



## ÉTICA DA AÇÃO DOCENTE

Tânia Maria Baibich-Faria<sup>1</sup>  
Francis Kanashiro Meneghetti<sup>2</sup>

### RESUMEN:

#### ÉTICA DE ACCIÓN DOCENTE

*Este artículo defiende la idea de que la ética, la justicia social y la democracia pueden ser forjadas por la actividad didáctica que contribuye a formar personas capaces de relacionarse con los demás y consigo mismas, y que aprendan, sobre todo, la tolerancia. Las relaciones entre el saber, los métodos de enseñanza, el compromiso colectivo de trabajo y afecto, y la evaluación de los alumnos de metodología en el nivel de especialización de la enseñanza superior, magíster o doctorado, del año 2004, constituyen el fundamento empírico para las afirmaciones teóricas que aquí se explican.*

**Palabras claves:** didáctica, metodología, enseñanza, ética, acción docente.

### ABSTRACT:

#### ETHICAL OF EDUCATIONAL ACTION

*Ethics, social justice and democracy can be forged by the didactic activity that contributes to form people able to be related to the others and themselves, and that learn, mainly, tolerance. Relations between knowledge, education methods, collective commitment of work and affection, and the evaluation of the students of methodology in the level of specialization of superior education, Master or doctorate, year 2004, constitute the empirical foundation for the theoretical statement that are explained here.*

**Key words:** didactic, methodology, teaching, ethics, educational action.

**RESUMO:** *Este artigo defende a idéia de que a ética, a justiça social e a democracia também podem ser forjadas pela atividade didática ao contribuir para a construção de sujeitos capazes de se referenciar em sua relação com os outros e consigo mesmo, e que, sobretudo, aprendam a desejá-las. As relações entre saber, método de ensino, compromisso coletivo de trabalho e afeto, na avaliação de alunos de quatro turmas da disciplina de Metodologia do Ensino Superior em nível de Especialização, de Mestrado e de Doutorado, no ano de 2004, constituem o suporte empírico para as afirmações teóricas aqui explicitadas.*

**Palavras chaves:** didática, metodologia, ensino, ética, ação, docente.

## 1 INTRODUÇÃO

**E**lie Wiesel, professor de religião e filosofia da Universidade de Boston, agraciado em 1986 com o Nobel da Paz, libertado há sessenta anos atrás –no dia 11 de abril de 1945– do Campo de Concentração de Buchenwald, publicou um artigo em 14 de abril de 2005, no New England Journal of Medicine, serve de ponto de partida para as reflexões desenvolvidas neste estudo:

Deve-se concluir que, desde que a ciência humana existe, havia também uma ciência que não era humana? Eu nem levo em consideração os teóricos que tentaram tratar o racismo como ciência exata. Sua estupidez vulgar não merece nada senão desdém. Mas eram excelentes médicos, químicos bem informados e grandes cirurgiões

<sup>1</sup> Baibich-Faria, Tânia Maria, Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Brasil.

<sup>2</sup> Kanashiro Meneghetti, Francis, Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Brasil.

—todos racistas. Como poderiam procurar a verdade e a alegria para os seres humanos ao mesmo tempo em que odiavam alguns deles somente pelo fato de pertencerem a outras comunidades que não as suas?

Um dos mais brutais choques na minha vida adulta aconteceu quando descobri que muitos dos oficiais da *Einsatzgruppen* —os comandos da morte na Europa Oriental— possuíam diplomas das melhores universidades alemãs. Alguns possuíam doutorado em literatura, outros em filosofia, teologia ou história. Passaram vários anos estudando, aprendendo lições de gerações passadas, mas nada os impediu de matar crianças judias em Babi Yar, em Minsk, Ponar. Sua educação não os protegeu da tentação e da sedução da crueldade que muitos carregam consigo. Por quê? Esta questão ainda me assusta.

É impossível estudar a história da medicina alemã durante o período nazista isoladamente da educação em geral. Quem ou quê pode ser culpado pela criação de assassinos de branco? Será a herança anti-semita que os teólogos e filósofos alemães desencavaram? Os efeitos danosos da propaganda? Talvez a educação superior tenha dado muita ênfase às idéias abstratas e pouca ao humanismo concreto.

[...] Contudo, esses horrores da perversão médica se estenderam além de Auschwitz. Rastros podem ser encontrados, por exemplo, nas infernais eras de Stalin e pós-Stalin [...]. E como se justificam as recentes e vergonhosas torturas a prisioneiros muçulmanos pelos soldados americanos? As condições de prisões no Iraque não deveriam ser condenadas por profissionais da área legal e igualmente médicos militares? (Wiesel, 2005, p. 22-23).

Este estudo defende a idéia de que a ética, a justiça social e a democracia também podem ser forçadas pela atividade didática ao contribuir para a construção de sujeitos capazes de se referenciar em sua relação com os outros e consigo mesmo, e que sobretudo, aprendam a desejá-las. As relações entre saber, método de ensino, compromisso coletivo de trabalho e afeto, na avaliação de alunos de quatro turmas da disciplina de Metodologia do Ensino Superior em nível de Especialização, de Mestrado e de Doutorado, da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2004, constituem o suporte empírico para as afirmações teóricas aqui explicitadas.

Com a convicção de que a “educação só terá sentido se Auschwitz não mais se repetir” (Adorno, 2000, p. 119) e de que, portanto, “*se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando*” (Freire, 1997, p. 37), este trabalho busca apreender, mediante a análise de conteúdo (Bardin, 2002) e do discurso (Fairclough, 2001) constantes das avaliações dos alunos das quatro turmas da disciplina de Metodologia do Ensino Superior referidas, o quanto a *ética da ação*<sup>3</sup> do professor é quem *convoca e convida* —concomitantemente— o aluno à estruturação da própria ética. Assim, o processo da elevação do aluno da síncrese ingênua à síntese crítica, na visão do próprio aluno, é o parâmetro para aquilatar o quanto a rigorosa *ação ética do professor* ao lado sempre da estética —“*decência e boniteza de mãos dadas*” (Freire, 1997, p. 36)— constituem a medula da formação do futuro professor<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> O termo aqui utilizado não tem relação com a ética da ação comunicativa de Habermas (1994).

<sup>4</sup> Quando aqui se fala em ética, fala-se da “ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por essa ética

O espaço delimitado de tempo de um semestre, nas complexas situações sociais que abriga esta disciplina que ora agrega alunos de Mestrado e Doutorado (duas turmas<sup>5</sup>) de todas as áreas da universidade, ora de cursos de especialização de áreas distanciadas dos saberes das ciências humanas (duas turmas<sup>6</sup>), constituem a arena na qual os campos social, institucional e pessoal subordinam, ao mesmo tempo, os limites da formação do professor.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA: POR DENTRO DO CONTEÚDO E DO DISCURSO

Estudos anteriores sobre a formação de Professores de Psicologia (Baibich, 2003) e sobre a Didática do Antipreconceito (Baibich; D'Avila, 2003), além de observações ainda não formalizadas, tanto relativas à disciplina de Metodologia do Ensino Superior (informação verbal)<sup>7</sup> quanto com duas turmas da disciplina de Didática para o Curso de Letras (informação verbal)<sup>8</sup>, indicam a percepção dos alunos sobre um fenômeno que neste trabalho está sendo conceituado como *ética da ação do professor*, e que é reconhecido por eles, de forma não sistemática e talvez não-consciente, como elemento principal para seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, e em sua formação para a profissão e para a vida.

Também sem o saber, as avaliações dos alunos apontam para o fenômeno da “aprendizagem por apego” (MINSKY, 1989, p. 175) como consequência do que aqui se caracteriza como *ética da ação do professor*. Para Marvin Minsky (1986), professor catedrático de Ciências do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, criador do Laboratório

---

inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos [...] Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos de procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. [...] Quando falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um ‘apriori’ da História. [...] Como presença consciente no mundo não posso escapar à ética no meu mover-me no mundo. [...] Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-me reiterar, é *problemático* não *inexorável*. (Freire, 1996, p. 17-21)

<sup>5</sup> A disciplina aqui considerada é do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação e se destina a todos os cursos da universidade. No caso destas duas turmas havia alunos das áreas de Educação, Psicologia, Letras, Música, Filosofia, Veterinária, Engenharias, Matemática, Veterinária, Zootecnia, Administração, Economia, Arquitetura, e alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET, Curitiba).

<sup>6</sup> Os cursos aqui citados são: Especialização em Atenção Farmacêutica, vinculado ao Curso de Farmácia e Cidade e Meio Ambiente, vinculado ao Curso de Arquitetura.

<sup>7</sup> Informações de conversas informais de Tânia M. B Garcia e Tânia M. Baibich em 2001 e 2002; de Blanca Diaz, em 2004; e, de Vilma Barra e Tânia M. Baibich-Faria em 2004.

<sup>8</sup> Informações de conversas informais de Tânia M. B Garcia e Tânia M. Baibich-Faria em 2004.

de Inteligência Artificial desta mesma instituição, “aprendizagem por apego”, conceituada em “Sociedade da Mente”, mostra que

a presença de alguém a quem estamos emocionalmente ligados tem um efeito especial no modo como aprendemos, sobretudo durante a infância. A aprendizagem por apego inclina-se a nos levar a modificar nossas metas ao invés de se limitar a melhorar nossos métodos para alcançar as metas que já temos (1986, p. 326).

Neste trabalho pretende-se conceituar a *ética da ação do professor* e suas conseqüências para a formação do aluno de pós-graduação, no entendimento do próprio aprendiz a professor. É da compreensão do estudo que o aluno de pós-graduação, pela vivência escolar que já possui, por sua maturidade, pelo fato de ter escolhido estar naquele curso e pela necessidade que avalia ter a pós-graduação para sua vida profissional, quando solicitado a avaliar uma disciplina, sem identificar-se<sup>9</sup>, possui o ambiente e as condições propícias para valorar o que lhe deixa marcas, o *insignare*<sup>10</sup>.

A construção metodológica deste trabalho está fundamentada nas seguintes referências: Bardin (2002), Fairclough (2001), Richardson (1999), Roesch (1999), Selltiz; Wrightsman; Cook (1987a, 1987b) e Yin (2001). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e seu delineamento é de pesquisa participante, de natureza avaliativa e formativa. A técnica de coleta de dados utilizada é a aplicação de questionário estruturado de perguntas abertas. Utiliza-se a observação participante como técnica secundária de coleta. Os dados coletados sofrem avaliação longitudinal (*ex-post-factum*), ou seja, são coletados dentro de um período e não são manipulados ao longo do mesmo. Somente após a coleta total dos dados os mesmos são avaliados.

Inicialmente, utiliza-se a análise de conteúdo (Bardin, 2002) para relacionar as categorias analisadas com as respostas dos alunos. Posteriormente, para refinamento das respostas é utilizada a análise do discurso (Fairclough, 2001). O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa caracteriza-se pela análise de conteúdo como técnica que procura identificar as categorias originárias a partir da relação entre as perguntas feitas nos questionários e as respostas obtidas. Salienta-se, desta forma, a importância dos pesquisados na formação das categorias. A partir disso, a análise do discurso apresenta-se como um “refinamento” das respostas, apresentando graus de conformidade, intertextualidade e discordâncias entre os discursos dos respondentes.

Assim, toda categoria apresentada é síntese das afirmações e contradições presentes na captação do real. A “análise de conteúdo” e “análise do discurso” são, portanto, instrumentos que procuram captar o real e aproximar-se com a máxima validade do concreto que origina as ações.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu concomitantemente ao desenvolvimento da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, como já referido anteriormente, a partir da análise de conteúdo e de discurso das avaliações de oitenta e cinco alunos de quatro turmas já citadas, em dois diferentes Cursos de Especialização e em duas turmas de Mestrado e Doutorado, todos na Universidade Federal do Paraná, tendo sido ministradas pela mesma professora. Os passos de forma esquemática foram os que seguem: a) inicialmente três a quatro

<sup>9</sup> A ausência da identificação do respondente tem o objetivo de evitar qualquer tipo de constrangimento que censure o conteúdo da avaliação independentemente do teor que possua.

<sup>10</sup> Da origem latina significa “marcar com um sinal”.

encontros que constituem o momento de reconhecimento do grupo constituído pelos alunos e pelo professor, bem como de discussão das expectativas e de conceitos básicos a partir da leitura de textos fundantes da referida disciplina, no que tange aos pressupostos políticos e epistemológicos na perspectiva escolhida pelo professor (crítico-social dos conteúdos); b) é proposto, para discussão, já partindo dos pressupostos referidos, o plano de trabalho da disciplina. Nele, os sentidos e os objetivos da disciplina são especificados mediante os conteúdos, a metodologia proposta e as formas de avaliação; c) após a “contratação coletiva” do plano de trabalho, da divisão de tarefas, do estabelecimento do cronograma de trabalho, as aulas são ministradas de acordo com a carga horária da disciplina. As aulas são desenvolvidas de forma a estabelecer em todo o processo as relações teórico-práticas, através de aulas dialogadas, discussão de textos, debates no pequeno e no grande grupo, convite a especialistas em temas específicos para palestra e debate, trabalhos de elaboração escrita, atividade didática dos alunos e crítica coletiva permanente e sistematizada do trabalho; d) precedendo a discussão final de avaliação, é solicitado aos alunos o preenchimento do questionário, não assinado, documento que serviu de base para o presente trabalho.

As descrições das turmas pesquisadas, com o nível e o curso, o número de alunos, a disciplina, sua carga horária e as categorias analisadas estão dispostas no seguinte quadro (Quadro 1).

Nível e Curso	Nº de Alunos	Disciplina	Carga Horária da Disciplina	Categorias Analisadas
<b>Especialização</b>				
Arquitetura - Cidades e Meio Ambiente	17	Metodologia do Ensino Superior	60	Proposta pedagógica, prática docente, ação didática, construção do conhecimento, avaliação, relação professor-aluno.
Farmácia - Atenção Farmacêutica	17	Metodologia do Ensino Superior	90	Proposta pedagógica, prática docente, ação didática, construção do conhecimento, avaliação, relação professor-aluno.
<b>Mestrado/Doutorado</b>				
Educação (2 turmas)	51	Metodologia do Ensino Superior	45	Proposta pedagógica, prática docente, ação didática, construção do conhecimento, avaliação, relação professor-aluno.
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

Quadro 1. Descrição das Turmas Pesquisadas Fonte: A autora

Assim, o objetivo central desta pesquisa é investigar se e de que forma a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, na avaliação dos alunos, contribui para sua formação como futuros professores. Considerando (i) que, muitas vezes, esta é a única disciplina de caráter pedagógico da formação do professor universitário, (ii) que sua duração varia, via de regra, apenas entre 45 a 60 horas aula e (iii) que carrega consigo, no entendimento de profissionais de diversas áreas, o estigma de que não passa de uma mera formalidade, encontrar formas de torná-la marcante e formadora é objetivo que a pesquisa relativa à área do ensino superior entende que necessita perseguir.

A partir da análise de conteúdo das respostas aos questionários de avaliação da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, foram definidas seis grandes categorias de análise, já descritas no Quadro 01, a saber: a) proposta pedagógica; b) prática docente; c) ação didática; d) construção do conhecimento; e) avaliação; f) relação professor-aluno.

É importante salientar que o primeiro critério para se chegar à definição de categoria, foi o de que pelo menos 70% das dos questionários respondidos contivessem direta ou indiretamente as características que a compõe. Trata-se da técnica de contagem de palavras utilizada na análise de conteúdo que dá a primeira forma para a categoria. Entretanto, sabe-se que analisando as categorias apenas pela prática da análise de conteúdo não é possível captar as nuances que proporcionam maior profundidade à análise. Assim, é, portanto, a metodologia de análise do discurso que proporciona o “refinamento de generalização”. É a análise do discurso que, por sua vez, apresenta as relações causais no interior de cada categoria bem como dos graus de congruência ou discordância das características, além de elucidar que tipo de relações é estabelecido. A análise do discurso, desta forma, procura adequar as respostas mais frequentes e ressaltar sua intensidade e qualidade<sup>11</sup>.

Desta forma, consideradas as condições metodológicas de análise descritas, faz-se possível aquilatar com melhor acuidade o que verdadeiramente ensina o aluno de pós-graduação em formação, na perspectiva do mesmo. Assim, cada categoria, mediante as análises de conteúdo e de discurso, além de conter em si os fatores entendidos como fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno, contém também relações de causalidade<sup>12</sup>, conforme é possível verificar em seguida:

- a) Proposta Pedagógica: A principal característica que ela deve ter é a de possibilitar que *os conteúdos facilitem a reflexão crítica*<sup>13</sup> sobre os temas estudados. Só assim, é possível a construção do conhecimento adequado às necessidades dos discentes. Entre outras características, ela precisa possibilitar o *desenvolvimento pessoal*, por meio da *interatividade* dos envolvidos e da *reflexão própria*. Para tanto, a *experiência do professor* é de crucial importância;
- b) Prática Docente: Deve, sobretudo, propiciar a *participação e interação entre os alunos*. A prática docente está relacionada a expectativas de natureza moral e de habilidades específicas (competência do professor). São ressaltadas qualidades docentes necessárias: o respeito, a postura democrática, a criatividade e a capacidade de inovação, a habilidade de trazer equilíbrio para o grupo, a visão crítica e analítica;
- c) Ação Didática: Favorece a construção, transmissão e aprendizado do conhecimento, aliado aos interesses dos alunos. Para tanto, deve ser *planejada e organizada*. Ela *precisa propiciar a criatividade* e o *envolvimento dos alunos*, levando em consideração o uso da *lógica, do raciocínio e a coerência*;
- d) Construção do Conhecimento: Precisa, fundamentalmente, estar associada à *crítica e a reflexão* dos temas estudados. *A realidade é o ponto de partida* para as abstrações teóricas na formulação e avanços conceituais. *A relação entre teoria e prática necessita ser constante*. O *envolvimento do grupo* e a troca de experiências são necessários para o avanço do conhecimento. Está associado, ainda, a aquisição e assimilação de conhecimentos de diversas áreas, sem perder, no entanto, a coerência epistemológica;

<sup>11</sup> 20% das afirmações mais citadas conferem um grau de confiança de 90%.

<sup>12</sup> É necessário que se esclareça que não é intenção dos autores propor que cabe ao aluno de pós-graduação a responsabilidade única de definição do *quê* e do *como* ensinar Metodologia do Ensino Superior, o que seria um contra-senso. O que se deseja combater é a prática de deixar de levar em conta sua compreensão do próprio desenvolvimento.

<sup>13</sup> Toda fala em itálico que aparece no texto é fala dos sujeitos pesquisados.

- e) **Avaliação:** Está relacionada, sobretudo, a capacidade de *criticar e ser criticado*. Prevê a capacidade de avaliar a totalidade do aluno. A *auto-avaliação* ajuda ter consciência dos próprios limites, da diversidade. *É um momento de reflexão que é facilitado quando feito em grupo*. Ajuda os sujeitos a se perceberem no lugar do outro. É o momento de reflexão e de auto-análise das posturas e comportamentos;
- f) **Relação Professor Aluno:** Esta relação está pautada, principalmente, por aspectos relacionados à *forma de tratamento e vínculo entre o professor e o aluno, ou grupo*. O respeito, a honestidade, a amizade, o afeto, a proximidade, a confiança, a integração são essenciais para se estabelecer uma boa relação entre professores e alunos. *Estes fatores favorecem que o conhecimento seja uma prática humanizada e marcante para os alunos*.

Definidas estas categorias, trata-se de construir, a partir das respostas provenientes do campo empírico, uma análise teórica, o que será feito em seguida.

### 3. ÉTICA DA AÇÃO DO PROFESSOR COMO METODOLOGIA DE ENSINO SUPERIOR

O que é que conecta os assassinos com PhD, citados por Wiesel (2005), às análises dos alunos de pós-graduação em níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná cursando a disciplina de Metodologia do Ensino Superior? No entendimento aqui proposto, o que faz a conexão é a educação, como especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo. Educação para a democracia e a justiça social, que não concebe autoridade sem liberdade e nem esta sem aquela. Educação e a consequente prática pedagógica-política do professor que forma para a autonomia moral e intelectual do educando, exercendo, coerente e humanamente, a própria autonomia. O que as conecta, portanto, é o que as distingue.

Na avaliação dos estudantes de pós-graduação, que constituem o campo empírico desta pesquisa, o método de ensino que lhes ensina é pautado numa *ética de ação do professor*. Isto significa dizer que, no entendimento não sistematizado e talvez não consciente dos alunos, o pedagógico efetivo é, necessariamente, ao mesmo tempo, político e afetivo.

Mediante as análises desenvolvidas a partir dos questionários, é possível conceituar ao que aqui se denomina de *ética da ação do professor*, como aquela que: genuinamente voltada à formação integral do ser humano, no sentido inverso ao do treino, qualifica, planeja, estrutura e organiza o conhecimento –de maneira lógica e coerente. A partir desta organização, no exercício de um permanente “convite-convocação” que passa pelo compromisso estabelecido na relação de afeto, agrega e cimenta as unidades peninsulares que são os alunos<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Como definiu o romancista e pacifista israelense, Amós Oz:

Acrescento, humildemente à frase maravilhosa de John Donne que nenhum homem e nenhuma mulher é uma ilha, mas cada um de nós é uma península, metade ligado à terra firme, metade contemplando o oceano. Uma metade conectada à família, aos amigos, à cultura, à tradição, ao país, à nação, ao sexo, à linguagem e a muitos outros laços. A outra metade quer que a deixem só contemplando o oceano. E acho que deveria ser permitido que continuássemos sendo penínsulas. [...] Nenhum deles é uma ilha, assim como nenhum deles pode fundir-se

Os estudantes, professores em formação, reconhecem e apontam que a função de dupla agenda do professor (Perrenoud; Paquay; Altet; Charlier, 2001, p. 17), que exerce tanto a função didática de estruturação e de gestão dos conteúdos quanto à função pedagógica de gestão e de regulação interativa dos acontecimentos dentro da sala de aula, é causadora do avanço do conhecimento. Aquilo que Paulo Freire chama de decência, os alunos caracterizam como: respeito, honestidade, postura democrática, e que são entendidas por eles como *qualidades docentes necessárias*, tal o grau de importância que lhes atribuem.

O entendimento de que a amizade, o afeto, a proximidade, a confiança e a integração entre o professor e os alunos, mediatizados pela habilidade do professor de trazer equilíbrio para o grupo, com uma visão ao mesmo tempo crítica e analítica, como sendo fatores determinantes da aprendizagem e do desenvolvimento, é corroborado na literatura contemporânea específica, como pode ser constatado no dizer da psicanalista Mireille Cifali, que ao situar o ensino entre os ofícios relacionados à vida humana, na relação, mostra a necessidade de não restringir as competências aos conhecimentos, e sim de abordar a *"dualidade saber e afeto"* (2001, p. 19). Esta autora propõe a adoção de uma forma clínica de trabalhar na formação que se caracterize por um *"trabalho incessante de lucidez a gerir"* (Cifali, 2001, p. 19), os quais, no entendimento dos sujeitos desta pesquisa, são *"fatores que favorecem que o conhecimento seja uma prática humanizada e marcante para os alunos"* (Cifali, 2001, p. 19, grifo nosso).

Libâneo (2004), citando Davydov é quem reitera que a coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções.

[...] As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (2004, p. 122).

Para os estudantes, esta relação está pautada, principalmente, por aspectos relacionados à *forma de tratamento e vínculo entre o professor e o aluno, ou grupo sendo que o envolvimento do grupo* e a troca de experiências são necessários para o avanço do conhecimento. Já para Cifali,

o procedimento clínico se caracteriza por: um envolvimento necessário; um trabalho à justa distância; uma inexorável demanda; um encontro intersubjetivo entre seres humanos que não estão na mesma posição; a complexidade da criatura viva e a mistura inevitável do psíquico e do social (2001, p. 104).

Na concepção dos alunos, o que aqui se denomina como *ética da ação do professor*, tem na relação teoria e prática seu sustento, que além de crítica e criativa, é inovadora, isto é, pressupõe o conhecimento construído na cultura para compreensão da realidade, mas não se submete à mera reprodução do já estabelecido. Trata-se de conhecimento vivo, molhado de realidade, a serviço não apenas da informação ou mesmo da erudição, mas, sobretudo, a serviço da formação pessoal e coletiva para a transformação social.

---

completamente no outro. [...] deveriam estar relacionadas [as penínsulas] e, ao mesmo tempo, deixadas a sós. (2004, p. 39-40).

A transformação do conhecimento científico acerca do ensinar em “*conhecimento ensinável e compreensível, isto é, passível de assimilação ativa por parte do sujeito aprendiz*” é referido na literatura como transposição didática (Chewallard, 1997), mediação didática (Lopes, 1999, p. 208), entre outros (Garcia, 2005, informação verbal)<sup>15</sup> e, caracterizado, por sua vez, como aquele que “*produz um outro tipo de conhecimento que chamamos de conhecimento escolar, cuja natureza é diferente daquela do conhecimento produzido na pesquisa, que é um dos seus constitutivos*” (Garcia, 2005, informação verbal)<sup>16</sup>. No entendimento dos alunos de pós-graduação sujeitos desta pesquisa, a bricolagem exercida pelo professor, partindo da ciência do ensinar, possibilita ao aluno a construção deste conhecimento tanto pelo ambiente de organização dos conteúdos, quanto pelo da organização social do grupo de trabalho, quanto pela organização metodológica propriamente dita.

Assim, a atividade avaliativa, como parte intrínseca desta produção/formação, está, na compreensão dos alunos, relacionada, sobretudo, à capacidade de *criticar e ser criticado*. Prevê a condição de avaliar a totalidade do aluno, de ajudar a ter consciência dos próprios limites bem como da diversidade. *É um momento de reflexão que é facilitado quando feito em grupo e que ajuda os sujeitos a se perceberem no lugar do outro*<sup>17</sup>.

Alain Badiou (1993, p. 107) proclama que

não existe ética a não ser na singularidade e na intersubjetividade de situações de criatura viva. Ela é interrogação reflexiva, mais do que afirmação; guia e referência, mais do que caminho já traçado. Ela leva em conta o irresolúvel da ação, em que a resposta deve ser buscada por si e certamente não virá de outra parte.

Assim, é interessante observar que os estudantes de pós-graduação ao vivenciarem um processo de trabalho cuja modalidade de avaliação seja formativa passam a reputá-la como fonte permanente de reflexão, isto é, como instrumento e processo de “*diagnóstico portátil*”, que pode e deve ser acessado pelo próprio sujeito aprendiz, permanentemente e a qualquer tempo. Na direção da construção da autonomia moral e intelectual, tomar para si o direito e o dever da reflexão permanente é objetivo precípuo da educação: só assim pode-se impedir futuras barbáries por obediência a regras de caráter desumano.

Deste modo, ao verificar as categorias estabelecidas, baseadas nas respostas dos alunos, é possível observar que elas legitimam cinco dimensões do ensinar e do aprender – como dimensões constitutivas do processo efetivo de formação do aluno –, sem que lhes sejam atribuídas nenhum tipo de ordem hierárquica. São elas as dimensões técnica, epistemológica, política, psicossocial e afetiva. A dimensão epistemológica é a que referenda o conhecimento como uma construção, na qual o sujeito aprendiz não é tábula rasa e é sujeito pró-ativo de sua aprendizagem; a dimensão técnica que a esta se alia, pressupõe o planejamento, a organização do processo de “*didatização*”, a seleção de conteúdos vivos, a utilização

<sup>15</sup> Informação citada pela Professora Dra. Tânia Maria Braga Garcia em palestra proferida em maio de 2005 no setor de Educação da UFPR.

<sup>16</sup> Informação citada pela Professora Dra. Tânia Maria Braga Garcia em palestra proferida em maio de 2005 no setor de Educação da UFPR.

<sup>17</sup> A condição de imaginar-se no lugar do outro, conceituada por Amós Oz (2004) em entrevistas anteriores como o “*poder da imaginação*”, tem sido defendida pelos autores em trabalhos anteriores (Baibich-Faria; Meneghetti, 2004) como fundamental para toda e qualquer relação social. A autonomia moral como defendida por Piaget na clássica obra intitulada *O Julgamento Moral na Criança*, pressupõe a descentração e a coordenação de diferentes pontos-de-vista como pré-requisito básico.

da técnica como mediadora e facilitadora e a avaliação de natureza formativa, como elementos fundamentais da ação docente; a dimensão psicossocial é a que compreende o coletivo como lócus privilegiado para o estabelecimento do contrato de trabalho, sua execução e avaliação, sendo que os sujeitos do processo assumem a posição de parceiros efetivos na consecução do mesmo; a dimensão política, partindo do real, estabelecendo a relação permanente entre teoria e prática, trabalhando com conteúdos cujo objetivo maior é o de aprimorar a reflexão sobre esta mesma realidade, exercendo a democracia no decurso dos trabalhos, é aquela que localiza o ensino na sua função precípua de educação e, por fim, a dimensão afetiva é a que confere ao processo como um todo sua condição primordial de ser uma atividade eminentemente humana. Todas, na visão dos alunos, se constituem como fundamentais para a formação do professor, gozando igualmente do status de *conhecimento*, como no dizer de um aluno: “*agradeço a oportunidade de conhecê-la e compartilhar de seu [...] conhecimento: científico, educacional e pessoal*”.

Paulo Freire entendia como indispensáveis as qualidades mencionadas, cujo significado apontado pelos alunos de pós-graduação, como qualidades do professor cuja opção político-pedagógica se pretenda democrática ou progressista, quando afirmou que.

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (Freire, 1997, p.136).

#### 4. A ÉTICA DA AÇÃO DO PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Michael Meaney<sup>18</sup> (2005), professor da McGill University, em recente Congresso de Psiquiatria dos USA realizado em maio de 2005 em Atlanta, apresentou interessante trabalho na linha de investigação sobre genética e meio-ambiente, denominado de “*Maternagem Precoce e Seus Efeitos Sobre a Cromatina do DNA*”, que pode servir de metáfora para a concepção que o aluno de pós-graduação tem acerca do papel do professor de Metodologia de Ensino na formação de futuros professores. (Meaney, 2005).

<sup>18</sup> Individual differences in maternal care can modify an offspring's cognitive development, as well as its ability to cope with stress later in life. Michael Meaney, PhD, was one of the first researchers to identify the importance of maternal care in modifying the expression of genes that regulate behavioral and neuroendocrine responses to stress, as well as hippocampal synaptic development. At present, Michael Meaney and his team of research assistants, postdoctoral fellows, and students are pursuing several lines of research, including: 1) the influence of maternal care on the development of the GABAA receptor system – a neural system critical to the expression of behavioral and endocrine responses to stress; 2) studies on the molecular mechanisms by which maternal care alters gene expression, with an emphasis on genes involved in the regulation of endocrine responses to stress, such as the glucocorticoid receptor and the corticotropin-releasing factor (CRF) systems of the hypothalamic paraventricular nucleus and amygdala, which form part of the hypothalamus-pituitary-adrenal (HPA) axis; 3) the effects of environmental enrichment on the development of the hippocampus and prefrontal cortex, with a focus on NMDA-stimulated synaptogenesis; and 4) the effects of maternal separation on the development of the corticomesolimbic dopamine system as a model for drug abuse susceptibility. (Michael Meaney, 2006, p. 1).

A pesquisa, conduzida por Meaney com ratos cobaias, demonstra que os ratos bastante acarinhados pela mãe ou substituta nos primeiros dias de vida ficam (para o resto da vida) com o DNA mais acetilado, menos metilado e, conseqüentemente, mais plástico, mais adaptável, mais flexível e com capacidade muito maior de reagir ao estresse. Em contraste, as proteínas regulatórias nos ratos não maternados continuam altas e a abundância de receptores hormonais continua baixa, o que lhes tornam muito menos capacitados para lidar com situações de estresse. Assim, ficou demonstrado que há uma possibilidade grande de “regulação genética” de filhotes de acordo com a qualidade da primeira maternagem. (Meaney, 2005).

Fazendo uma associação da pesquisa de Meaney (2005) com o presente estudo, percebe-se que a fala dos alunos de pós-graduação, ao avaliar o quê e o como foram ensinados na Metodologia do Ensino Superior, aponta para o que aqui se denomina *ética da ação do professor* e para as marcas que este fenômeno deixa nos seus respectivos “DNA”, de forma que os alunos acarinhados por essa *ética da ação do professor* ficam para o resto da vida com maior capacidade de exercer a atividade docente.

Este espaço que “acarinha” é definido pelos alunos, basicamente, como um espaço cultural criativo e organizado que os alberga na condição de sujeitos que buscam respostas para o desconhecimento bem como a invenção de novas formas de convivência. O professor, neste espaço, é quem “segrega” substâncias que possibilitam a humanização da formação docente mediante as referências múltiplas, isto é, o espelho social. Como na antiga palavra africana *ubuntu*<sup>19</sup>, cujo sentido primeiro é o de ser pessoa através de outras pessoas, ser quem se é mediante nossas relações, o significado da metodologia do ensino para os alunos da pesquisa, ancorado na *ética da ação do professor*, remete o aluno em formação para o “saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (Freire, 1997, p. 106).

Assim, o professor que ensina a ensinar, além de exercer a função de maestro, exerce a função de *spalla*<sup>20</sup>. Dito em outras palavras, toca seu violino como os “colegas-alunos” tocam seus respectivos instrumentos musicais, ao mesmo tempo em que seu violino se torna a referência da afinação para a orquestra; representa-os e os conduz –tal qual o maestro– porém sem ocupar lugar distinto, ainda que, sempre que necessário, assim proceda.

Os alunos, como demonstra a pesquisa, (i) referem esta condição de “dupla agenda” do professor que lhes ensina e lhes marca, no exercício de uma *ética de ação* que os contagia<sup>21</sup>; (ii) reconhecem a importância de serem escutados, com paciência e crítica, por quem fala com eles sem, entretanto, abrir mão da função de falar para eles<sup>22</sup>, (iii) apreciam a inescrutabilidade interna da disciplina que se contrapõe a seus limites externos de tempo e de

<sup>19</sup> “I am what I am because of who we all are” (Viñar, 2005).

<sup>20</sup> O *spalla*, que é o primeiro violino da orquestra, possui a habilidade musical para tal função e tem também outras características relativas à capacidade de liderança, representatividade, segurança e equilíbrio. Além de ser responsável pelo comando na afinação de todos os instrumentos da orquestra, o *spalla* pode também atuar como porta voz dos instrumentistas. Dentre as mais difíceis tarefas do *spalla* está a responsabilidade pela disciplina dos instrumentistas e a possibilidade de assumir a função de maestro quando necessário.

<sup>21</sup> “O Direito e a Justiça se irmanaram neste processo em que discutimos, refletimos e fizemos tantas outras coisas em torno da Disciplina ‘Metodologia do Ensino Superior’”.

<sup>22</sup> “Sua atuação foi sempre muito boa. Solicita, atenciosa, compreensiva e diretiva, pois por ser um tema amplo procurou sempre assegurar uma linha, um caminho”.

espaço e os contradiz<sup>23</sup> e, (iv) entendem e valorizam o que Schön (1983, 1987, 1991, 2000) chama de *reflective practice*, (174) que observa e analisa a própria prática e a própria maneira de pensar e agir, como forma de desenvolver em si instrumento portátil de interpretação da realidade.<sup>24</sup>

Da análise empreendida a partir da avaliação dos alunos é possível concluir que existe uma *ética da ação do professor* que ao efetivar-se na tensão entre a lógica do saber prévio das ciências humanas e do conhecimento construído na experiência e na alteridade, engendra caminhos, constrói o *metos*, e, fundamentalmente, ensina e forma.

O rigor político-pedagógico exigido para esta formação, se e quando acompanhado de estética e de ternura, deixa marcas de humanidade. Os alunos, ainda que em níveis avançados da vida escolar e, às vezes, da própria vida, reconhecem, apreciam e aprendem.

---

#### BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor W. (2000): *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra.
- Badiou, Alain (1993): *Essai sur la conscience du mal*. Paris, Hatier.
- Baibich, Tânia Maria (2003): “Por uma didática clínica: a formação do professor de psicologia” em *Interação em psicologia*. Curitiba, v. 7, Nº 1, pp. 73-82.
- Baibich, Tânia M.; D’Ávila, Maria L. (2003): “Por uma didática do antipreconceito” em *Midterm conference Europe*. Lisboa, Universidade Lusófona.
- Baibich-Faria, T.M.; Meneghetti, F.K. (2004): “Ética, educação e formação na sociedade tecnológica: contribuições de Adorno, Horkheimer e Marcuse para a Pedagogia do antipreconceito” em *Colóquio internacional, teoria crítica e educação*. Piracicaba. UNIMEP.
- Bardin, Laurence (2002): *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Chewallard, Yves (1997): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, AIQUE.
- Cifali, Mireille (2001): “Conduta clínica, formação e escrita” em Perrenoud, P; Paquay, L.; Altet, M; Charlier, É. (orgs.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre, ARTMED, pp.103-119.
- Fairclough, Norman (2001): *Discurso e mudança social*. Brasília, Ed. UnB.
- Freire, Paulo (1997): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Garcia, Tânia M. B. (2005): “Transposição didática”. Trabalho apresentado em palestra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Habermas, Jürgen (2004): *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid, Cátedra.
- Libâneo, José C. (2004): “A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade” em *Educar* Nº 24. Curitiba, pp. 113-149.
- Lopes, Alice Ribeiro Casimiro (1999): *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, EDUERJ.
- Meaney, Michael (2005): “Maternal care alters the development of emotional, cognitive and endocrine responses to stress in the rat” em *American psychiatric association annual meeting*. Atlanta, American Psychiatric Association.

---

<sup>23</sup> “Superou minhas expectativas iniciais! Já nas primeiras aulas pude perceber que o curso seria maravilhoso, não me ajudaria apenas no meu trabalho em sala de aula, mas me oportunizou um crescimento em termos de concepções políticas, pedagógicas e educacionais, que não objetivava, ou melhor, não esperava que acontecesse”.

<sup>24</sup> “Posso afirmar que, mais que marcar alguns roteiros –afirmação da professora quando apresentava os ‘possíveis’ da disciplina– esta forma de condução, venceu-me todo um mapa”.

- Michael Meaney**, (2006): "Profile". Quebec: Douglas Hospital Research Centre.
- Minsky, Marvin** (1989): *A sociedade da mente*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Oz, Amós** (2004): *Contra o fanatismo*. Rio de Janeiro, Ediouro.
- Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, É.** (2001): "Formando professores profissionais: Três conjuntos de questões" em *Formando professores profissionais*. Porto Alegre, Artmed.
- Richardson, Jarry Roberto** (1999): *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo, Atlas.
- Roesch, Sylvia Maria Azevedo** (1999): *Projeto de estágio e de pesquisa em administração*. São Paulo, Atlas.
- Schön, S.A.** (1991): *Cases in reflective practice*. New York, Teacher College Press.
- Schön, S.A.** (2000): *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.
- Schön, S.A.** (1987): *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, Jossey Bass.
- Schön, S.A.** (1983): *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.
- Selltiz; Wrightsman; Cook** (1987): *Métodos de pesquisas nas relações sociais: delineamento de pesquisa*. São Paulo, EPU.
- Selltiz; Wrightsman; Cook.** (1987): *Métodos de pesquisas nas relações sociais: análise de resultados*. São Paulo, EPU.
- Soares, Alice R.C.** (2000): *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.
- Soares, Alice R.C.** (1999): *Mediação didática: conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Edurj.
- Viñar, Marcelo** (2005): "A psicanálise frente a atual mutação civilizatória" em *2º Congresso Internacional de Psicologia*. Universidade Estadual de Maringá.
- Wiesel, Elie** (2005): *Sem consciência. Visão judaica* Nº 35. Curitiba, pp. 22-23.
- Yin, Robert K.** (2001): *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, Bookman.