso uma formação virada para à ética. Entretanto, a ética emerge enquanto currículo oculto e identificamos a "não sistematicidade" de uma formação ética de natureza profissional em acordo com as concepções construídas teoricamente sob esse tema. Respondendo a segunda parte de nossa questão problematizadora acerca de qual perfil ético profissional o curso tem forjado, constatamos a existência de um perfil profissional fragilizado sobre o que consideramos ser um "pedagogo ético". Essa fragilidade se materializa na dificuldade do aluno em expressar o que é a ética, de equacionar problemas e encontrar soluções éticas para os dilemas, as tensões e os conflitos vivenciados nessa esfera. Percebemos ainda a vontade e a necessidade dos envolvidos no processo formativo em buscar práticas pedagógicas assertivas, ou ainda criar espaços para discussões nesse campo. A ética atravessa o curso nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão a partir de situações do cotidiano formativo e em forma de ensaio, não havendo previsibilidade ou calendarização para o seu acontecer. Alunos e professores perceberam essa lacuna, possuem sensibilidade diante da temática e sentem a necessidade de uma formação ética profissional no curso, indicando como rotas principais: A criação de uma disciplina de ética profissional, a transversalidade e a interdisciplinaridade.

Em linhas gerais, o curso de Pedagogia em si possui ainda um grande desafio pela frente, o de "tomar as rédeas" daquilo que se apresenta como uma "indomável" condição, a da profissionalização ética, e que em assim sendo, nos pareceria que essa formação não poderia ser deixada para um segundo plano. Também compreendemos ser essencial reconhecer a relação intrínseca entre a pessoa e o seu desenvolvimento profissional, pois essas jamais se dissociam, e não considerar esse pressuposto seria menosprezar a pessoa que vive no profissional.

Entendemos ainda que, o profissional da Pedagogia ao compreender e assumir-se identitariamente enquanto "pedagogo", realizaria parte da rota em direção ao entendimento sobre o cerne de seu papel na sociedade. E o professor do curso ao identificar-se como "professor formador" de pedagogos, teria em conjunto com seu aluno forjado a identidade da profissão. Para que esse enlace identitário aconteça, ambos têm de se sentir comprometidos, pertencentes à Pedagogia, sendo ainda papel da universidade munir as condições para o processamento desse"encontro". E a partir desses pontos é que se reconheceria a relevância da formação ética profissional no curso.

Há uma reflexão necessária para os tempos presente e futuro da profissão de pedagogo e que encontramos nas palavras de Nóvoa (1995) de que é necessário construir a: "possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e colectivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão". (p.30). Nessa perspectiva, destacamos mais uma vez a necessidade do trabalho colaborativo, a partir da compreensão de que um trabalho executado a várias mãos avança em tempo, velocidade e intensidade. Temos que nos adiantar na defesa de uma sólida formação nessa direção, e ainda, buscar selar as lacunas percebidas nessa.

Chegamos à terceira parte da investigação com um bloco teórico-prático, evidenciado no capítulo seis, em que tivemos a intenção de colaborar com uma rota formativa no âmbito da ética profissional, já que identificamos a carência de modelos na história do curso. Nosso objetivo não foi o de generalizar as minúcias do passo a passo da proposta de modelização que apresentamos para todos os casos de cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil, o que não seria sequer sensato, dadas naturalmente as peculiaridades de cada curso, conforme já mencionamos. Entretanto, admitimos a aplicabilidade do modelo proposto para os cursos de Pedagogia em geral, mas especialmente para a universidade investigada, a qual entregaremos uma cópia desse trabalho, na intenção de que na revisão curricular que terá de acontecer até 2019, nossa proposição seja analisada na perspectiva de ser acolhida. Nesse sentido, já admitimos esse *viés* como uma possibilidade de materialização, isso porque o docente do NDE1 que assume a atual chefia do Departamento de Educação do curso, na carta de validação da pesquisa empírica manifestou que:

> A leitura no fez entender a relevância da pesquisa para o curso de Pedagogia da [...] vez que traz um panorama geral sobre o curso, sobre o nosso PPCP, as concepções de formação, de formação profissional, de ética e ética profissional. E a discussão sobre temas como esses, sem dúvidas constituem um ganho incalculável para todos que fazemos o curso de Pedagogia da [...], ofertado no [...], tendo em vista que ao ler um trabalho como este passamos a compreender o funcionamento do curso com mais propriedade. (Carta de validação, Professor NDE 1, 2017).

Adjetivamos ainda a modelização que propomos como "aplicável", pois está apoiada no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecido como fundamento legal nas universidades brasileiras. Logo, partimos de um marco referencial que pensamos já teria de vir a ser praticado desde 1988, em acordo com o regulamentado na Constituição Brasileira.

Para a efetividade da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão são necessárias algumas articulações, que se concretizariam a partir de ações conjuntas. Dentre essas, citamos aquelas que consideramos relevantes: 1. A flexibilidade curricular, que priorizaria a interdisciplinaridade como princípio fundamental em seus cursos superiores e em que os projetos de cursos e as ementas das disciplinas teriam de fazer constar essa integração; 2. O professor formador, que como pesquisador e docente responsável pelo ensino e pela a extensão na universidade, seria o promotor de atividades integradoras em suas aulas dessas três dimensões (ensino, pesquisa e extensão); 3. A política universitária, que reafirmaria esse princípio formativo constitucional mediante o direcionamento de seus processos pedagógicos, administrativos e regulamentais virados para esse fim.

Também tivemos a intenção de validar as reflexões e teorias apresentadas, o que nos permitiu ir ao encontro das premissas teóricas de Yin (2015, p. 59) que afirma: "De preferência, o analista deveria tentar generalizar suas descobertas para uma "teoria", em analogia a maneira como o cientista generaliza de resultados experimentais para teorias. . .". Dessa maneira, a teoria da modelização proposta se resume:

- Na base integradora, sistêmica, holística e transdisciplinar entre o ensino, a pesquisa e a extensão (de base constitucional);
- Num eixo ético profissional formativo que transversalizaria todo o curso e assente em quatro dimensões estruturais: a conceitual, a axiológica, a deontológica e a contextual/consequencialista;
- Na interligação entre as esferas do ensino, da pesquisa e da extensão, mediante ainda o incremento de estímulos e ações integradoras a partir da flexibilidade curricular, do professor formador e da política universitária (conforme já exposto);
- Formação ética profissional na área do ensino que prevê a: a) Criação de uma disciplina de Ética Profissional em caráter obrigatório; 2. Transversalidade obrigatória nas disciplinas de Estágio Supervisionado; 3. Interdisciplinaridade nas disciplinas do curso em sua totalidade (conteúdos presentes em ementário);
- Formação ética profissional na área da pesquisa e que pressupõe a existência de: a) Linhas de pesquisa no campo; b) Produção de conhecimentos teórico-práticos; c) Formação de redes de estudo (interinstitucionais – nacional e internacional);
- Estruturação da área da extensão a partir de: a) Práticas extensionistas em Ética Profissional; b) Produção de Conhecimentos e práticas em Ética Educacional; c) Ação Integradora entre Universidade e sociedade;

- Na planificação longitudinal da formação ética profissional no curso de Pedagogia (do primeiro ao oitavo períodos do curso).

Naturalmente que compreendemos a modelização como um processo, não definitivo, não fixo, e com já mencionamos, tivemos a intenção de nos aproximar do que consideramos ser relevante para uma formação ética profissional, em que o sentido de "fazer com" é sustentáculo do eixo formativo D que apresentamos no modelo proposto.

Logo, nesse último capítulo intencionamos deixar algum legado prático, e *quiçá*, talvez, tenhamos dado o primeiro "chute" em direção ao jogo da formação ética profissional do pedagogo no Brasil. Assim, esperamos que esse percurso e os nossos achados sirvam de norte, inclusive, para mostrar caminhos na busca da compreensão de outros cenários sobre a formação ética profissional, e para abrir novos campos de constructos epistemológicos nessa zona ainda pouco explorada no âmbito da Pedagogia, quer seja no Brasil ou em outras paragens desse planeta.

Admitimos que a formação ética profissional se constitui num desafio para qualquer profissão, especialmente para os profissionais da Pedagogia, dada a diversidade de seus campos de atuação. Isso porque as grandes discussões em seu entorno se alicerçam em várias crenças e mitos, dentre esses a de que a ética é zona epistemológica encoberta por um "véu de subjetividade" e de "relatividade", o que inviabilizaria um debate quanto sua prática e por sua vez, o avanço de teorias no campo de sua ensinagem.

Gostaríamos ainda de registrar mais algumas pistas para trabalhos subsequentes na esfera da formação ética profissional do pedagogo. Sabemos que deixamos muitas espalhadas no corpo dessa pesquisa, algumas se encontram à mostra e outras se revelarão especialmente a pesquisadores de olhares mais "inquietos".

Do exposto, destacamos cinco pilares reflexivos que precisariam ser tomados como bússola e aprofundados diante da possibilidade de novas pesquisas, novas investigações no âmbito da educação:

1. O da ensinabilidade da ética, insistimos, especialmente na esfera das práticas educativas.
2. O da ética como dimensão estruturante da identidade profissional do pedagogo.
3. Da ética como competência macro e transversal da formação inicial do pedagogo.
4. A formação do professor diante do desafio do ensino da ética profissional.
5. O da ética profissional como formação nos cursos de Pedagogia.

Entendemos ainda que algumas iniciativas poderiam ser tomadas como formas de motivar que estudos dessa natureza se difundissem. Sugerimos a ideia de Stenhouse (1981) na criação

de “bibliotecas de estudos de caso” sobre ética profissional e acrescentamos a essa a copilação de experiências críticas (Wood, 1996) nesse campo. É preciso criar uma rede de pesquisas na área.

Encerramos esse trabalho com uma pequena “carta aberta” aos docentes dos cursos de Pedagogia.

Estimados (as) colegas formadores de pedagogos...
Saudações acadêmicas.

Temos uma tarefa muito grata em nossas mãos, porém nada fácil de realizar. Muitos foram os desafios que nos deparamos para mapear o acontecer da formação ética profissional a partir de um estudo da realidade brasileira. Particularmente aqueles que foram ao encontro do levantamento do “estado da arte” do ensino da ética em nosso curso sob a ótica profissional. Após esse trabalho, que se configura num legado para o campo da Pedagogia, percebemos que é preciso integrar o pensar ao sentir, e torná-lo uníssono em direção a uma formação dessa natureza. Faz-se imprescindível nos munirmos de um espírito de missão, que agora explicito.

É preciso ensinar Sociologia, pois essa disciplina nos permite a humanização de nosso olhar sob a maneira como temos construído nossos processos de socialização. É preciso ensinar Filosofia, afinal necessitamos nos aproximar das questões que mais nos inquietam sobre a vida e sobre nós mesmos, precisamos nos aproximar dos grandes teóricos e descobrir a pensar e o que é a ética. É necessário ensinar Psicologia, afinal é imprescindível saber como somos, como funciona a nossa configuração bio, psico, afetiva, social. É fulcral que aprendamos os ensinos da Matemática, da Língua Portuguesa, das Ciências Naturais, da História, Geografia, etc. Afinal, o pedagogo no Brasil é profissional polivalente, mais polivalente não poderia ser, pois adentramos ainda os espaços destinados à Pedagogia Social. E são necessárias as práticas, os estágios, todos eles, que objetivam profissionalizar no *lócus* da ação didática, desenvolver hábitos, habilidades e competências de cunho prático...Todos os conhecimentos já presentes em nosso curso são, sem dúvidas, essenciais. Entretanto, é preciso superar modelos...as metáforas já praticadas.. É preciso superar Sísifo..

A educação exige que possamos ir “além do mais além”. Necessitamos com urgência mais do que escolas “sem classes sociais”, mais do que aprendizagens cibernéticas, mais do que escolas sem paredes, mais do que crianças, adolescentes e adultos estudando em

conjunto... Precisamos mais do que partilhar os conhecimentos de modo interdisciplinar, transdisciplinar, mais do que superar a "decoreba"...mais do que quaisquer inovações que possam vir a surgir. Necessitamos de "ensinar gente, que ensine gente a ser gente, e gente profissional". Há quem contra argumente que a ética não pode ser ensinada no espaço educativo...Para esses, deixamos as letras expostas em nossa pesquisa. Negar essa possibilidade seria o mesmo que deixar de reconhecer a existência de pessoas éticas que aprenderam e se aperfeiçoaram nessa arte. Pessoas que construíram narrativas éticas no passado e outras que ainda se encontram presentes, confirmando em suas histórias pessoais e na história da cultura humana de que é possível construir novos arranjos e forjar uma herança positiva de teor ético-moral. Pessoas que foram marcadas por aprendizagens em suas experiências pessoais, famílias, escolas, universidades, instituições, etc.

De nossa caminhada, propomos a sistematização dessa área do conhecimento, pois por fim, é a ética o altar em que buscamos o contato com a nossa consciência, e onde na relação conosco, realizamos o "acerto de contas" de nossas atitudes. E uma consciência ética é o lugar em que prestamos nossa sincera homenagem de gratidão pela vida, buscando aperfeiçoar toda conduta que não seja condizente com essa condição, a de estar vivo e de ter a convicção de que aqui estamos para fazer o melhor.

Eis a grande missão do curso de Pedagogia. E nesse sentido, a formação ética profissional é mais do que um "modismo". Ética se aprende TAMBÉM na escola, SIM. Ética profissional também se aprende na universidade, SIM. Neste trabalho validamos nossa tese com as reflexões e propostas apresentadas.

E finalmente, precisamos deixar a "zona de conforto" de que a ética profissional tão somente se aprende pelo exemplo.

Há um momento em que temos que reconhecer que é preciso aprender, mudar e transformar...Então.."Vamos lá fazer o que será!!", pois "o caminho se faz na marcha"...Vamos então ..PEREGRINAR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagno, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.

Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor.* Chicago: The University of Chicago Press.

Abreu, L. M. (1993). *Spinoza: a utopia da razão*. Lisboa: Vega.

André, M. (2010). A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In Dalben, A. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte. Autêntica.

Afonso, M.R., Seiça, A., Marques, J., & Oliveira, M.de L. (2010). As dimensões ético-morais do ensino: perspectiva dos professores do ensino não superior. In Estrela, M.T., & Caetano, A.P.V. *Ética profissional docente – Do pensamento dos professores à sua formação* (pp.25-41). Lisboa: EDUCA.

Agostinho, S. (2007). Confissões. *Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores*. (Csernik, L.M., Digitação). Recuperado em 14 outubro, 2014, de http://.monergismo.com

Alonso, A. H. (2006). *Ética das profissões* (Silvana, C. L., Trad.). São Paulo: Edições Loyola.

Amado, J. (2014). Fundamentos da investigação qualitativa em educação. In Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa na Educação* (2a ed., pp. 17-107). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, P.A.,& Cruzoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa na Educação* (2a ed., pp. 301-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Freire, I. (2014) Estudo de caso na investigação em Educação. In Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa na Educação* (2a ed., pp. 121-142). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anastasiou, L.G.C. *(*1998). *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.* Curitiba: IBPEX.

Aristóteles. (2002). *Metafísica*. São Paulo: Edições Loyola.

Aristóteles. (2010). *Ética a Nicômaco* (4a ed.). (Torrieri G., Trad.). São Paulo: Martins Claret. (Obra original publicada em 2001).

Aquino, T. (2001). *Suma de Teologia* (4a ed.). (Capó, J. M., Trad.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Bakhtin, M. (1993). *Para uma filosofia do ato*. (Faraco, C. A., & Tezza, C., Trad.). Austin: University of Texas Press.

Barber, B. (1965). Some problems in the sociology of the professions. In Lynn, K. (Ed.). *The professions in America* (pp. 669-688). Boston: Houghton Mifflin Company.

Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. (Lucie Didio, L., Trad.). Brasília: Plano.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo (*5a ed.). (Reto, L.A.,& Pinheiro, A., Trad.). Lisboa: Edições 70, LDA.

Barthes, R. (2007). *Aula* (14a ed.). (Perrone-Moisés, L., Trad.). São Paulo: Cultrix (Obra original publicada em 1977).

Basarab, N., Morin E., & Freitas, L. (1994). *Carta da Transdiciplinaridade*. Carta apresentada no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Convento da Arrábida, Portugal.

Bauman, Z. (1997). *Ética pós-moderna.* (Costa, J. R., Trad.). São Paulo: Paulus.

Beauvoir, S. de. (1970). *Moral da ambiguidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Benedetti, L. R. (2000, julho-agosto). Religião: crer ou consumir? *Revista Vida Pastoral*, 41 (257), 2-6. Recuperado em 18 dezembro, 2014, de http://www.vidapastoral.com.br/artigos/ciencias-da-religiao/religiao-crer-ou-consumir/

Bíblia. (2012). *A Bíblia Sagrada – o velho e o novo Testamento* (2a ed.). (Almeida, J.F., Trad.). São Paulo: Barueri, Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil (SBTB).

Bodião, I da S. (2000). O telensino: que didática é essa? *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Minas Gerais. Recuperado em 01 de janeiro, 2016, de http://23reuniao.anped.org.br/textos/0406t.PDF

Bourdieu, P. (1983). *Sociologia.* São Paulo, Ática.

Bourdoncle, R. (1991, mars). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.

Brandão, C. R. (2007). *O que é educação?*. (Vol.20, 49a ed.). (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.

Brzezinski, I. (2008). *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. (7a ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.

Bunge, M. (2005). *Dicionário de Filosofia*. (3a ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

Cabanas, J.M.Q. (1989). *Pedagogía Social*. Madrid: Dikynson.

Caetano, A.P.V. (2010). Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. In Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (Coord.). (2010). *Ética Profissional Docente-Do pensamento dos Professores à sua Formação* (pp.157-170). Lisboa: Educa.

Caetano, A.P. V. (2015). A modelização sistémica de dilemas profissionais na formação ética de professores. In Behrens, M.A., & Ens, R.T. (Orgs). *Complexidade e transdisciplinaridade. Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores.* Curitiba: Appris.

Caetano, A.P.V., & Afonso, M.R. (2009, set - dez). A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, Porto Alegre, 32 (3), 252-259.

Caetano, A. P.V., & Silva, M. L. (2009, janeiro-abril). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. Recuperado em 24 março, 2017, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12305/1/Caetano%26Silva.pdf

Caetano, A.P.V., Feio, M., Marques, J., Silva, M. L, Mourinha, L, & e Duarte, M.(2010).Os casos de formação- da concepção ao seu desenvolvimento e avaliação. *Ética profissional docente – Do pensamento dos professores à sua formação* (pp.113-155). Lisboa: EDUCA.

Caetano, A. P.V., Freire, I; Veiga S, Margarida, A., Martins, M. J. D., & Pessoa, M.T. (2016, jan-mar.). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42 (1), 199-212.

Caetano, L. M. D. (2012). *O papel do software educativo na aprendizagem da Matemática*. Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação - Universidade dos Açores, Portugal.

Caliman, G. (2008). *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Editora Universa e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. (Lorencini, A., Trad.). São Paulo: UNESP (FEU). (Obra original publicada em 1995).

Campos, R.C.P. (2009). A formação humana: reflexões sobre educação e trabalho. In Coelho, M.I. de M., & Costa, A. E. B. da (Orgs.). *Educação e Formação Humana: tensões e desafios na contemporaneidade* (pp. 48-62). Porto Alegre: ARTMED.

Candau, V, N. & Moreira, A. F. (Orgs.). (2008). *Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. (2a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Carapeto C., & Fonseca, R. (2012). *Ética e Deontologia – Manual de Formação.* Lisboa: OET – Ordem dos Engenheiros Técnicos. Recuperado em 21 dezembro, 2014, de https://www.oet.pt/downloads/informacao/Etica_Deontologia-Manual_Formacao.pdf

Carta de validação. (2017). Professor NDE 3. Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Carvalho, A.D.de, & Baptista, I. (2003, dezembro). A pedagogia social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. *Pedagogia Social. Revista interuniversitária*, 10, 181-193.

Casali, A. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. (2001). In Severino, A. J.; Fazenda, I. C. A. (Orgs). *Conhecimento pesquisa e educação* (pp. 109-124). (Série Cidade Educativa). Campinas, São Paulo: Papirus.

Castro, A.D. de. (2006). O Ensino: objeto da Didática. In Castro, A.D. de, & Carvalho, A.M.P. de. (Orgs.). *Ensinar a ensinar*: *didática para a escola fundamental e média* (pp.13-31). São Paulo: Thomson.

Chalita, G. (2002). *Vivendo a filosofia*. São Paulo: Atual.

Chauí, M. (1995). *Convite à Filosofia*. (2a ed.). São Paulo: Ática.

Collis, J.; Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração.* (2 ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

Comissão Interministerial para o Emprego (2001). *Terminologia da formação profissional.* Lisboa: Direcção-geral do emprego e formação profissional.

Correia, M.M. (2006). T*rabalhando com Jogos Cooperativos: em busca de novos paradigmas da Educação Física*. (2a ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.

Cortina, A. (1999). *El quehacer ético: guía para la educación moral*. España: Grupo Santilla Editores.

Cortina, A. (2000). *Ética Mínima* (6a ed.). Madrid: Ediciones Tecnos.

Cortina, A., & Navarro, M.E. (2001). *Ética* (2a ed.). España: Akal.

Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. (*2a ed.). *Coimbra: Almedina.*

Cunha, L. A. , & Góes, M. de. (1985). *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente.* (Vol.7). (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.

Day, C. (2006). *Paixão pelo ensino*. (Flores, A., & Martins, E. Trad.). Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos* (3a ed.). São Paulo: Editora Nacional.

Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

Dubar, C. (2009). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. (Barros, M. A. L.de, Trad.). São Paulo: EdUSP.

Eagleton, T. (2005). *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. (Oliveira, M. L., Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Escudero, J.M. (2011, marzo). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE. Participación Educativa*, 16, 93-102. Recuperado em 06 outubro, 2015, de http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-escudero-munoz.pdf

Esteves, M.M. (2009, janeiro-abril). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37- 48. Recuperado em 06 outubro, 2015, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_21_construu_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf

Estrela, M.T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In Teixeira, M. (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Iset.

Estrela, M.T. (2010a). Introdução e apresentação do projecto. In Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (Coord.). (2010). *Ética Profissional Docente-Do pensamento dos Professores à sua Formação* (pp. 9-21). Lisboa: Educa.

Estrela, M.T. (2010b). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas.* Porto: Areal Editores.

Estrela, M.T., Afonso, M.R., & Caetano, A.P.V. (2010). Capítulo III - Os dilemas de acção e a sua dimensão formativa. In Estrela, M. T. & Caetano, A. P. V. (Coord.). *Ética Profissional Docente-Do pensamento dos Professores à sua Formação* (pp.55-71) Lisboa: Educa.

Estrela, M. T., & Caetano, A. P. V. (Coord.). (2010). *Ética Profissional Docente-Do pensamento dos Professores à sua Formação*. Lisboa: Educa.

Estrela, M.T., & Marques, J. (2010). Um estudo exploratório sobre o pensamento ético-deontológico de professores do Ensino Superior. In Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (Coord.). *Ética Profissional Docente-Do pensamento dos Professores à sua Formação* (pp.99-110) Lisboa: Educa.

Estrela, M.T., & Silva, M.L. (2010). Ética profissional e Deontologia. In Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (Coord.). *Ética Profissional Docente-Do pensamento dos Professores à sua* Formação (pp.43-53) Lisboa: Educa.

Fazenda, I.C.A. (2011). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia.* (6a ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Feio, M., & Afonso, M. R. (2010). O professor como educador moral. In Estrela, M.T., & Caetano, A.P.V. *Ética profissional docente – Do pensamento dos professores à sua formação* (pp.73-81). Lisboa: EDUCA.

Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los professores universitários. *Educar*, 33, 31-59. Recuperado em 21 outubro, 2015, de http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33/0211819Xn33p31.pdf

Fernandes, J. V. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afectos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Ferreira, F. I. (2001). A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Orgs). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Ferry, G. (1990). Adquirir, probarse, comprender. In Ferry, G. (Ed.). *El trajecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. (Silva, M.D.P.J, & Wieder, R.E., Trad.). México: Paidós Mexicana, S.A.

Ficha curricular da Educação Infantil. (2016). Ficha curricular do Estágio Supervisionado I. Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Ficha curricular do Ensino Fundamental. (2016). Ficha curricular do Estágio Supervisionado II. Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Ficha curricular Espaço não escolar. (2016). Ficha curricular do Estágio Supervisionado III. Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Fonseca, S.G. (2008). *Caminhos da história ensinada*. (10a ed.). Campinas, SP: Papirus.

Franco, A. (2003). *A revolução do local: globalização, glocalização, localização.* São Paulo: Cultura/AED.

Franco, M.A.S. (2011). Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In Pimenta, S. G. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas* (pp.101-131). São Paulo: Cortez.

Freidson, E. (1996, junho). Para uma análise comparativa das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 11(31), 141-145. Recuperado em 21 outubro, 2015, de https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2256.pdf

Freidson, E. (1998). *Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política.* (Pacionick, C. M., Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M.T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 151-171.

Freire. P. (1979). *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* (Silva, K. M., Trad.). São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* (25a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Editora UNESP.

Freire, P. (2003). *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Frison, L.M.B. (2004, julho-dezembro). O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios. *Ciência,* 36, 87-103.

Furter, P. (1965). *Educação e vida.* Petrópolis: Vozes.

Gadotti, M. (2004). *Pedagogia da Práxis*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Garcia, C.M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa.* Lisboa: Porto Editora.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro.

Giddens, A. (2008). Sociologia. (4a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora S. A.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. *(*6a ed.). São Paulo: Atlas.

Gilligan, C. (1982). *Uma Voz Diferente.* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. In Gilligan, C. (Ed.). *La ética del cuidado*. (Vol. 30, pp. 10-39). (Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas). Barcelona: Fundació Víctor Gríols i Lucas.

Gohn, M. da G. (2011). *Educação não-formal e cultura Política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor* (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Grelha de análise Triangulação Alunos Egressos. (2016). *Alunos Egressos*. Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Grelha de análise Triangulação Geral. *Professores (PES/ NDE) + Alunos (EST/ EG) + Documentos (PPCP /Fichas Curriculares)*. (2016). Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Grelha de análise Triangulação Parcial. *Alunos Estágio + Alunos Egressos*. (2016). Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Grelha de análise Triangulação Parcial. *Alunos Estágio/Egressos +Professores Estágio/NDE*. (2016). Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Grelha de análise Triangulação Parcial. *Professores Estágio +Professores NDE*. (2016). Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Gressler, L.A. (2007). *Introdução à pesquisa: projetos e relatório*. (3a ed.). São Paulo: Loyola.

Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. (Almeida, G.A.de, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Hara, E.M (2016). *O sucesso nunca dorme*. São Paulo: Seicho-No-Ie do Brasil.

Hegel, G. W. F. (1997). *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes.

Hilsdorf, M.L.S. (2005). *Histórias da Educação Brasileira:leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnning.

Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Connecticut: Greewood.

Hughes, E. C. (1963). Professions. In *Daedalus*, 92 (4), 655-668.

Hume, D. (2009). *Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais* (2a ed.). (Danowski, D., Trad.). São Paulo: Editora UNESP.

Imbernón, F. (1995). La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada. In *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 12-33. Recuperado em 21 novembro, 2015, de http://www.encuentrojournal.org/textos/8.1.pdf

Jonas, H. (2006). *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica*. (Lisboa, M. , & Montez, L.B., Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto, PUC Rio.

Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London: MacMillan.

Kalewska, A. (2007). Os autos indianistas de José de Anchieta e a iniciação do teatro luso-brasileiro. In *Itinerários. Revista de estudios linguisticos, literarios, historicos y antropológicos. Instituto Ibérico Americano*, 6, 175-193. Recuperado em 11 fevereiro, 2016, de http://itinerarios.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2014/12/09_Kalewska.pdf

Kant, I. (2001). *Crítica da Razão Pura* (5a. ed.). (Santos, M.P. dos, & Morujão, A. F., Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kant, I. (2007). *Fundamentação da crítica dos costumes.* (Quintela, P., Trad.). Lisboa: Edições 70, LDA.

Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del Desarrollo Mental.* Bilbao: De Desclée.

Larson, M. (1977). *The Rise Of Professionalism*. Berkely: University of California Press.

Lave, J., &Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Bouedec, G. (1988). *Les défis de la formation Continue: développement profissionnel ou dévelopment profissionel?*. Paris: Ed. L ' Harmattan.

Leite, C., & Pinto, C.L.L. (2014, set.- dez). Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. (Vol. 19, pp. 143-170). *Conjectura: Filosofia e Educação*. Rio Grande do Sul, Caxias do Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Leite, S. A. S., & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In Azzi, R.G., & Sadalla, A. M. F. A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lessa, S. (2002). Marxismo e Ética. In *Revista Critica Marxista*. 14, 104-109. Recuperado em 21 dezembro, 2014, de http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/debate33debate2.pdf

Lévinas, E. (1988). *Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade.* (Ribeiro J. P., Trad.). Lisboa: Edições 70.

Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra*. Madrid: Simancas Ediciones.

Lewicki, R. L; Saunders,D. M; Minton,J.W. (2012).*Fundamentos de Negociación* (5a ed.). (Suárez, N.N.M., & León, P.O., Trad.). México: Mc Graw Hill.

Libâneo, J.C. (2002). *Didática velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor.

Libâneo, J.C. (2007). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (9a ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Libâneo, J.C. (2011). Ainda Perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In Garrido, S. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* (5a ed., pp. 63-129). São Paulo: Cortez Editora.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (4a ed.). (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (1999, dezembro). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade.* Campinas, 68, 239-277. Recuperado em 11 abril, 2016, de http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage Publishing.

Lima, M.S.L. (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. (Coleção Formar). Brasília: Liber Livro.

Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola* (3a ed.). (Prestes, M.A.B., & Kremer, L.M.S., Trad.). São Paulo: Summus Editorial.

Lipovetsky, G., & Charles, S. *Os Tempos Hipermodernos*. (Vilela, M., Trad.). São Paulo: Barcarolla, 2004.

Lyon, D. (1998). *Pós Modernidade*. São Paulo: Paulus.

Macedo, S.M.F. (2008). *Práticas Avaliativas na Educação de Jovens e Adultos em Escolas da Rede Pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão escolar?*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.

Macedo, S.M.F. (2012). *Ser "pedadogo – professor": da formação inicial ao saber ético*. In I Encontro de Práticas Formativas na Docência (ENPRAD). Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil.

Macedo, S.M.F. (2013, maio). Avaliar: a prática pedagógica da ética do 'bom senso' em questão. *Anais do I Seminário de Estudos Éticos e Retóricos em Educação*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Macedo, S.M.F., & Caetano, A.P.V. (2017, abril). A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco. *Revista Educação & Realidade*, 42 (2), 627-648.

Manacorda, M.A. (2000). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.

Mantoán, M.T.E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna.

Mantoán, M. T. E., Prieto, R. G., & Arantes V. A. (Org.). (2006). *Inclusão escolar: pontos e contraponto.* São Paulo: Summus.

Marconi, M.de A., & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica.* (5a ed.). São Paulo: Atlas.

Marrou, H. I. (1990). *História da educação na Antiguidade* (5a ed.). (Casa-Nova, M. L.,Trad.). São Paulo: E.P.U.

Marx, K., & Engels, F. (2001). *A Ideologia Alemã* (Costa, C. L., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Maslow A. H. (2006). Introdução à psicologia do ser (6a ed.). (Cabral, A., Trad.). São Paulo: Atlas, 2006.

Mahoney, A. A. (2004). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 13-24). São Paulo: Edições Loyola.

Mahoney, A. A., & Almeida, L. (2007). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.

Maturana, H., Graciano, M., Vaz, N., & Magro, C. (1997) (Orgs.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed.UFMG.

McNeil, J. D. (2001). *Curriculum: a comprehensive introduction*. (Filho, J.C.S., Trad.). Boston: Little, Brown and company. (Obra original publicada em 1984).

Michaelis. (2009). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda. Recuperado em 21 novembro, 2014, de http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php

Monteiro, A.R. (2013a). *Deontologia da Educação.* Lisboa: Edição Autor.

Monteiro A.R. (2013b). Auto-regulação das profissões da educação: Porquê? In Profissionalidade Docente. *ELO. Revista do Centro de Formação Francisco Holanda* 20, 81-88. Recuperado em 25 março, de 2017, de http://www.centrus4.com/userfiles/files/ELO%2020.pdf

Monteiro, A.R. (2015). *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação social*. São Paulo: Cortez.

Moratalla, A. D. (2001). *Ética. Todo lo que usted estudió y nunca debeó olvidar (puesto al dia)*. Madrid: Acento Editorial.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2a ed.). (Silva, C. E. F. da, & Sawaya, J., Trad.). São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO.

Morin, E. (2005a). *Ciência com consciência*. (8a ed.). (Alexandre, M.D. & Dória, M.A.S.). Rio de Janeiro: Bertrand.

Morin, E. (2005b). *Introdução ao Pensamento Complexo.* (Lisboa, E., Trad.). Porto Alegre: Ed. Sulina.

Morin, E. (2005c). *O Método 6. Ética*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Mourinha, L., & Marques, J. (2010). Um caso de formação ético-deontológica num grupo de todos os níveis do ensino básico e secundário. In Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (Coord.). (2010). *Ética Profissional Docente-Do pensamento dos Professores à sua Formação* (121-127). Lisboa: Educa.

Noguero, F.L. (2005, enero-abril). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social In *Educación Social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 36, 57-71.

Nóvoa. A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professo*r (2a ed., pp. 13-34). (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

Nietzsche, F. W. (1992). *O Nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo* (2a ed.). (Guinsburg J., Trad.).São Paulo: Companhia das Letras.

Nietzsche, F. W. (2001). *O crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo.* (Bini, E. & Pugliesi, M., Trad.). Curitiba: Hemus S.A.

Nietzsche, F. W. (2002). *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, M. T. (Orgs). (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning

Oliveira, M., & Freitas, H. (1998). *Focus Group* – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*, 33(3), 83-91.

Oliveira, M. K. de. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In Taille,Y. de la, Oliveira, M.K.de, & Dantas, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Oliveira, R. J. de (2011). *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói, RJ: Intertexto.

Oliveira, R. J. de. (2016). *Ética na escola: perspectivas e desafios*. Conferência apresentada no concurso de promoção a Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ. Mimeo. Rio de Janeiro: UFRJ.

Ozar, D. T. (2001). Learning outcomes for ethics across the curriculum programs. In *Teaching Ethics,* 2 (1), 1-27. Retrieved from: https://www.uvu.edu/ethics/seac/Learning%20Outcomes%20for%20Ethics%20Across%20the%20Curriculum%20Programs.pdf

Paiva, V. (2003). *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. (6a ed.). São Paulo: Loyola. Pimenta, S.G. (Coord.). (2011). *Pedagogia: ciência ou educação?*. (6a ed.). São Paulo: Cortez

Parsons, T. (1958). The Professions and Social Structure. In *Essays in Sociological Theor* (pp.34-50). Glencoe: The Free Press. Retrieved from: https://archive.org/stream/sociologicaltheo00pars#page/34/mode/2up

Parsons, T. (1972). Professions. In *International Encyclopedia of the Social Science*. London: Macmillan Company, 12, 536-546.

Parsons, T. (1982). Estructura social y proceso dinámico: el caso de la práctica médica moderna. In Parsons, T. *El sistema social* (399-444). Madrid: Alianza Editorial.

Patrício, M.F. (1995). Formação de Professores e Educação Axiológica. *Revista de Educação*, 5 (1), 11-20. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Pecotche, C.B.G. (1996). *Introdução ao conhecimento logosófico*. São Paulo: Editora Logosófica.

Pecotche, C.B.G. (2008a). *Curso de Iniciação Logosófica.* (18a ed.). São Paulo: Editora Logosófica.

Pecotche, C.B.G. (2008b). *O Espírito.* (6a ed.). São Paulo: Editora Logosófica.

Pecotche, C.B.G. (2012). *A herança de si mesmo*. (8a ed.). São Paulo: Editora Logosófica.

Pecotche, C.B.G. (2013). *Logosofia Ciência e Método. Técnica da formação individual consciente.* (12a ed.). São Paulo: Editora Logosófica.

Pegoraro, O. (2006). *Ética dos maiores mestres através da história*. (2a ed.). Petrópolis: Vozes, 2006.

Pegoraro, A. O. (1995). *Ética e justiça*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, É. (Orgs). (2001). Introdução. Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, É. (Orgs). In *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. SP: Summus.

Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. (Saltini, C. J. P., & Cavenagui, D.B., Trad.). Rio de Janeiro: Wak.

Placco, V. M. N. S. (2001). Prefácio. In Tavares, J. (Org.). *Resiliência e Educação* (pp. 7-12). São Paulo: Cortez.

Platão. (2001). *A República* (9a ed.). (Pereira, R.M.H.M., Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Platão. (2003). *Apologia de Sócrates*. Minas Gerais: Virtualbooks.

Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R.D, P. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 271-288. Recuperado em 12 dezembro, 2015, de http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534/21368

Ponte, J.P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Recuperado em 11 junho, 2016, de: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf

Protocolo de entrevistas dos alunos Egressos. (2016). *Entrevista focus group, Egresso 1.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Egressos. (2016). *Entrevista focus group, Egresso 2.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Egressos. (2016). *Entrevista focus group, Egresso 3.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Egressos. (2016). *Entrevista focus group, Egresso 4.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários. (2016). Entrevista *focus group*, *Estagiário 1.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários. (2016). *Entrevista focus group, Estagiário 2.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários. (2016). *Entrevista focus group, Estagiário 3.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários. (2016). *Entrevista focus group, Estagiário 4.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários. (2016). *Entrevista focus group, Estagiário 5.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas dos alunos Estagiários. (2016). *Entrevista focus group, Estagiário 6.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas de professor de Estágio Supervisionado. (2016). *Entrevista individual, Professor de Estágio Supervisionado 1.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas de professor de Estágio Supervisionado. (2016). *Entrevista individual, Professor de Estágio Supervisionado 2.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos

Ferros.

Protocolo de entrevistas de professor de Estágio Supervisionado. (2016). *Entrevista individual, Professor de Estágio Supervisionado 3.* Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas de professor do NDE. (2016). *Entrevista individual, Professor de NDE 1*. Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas de professor do NDE. (2016). *Entrevista individual, Professor de NDE 2*. Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Protocolo de entrevistas de professor do NDE. (2016). *Entrevista individual, Professor de NDE 3*. Brasil, Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros.

Ramalho, B. L.; N*uñez*, I. B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o Professor - profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. (2a ed.). Porto Alegre: Sulina.

Rawls, J. (2000). *Uma teoria da Justiça* (2a ed.). (Pisetta, A., & Esteves, L.M.R., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Reboul, O. (2004). *Introdução à retórica*. (Benedetti, I.C, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Rey, F. G. (2005). *Sujeito e subjetividade*. (Guzzo, R.S.L., Trad). São Paulo: Pioneira Thomson.

Ribeiro, M.L.S. (2007). *História da educação brasileira: a organização escolar*. (20a ed.). Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Ricoeur, P. (1991). *O si-mesmo como um outro.* (Cesar, L.M., Trad.). Campinas: Papirus.

Ricoeur, P. (2011). *Ética e Moral.* (Amaral, A. C., Trad.). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Rios, T. A. (2001). *Ética e competência.* (Vol.16, 11a ed.). (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Cortez.

Rocha, L., & Fiorenttini, D. (2006). Desenvolvimento profissional de professor de matemática em início de carreira no Brasil. *Quadrante*, 15, 145 – 168. Recuperado em 12 dezembro, 2015, de http://www.apm.pt/portal/quadrante.php?rid=70245&id=10819

Rojas, E. (2010). *O Homem Light*. *Uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Romanelli, O. (1986). *História da Educação no Brasil (1930-1973).* (8a ed.). Petropólis: Vozes.

Rosa, M.V.F.P. de, & Arnoldi, M.A.G.C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte.

Rothbard, M.(2010). *A ética da liberdade* (2a ed.). (Chiocca, F.F., Trad.). São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil.

Santos, B. de S. (1999). *Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. (7a ed.). Porto: Ed. Afrontamento.

Santos, L. L.de C. P., & Oliveira, M.R. N. S. (1995). Currículo e Didática. In Tozzi, D. A. (Org.). *Currículo, conhecimento e sociedade* (pp. 121-137). São Paulo: FDE.

Saveli, E.L. (2010, mai-ago). A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, 10 (2), 129-146. Recuperado em 16 março, 2016, de http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/1879/1631

Saviani, D. (2008). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica,* 9 (1), 07-19.

Sartre, J.P. (1970). *L'Existencialime est um Humanisme.* (Guedes, R.C., Trad.). Paris: Les Éditions Nagel.

Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. (Vol.5, 32a ed.). (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Editora Cortez. Autores Associados.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Jossey Bass.

Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação* (2a ed., pp. 77-92). Lisboa: Nova Enciclopédia.

Serrano, G.P. (2002). *Educação em valores. Como educar para a democracia* (2a ed.). (Murad, F., Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Severino, A. J. (2010). *A Filosofia e a ética na educação.* Rio Grande do Sul: UFPEL. Recuperado em 05 abril, 2015, de http://www2.ufpel.edu.br/fae/fepraxis/antonio-severino.pdf

Severino. A. J. (2011). Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: Fernandes, C.M.B., Severino, A.J., Ghiggi, G., Goerge, P., Guzzo, V., & Severino, F.E.S. (Org.). *Ética e formação de professores. Política, Responsabilidade e Autoridade em Questão* (pp.130-149). São Paulo: Cortez.

Silva, C. S. B. da. (2003). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.* (2a ed.). São Paulo, Campinas: Autores Associados.

Silva, C.S. B. (2011). Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. (5a ed., pp.131-154). In Garrido, P.S. (Org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

Silva, T.T. da (2010). *Documentos de Identidade: um introdução as teorias do currículo.* (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Sousa, J.M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Asa.

Sousa, J.M. (2003). Os Jesuítas e a Ratio Studiorum. As raízes da formação dos professores da Madeira. In *Revista Islenha*. Madeira, 32, 26-46. Recuperado em 18 janeiro, 2016, de http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.PDF

Spinoza, B. (2009). *Ética* (Silva, T.T., Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stenhouse, L. (1981). *What counts as research. British Journal of Educational Studies*, 29 (2), 103 – 114.

Tardif, M. (2000, janeiro-abril). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24. Recuperado em 18 janeiro, 2016, de http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf

Tardif, M. (2002). Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tavares, J. (2014, junho). Resiliência e equilíbrio emocional. *Revista Conhecimento & Diversidad,* Niterói, 11, 65-78. Recuperado em 05 abril, 2015, de http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1741/1146

Teixeira, E.B.; Zamberlan, L., & Rasia, P.C. (2009). *Pesquisa em Administração.* Rio Grande do Sul: Editora Unijuí.

Thiollent, M. (1996). *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez.

Trilla, J. (2008). A educação não formal. In Trilla, J., Ghanem E. & Arantes,V. A. (Orgs.). *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos* (pp. 15-58). São Paulo: Summus.

Tunes, E., & Bartholo, R.dos S. (2010). Dois sentidos do aprender. In Martínez, A.M. & Tacca, M. C. V. R (Orgs.). In *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp.11-29). Campinas: Alínea.

Vázquez, A.S. (2000). *Ética* (20a ed.). (Dell'Anna, J., Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Veiga, I.P.A., Araújo J. C. S., & Kapuziniak, C. (2008). *Docência: uma construção ético-profissional*. (2a ed.). (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas: Papirus.

Viana, N. (2007). *Os valores na Sociedade Moderna*. Brasília: Theasaurus.

Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e Linguagem*. (Bezerra, P., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H.(1975). *Psicologia e Educação da Infância.* Lisboa: Editorial Estampa.

Weber, M. (2004). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (Vol. 2.). (Barbosa, R., & Karen Elsabe Barbosa, K.E., Trad.). São Paulo: EdUnB.

Wenger, E. (2007). *Communities of practice : a brief introduction*. Recuperado em 12 maio, 2017, de https://www.researchgate.net/publication/235413087_Communities_of_Practice_A_Brief_Introduction

Wenger, E. (2015). *Introduction to communities of pratic. A brief overview of the concept and its uses.* Recuperado em 12 maio, 2017, de http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/

Wilensky, H. L. (1970). The professionalization of everyone?. In Grusky, O. & Miller, G. (Eds.). *The Sociology of Organizations: Basic Studies (*pp.483-501). New York: The Free Press.

Williams, M., Grinnell, R.M., & Unrau, Y. (2005). Case-level designs. In Grinnell, R. M. & Unrau, Y. A. (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a ed., pp. 171-184). Nueva York: Oxford Üniversity Press.

Woods, Peter (1999). *Investigar a arte de ensinar*. (Sá, M. I. R. F. de, & Martins, M. J. A., Trad.) Porto: Porto Editora.

Yi, J. Q. (2002). Facilitating learning and knowledge creation in community of practice: a case study in a corporate learning environment. In Coakes, E., Willis, D., & Clarke, S.

(Eds.). *Knowledge management in the sociotechnical world: the grafitti continues*. London: Springer-Verlag.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos (*5a ed.**).** (Grassi, D., Trad.). Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. Retreived from: https://www.researchgate.net/publication/275423698_Alternative_Paradigms_of_Teacher_Education

Zeichner, K. M. (1993a). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogia*, *220* (pp. 44-49). Barcelona: Editorial Cisspraxis Educación. Recuperado em 18 janeiro, 2016, de https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3989

Zeichner, K.M. (1993b). *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação citada

Constituição Federativa do Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Decreto nº7.247, de 19 de abril de 1879 . (1879). Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Recuperado em 06 fevereiro, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html

Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. (1939). Dispõe sobre a organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Recuperado em 16 novembro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm

Decreto-Lei nº 2.028, de 22 de fevereiro de 1940. (1940). Institui o Registro Profissional dos Professores e Auxiliares da Administração Escolar. Recuperado em 16 fevereiro, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2028-22-fevereiro-1940-411938-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940. (1940). Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Recuperado em 20 março, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. (1942). *Lei orgânica do ensino secundário.* Recuperado em 20 março, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. (1946). Institui a Lei Orgânica do Ensino Normal. Recuperado em 14 fevereiro, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto-Lei nº 34.078, de 6 de outubro de 1953. (1953). Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Departamento Nacional de Educação e Cultura. Recuperado em 20 março, 2016, de http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=144577&norma=165823

Decreto nº 50.505, de 26 de abril de 1961. (1961). Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, e dá outras providências. Recuperado em 22 março, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50505-26-abril-1961-390388-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966. (1966). Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências. Recuperado em 22 março, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto nº 61.314, de 08 de setembro de 1967. (1967). Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo. Recuperado em 22 março, 2016, de http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=192588

Decreto - Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (1960). Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Recuperado em 22 março, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto - Lei nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. (1971). Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Recuperado em 22 março, 2016, de

http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (1969). Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Recuperado em 06 fevereiro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm

Decreto nº 87.801, de 16 de novembro de 1982. (1982). Altera o Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que regulamenta o Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, e dá outras providências. Recuperado em 25 março, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87801-16-novembro-1982-437724-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto 92.300, de 16 de janeiro de 1986. (1986). Altera dispositivos do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que dispõem sobre a estrutura e atribuições da Comissão Nacional de Moral e Civismo, criada pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Recuperado em 25 março, 2016 de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92300-16-janeiro-1986-442524-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. (1999). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Recuperado em 26 março, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm

Decreto nº. 3.554, de 07 de agosto de 2000. (2000). Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto n. 3276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar educação básica, e dá outras providências. Recuperado em 26 março, 2016, de http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/101953/decreto-3554-00

Decreto nº. 24.805, de 11 de novembro de 2014. (2014). Dispõe sobre a Renovação do Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Brasil, Rio Grande do Norte: Natal.

Documento de Belo Horizonte. (1983, novembro). I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Recuperado em 25 março, 2016, de http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/1encontro83.htm

Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. (1834). Faz algumas alterações e addições á Constituição

Politica do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Recuperado 06 fevereiro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm

Lei de 15 de outubro de 1827. (1827). Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Recuperado em 15 janeiro, 2016, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 16 novembro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm

Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 16 novembro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º.e 2º. Graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 04 novembro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm

Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. (1982). Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Recuperado em 15 março, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm

Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. (1993). Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Recuperado em 15 março, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF. Recuperado em 26 fevereiro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. (2006). Dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Recuperado em 26 março, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

Ministério da Educação. (2010). *Plano nacional de formação de professores (PARFOR)*. Brasília: DF. Recuperado em 16 de novembro, 2015, de: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor

Ministério do Trabalho e Emprego. (2016). *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).* Brasília: DF. Recuperado em 26 março, 2016, de http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf

Ministério da Educação. *PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. (2014). Brasília: DF. Recuperado em 14 de dezembro, 2016, de http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor

Parecer do Conselho Federal de Educação, nº 251, de 1962. (1963, jan-fev). Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. *Documenta*, 11, pp.59-65.

Parecer do Conselho Federal de Educação, nº 252 de 11 de abril de 1969. (1969, abril). Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. *Documenta*, 100, pp.101-117.

Parecer Conselho Federal de Educação, nº 94, de 4 de fevereiro 1971. (1971). Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica. Recuperado em 16 fevereiro, 2016, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%2094-1971sobre%20emc.pdf

Parecer nº 161, de 5 de março de 1986. (1986). Reformulação do Curso de Pedagogia. Ministério da Educação e Cultura (MEC), Comissão Central de Currículos. Brasília: DF.

Parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 776, de 03 de dezembro de 1997. (1997). Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Recuperado em 26 março, 2016, de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf

Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, nº 1, de 29 de janeiro de 1999. (1999). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. Recuperado em 26 março, 2016, de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0500-0518_c.pdf

Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº115, de 10 de agosto de 1999. (1999). Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Recuperado em 26 março, 2016, de http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a16v2068.pdf

Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, nº 970, de 9 de novembro de 1999. (1999). Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Recuperado em 26 março, 2016, de http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a17v2068.pdf

Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, nº133, de 6 de março de 2001. (2001). Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na

Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Recuperado em 26 de março, 2016, de: Recuperado em 26 março, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf

Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº 9, de 8 de maio de 2001. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado em 26 março, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf

Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº5 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Recuperado em 26 março, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Recuperado em 26 março, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf

Parecer do Conselho Pleno da Câmara de Ensino Superior, nº 50, de 10 de setembro de 2014. (2014). Renovação do Reconhecimento do curso de Pedagogia – Licenciatura. Secretaria de Educação. Rio Grande do Norte: Natal.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPCP (2012). Brasil, Rio Grande do Norte: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Resolução do Conselho Federal de Educação, nº 2 de 12 de maio de 1969. (1969). Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Brasília: DF.

Resolução da Câmara de Educação Básica, nº 2, de 19 de abril de 1999. (1999). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Recuperado em 26 março, 2016 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf

Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº 1, de 30 de setembro de 1999. (1999). Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Recuperado em 26 março, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf

Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, nº 1, de 15 de maio, de 2006. (2006). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Recuperado em 26 março, 2016 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, n.º 59, de 10 de setembro de 2013 (2013). Cria e Regulamenta o Núcleo Docente Estruturante - NDE dos Cursos de Graduação. Brasil, Rio Grande do Norte: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Resolução do Conselho Nacional de Saúde, n.º 466, de 12 de dezembro de 2012 (2012). Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado em 10 dezembro, 2016, de: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf

Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 510, de 07 de abril de 2016. (2016). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: DF.