

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-graduação em Educação

Danielle de Fátima Ferreira

**ALTERIDADE E CUIDADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
Educação Humanizadora nas fronteiras da ética**

Belo Horizonte  
2017

**Danielle de Fátima Ferreira**

**ALTERIDADE E CUIDADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
Educação Humanizadora nas fronteiras da ética**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Stela Maria Fernandes Marques

Belo Horizonte  
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F383a

Ferreira, Danielle de Fátima

Alteridade e cuidado na educação básica: educação humanizadora nas fronteiras da ética / Danielle de Fátima Ferreira. Belo Horizonte, 2017.  
178 f.: il.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques  
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Ética. 2. Alteridade. 3. Professores - Formação. 4. Sociologia educacional.  
5. Educação básica - Estudo e ensino. 6. Educação humanística I. Marques, Stela Maria Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

Danielle de Fátima Ferreira

**ALTERIDADE E CUIDADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
Educação Humanizadora nas fronteiras da ética**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Stela Maria Fernandes Marques – PUC Minas (Orientadora)

---

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Banca Examinadora)

---

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – UEMG – (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 07 de fevereiro de 2017.

*Dedico esta produção aos meus pais, Nair e Sebastião. Os senhores com o seu amor, acolhida e incentivo tornaram este sonho possível. Os primeiros a revelarem o sentido do rosto.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço e louvo a Deus por seu amor e graça revelados a todo instante em minha vida. Presença viva em minha vida, me conduziu até aqui, fortaleceu meu desejo, deu-me coragem e abençoou minhas ações para a realização deste sonho, minha gratidão e meu amor. A ELE que nos sustentou quando uma parte de todos nós se foi. Justamente durante a realização desse sonho, minha irmã Elizabete nos deixou, e aqui apenas lembranças de uma pessoa mais que especial, forte, divertida, e que fez o que podia até seu último sopro de vida. Restam lembranças que nos fortalecem e nos fazem acreditar que mesmo sabendo que você “Partiu num dia qualquer, sem ao menos dizer adeus, e o que ficou? Um coração que sofre como quem espera a próxima entrada da estação. E o que separa o frio do calor? É a emoção de saber que vou poder te reencontrar um dia, eternamente te encontrar.”

Aos meus pais, por seu amor, dedicação e, especialmente, pelos exemplos cotidianos que nos tornam pessoas melhores, nos fazem querer e entender que o servir é uma bela condição de quem acredita em um mundo melhor.

Ao meu José, meu amor, por tudo: parceria, amor, incentivo, cuidado, orientações, aprendizagem. Que alegria chegar aqui e lembrar que desde a troca do primeiro olhar partilhávamos de sonhos próximos, e que foram ganhando cor e hoje se revelam em um belo arco-íris, presença de Deus em nossa vida.

Às minhas queridas irmãs pela parceria, pelas trocas de ideias, pelo incentivo, por nossas semelhanças e diferenças que nos tornam quem somos e nos fazem caminhar uma ao lado da outra.

Aos meus lindos e inteligentes sobrinhos, que alegram minha vida, tornam a caminhada mais divertida.

Aos demais familiares e amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo, através de incentivos e inspiração.

À professora e orientadora Stela Maria Fernandes Marques, agradeço imensamente a acolhida, em acreditar que minha proposta, que tem tanto do que acredito, poderia tornar realidade. Seu incentivo, orientação, compreensão, disponibilidade e respeito à nossa produção foram essenciais para a concretização deste trabalho.

À PUC, que, através dos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, possibilitou a realização deste trabalho. Através de toda dedicação e incentivo à aprendizagem contribuíram para a construção de uma pesquisa que diz da humanização, da acolhida e responsabilidade pelo Outro, incentivando a construção de uma nova educação.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente (GEPPDOC), agradeço pelas trocas tão fecundas que contribuíram para construção e consolidação de nosso trabalho.

Às amigas que floresceram durante o curso, Dri, Dani R., Dani V. e Manu, obrigada pela acolhida, pelas trocas, pelo incentivo, pelo cuidado, pelas risadas; tudo isso tornou a caminhada mais leve.

Às Professoras Participantes, que com disponibilidade e grandeza contribuíram para a efetivação da pesquisa. Desde o primeiro contato até a finalização de nossa proposta, todas foram acolhedoras, apoiaram e dedicaram a uma construção que parecia ser da pesquisadora, mas que se tornou uma construção coletiva e por isso tão especial. Rostos que se revelaram tão frágeis, mas tão certos do caminho a trilhar que acabaram por tornarem possível a finalização do trabalho.

À escola que disponibilizou os horários dos Módulos Pedagógicos e do espaço da instituição para realização de nossa pesquisa, bem como a todos os demais funcionários que contribuíram para nossa pesquisa, nossos agradecimentos. Fica a certeza de que um novo mundo é possível quando se acredita em uma educação de qualidade e a realiza.

Às minhas alunas e aos meus alunos, de todos os tempos e lugares, foram inspiração para nossa escolha do tema da pesquisa, e são inspiração para nosso trabalho diário.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), que através da concessão da bolsa de estudos tornou a realização deste sonho possível.

Ao João Felipe, o rosto mais desejado, o mais lindo. Meu menino, que chegou de mansinho em um momento que a correria da vida de gente grande estava em seu auge, mas que com sua grandeza tornou a caminhada mais linda, mais leve, mais certa de que tudo poderia e deveria ser concretizado, não só por mim, mas agora por nós.

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. O atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis meu porto de chegada. (LISPECTOR, 1968)

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar, em colaboração com os professores, sua postura ética diante dos alunos, em diálogo com a ética levinasiana como meio de promoção de uma educação humanizadora diante da universalização da educação. Inicialmente é necessário ressaltar que Emmanuel Lévinas, autor que escolhemos para refletir e dialogar com nossa pesquisa, não figura como estudioso da área da educação, mas hoje há diversos pesquisadores que ousam trazer tal filósofo para pensar a educação escolar. Nós nos enquadrámos nesta desafiante tentativa de criar um caminho para pensar ética docente partir das contribuições desse autor. Para concretização desse objetivo, há a construção de um caminho delimitado pelos seguintes aspectos: uma pesquisa que se baseie na colaboração e reflexão dos professores; escuta dos desafios quanto à universalização da educação e implicações destes para a prática docente; possibilidade de os professores refletirem sobre a ética, especialmente sobre um aspecto que entendemos essencial, a alteridade; escuta dos professores quanto a tais propostas e suas demandas, como por exemplo, a participação da família na construção de uma educação humanizadora. Esses aspectos foram apontados como caminhos na tentativa de responder a demanda maior que se deu basicamente pelo diálogo entre o projeto levinasiano e a educação. Emmanuel Lévinas, um filósofo contemporâneo, construiu seu projeto considerando a ética como filosofia primeira. O autor parece estabelecer a alteridade como caminho possível na relação do eu com o *outro*. Este outro, que se torna absoluto na relação. Para pensar a possível relação dessa proposta com a educação, entendemos que é essencialmente necessário refletir como se dá a formação ética de professores e suas implicações para tais sujeitos. Assim, nosso trabalho conta com a colaboração de 21 professoras participantes, de uma escola estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte, através da metodologia de pesquisa colaborativa, em que as professoras não são apenas objeto do estudo, mas possuem participação ativa na construção da pesquisa. Destarte, pretendemos através do seguinte percurso: educação como direito; desafios da universalização; formação ética de professores; formação participativa e reflexiva de professores; pensar a Ética da Alteridade de Lévinas; construir um caminho e um conceito para pensar na Educação Humanizadora como possibilidade de alteridade, acolhida e cuidado pelo *outro*.

Palavras-chave: Ética. Alteridade. Cuidado. Formação docente. Pesquisa colaborativa.

## ABSTRACT

This research has the purpose to analyse, with professors collaboration, our ethics posture in front of the students, in dialogue with the Levinasianism ethics how a means of production of a humanism education in front of universalization of education. First of all, it's necessary to emphasize that Emmanuel Lévinas, author that we chose to reflect and dialogue with our research, doesn't figure as a studius of education's area, but today there are many researchers who dare to bring such philosopher to rethink the school education. We fit in this challenging trial to create a delimiting way to think teaching ethics from the contributions of this author. To accomplishment of this objective, was constructed a delimited way by the follow aspects: a research that established in the collaboration and reflection of the professors; listening of the challenges about the universalization of the education and the implications to the teaching practice; possibility of the teachers reflects about ethics, especially about an aspect that we understand, essential, the alterity; listening of the professors about that proposal and your demands, for example, the family's participation in the construction of a humanism education. These aspects were pointed as a way, in a trial to response the larger demand that has succeed, basically, by the dialogue between the Levinianism project and education. Emmanuel Lévinas, a contemporary philosopher, has constructed your project considering the ethics was first philosophy. The author seems to establish the alterity as a possible way in the connection of the I with the other. This other, that became absolute in the connection. To think in the possible connection of this proposal and the education, we understand that is essentially necessary to reflect how goes the ethics formation of professors and they implications to that subjects. As well as, our work had the participation of 21 research teachers, from a state school of the metropolitan region of Belo Horizonte, through the methodology of the collaborative research, where the teachers are not only a study object, but has active participation in the construction of the research. That way, we intend through the follow passage: education has a right; challenges of the universalization; ethics formation of the professors; participation formation and reflective of the teachers; think the ethics of the alterity of Lévinas; and, lastly, the idea of humanism education, build together a way and a conception to think in the Humanism Education has a possibility of alterity, received e take care to the other.

Key-words: Ethics. Alterity. Care. Teaching formation. Collaboration research.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Participantes de acordo com o instrumento metodológico.....	118
TABELA 2 - Formação acadêmica.....	119
TABELA 3 - Tempo de docência.....	119
TABELA 4 - Formação <i>lato sensu</i> - especialização.....	120
TABELA 5 - Estudou ética durante a formação acadêmica.....	124
TABELA 6 - Durante o estágio curricular da formação inicial houve alguma referência sobre a ética.....	124
TABELA 7 - Avaliação sobre a formação ética durante a graduação.....	124

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PP - Professoras Participantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	25
1.1 Emmanuel Lévinas: uma história.....	29
1.2 Problematização .....	29
1.3 Objetivos.....	30
1.4 Metodologia .....	31
1.5 Organização do estudo .....	33
<b>2 A EDUCAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE EM DIÁLOGO</b> .....	35
2.1 Educação como constituição social e histórica do ser humano.....	35
2.2 Educação como direito: promoção da dignidade humana.....	39
2.3 A prática educativa no contexto da universalização da educação.....	45
2.3.1 <i>O processo de formação e prática docente</i> .....	47
2.3.1.1 <i>A formação docente: perspectiva reflexiva e dialógica</i> .....	51
2.3.1.1.1 <i>Ética enquanto ciência da reflexão: a filosofia na formação docente</i> .....	59
<b>3 ÉTICA DOCENTE EM DIÁLOGO COM A ÉTICA DA ALTERIDADE</b> .....	63
3.1 <i>Ética, em busca do conceito</i> .....	64
3.2 <i>Ética e educação</i> .....	68
3.2.1 <i>Ética docente</i> .....	71
3.3 <i>Ética da alteridade</i> .....	74
3.3.1 <i>Reconstrução da subjetividade</i> .....	76
3.3.2 <i>Infinito e ética</i> .....	79
3.3.3 <i>O rosto</i> .....	81
3.3.4 <i>Ética como filosofia primeira</i> .....	85
3.4 <i>Educação humanizadora: diálogo entre Ética da Alteridade e a prática educativa</i> ..	86
3.4.1 <i>Relação família e escola: dialogando com a educação humanizadora</i> .....	91
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO: A MANIFESTAÇÃO DO OUTRO, AS VOZES DAS PROFESSORAS</b> .....	97
4.1 Tipo de pesquisa.....	98
4.1.1 Pesquisa colaborativa .....	100
4.2 Foco do estudo.....	107
4.3 Sujeitos da pesquisa: professoras participantes (PP).....	108
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	109
4.6 Análise dos dados .....	119
4.7 Limitações do estudo.....	120
<b>5 DOCÊNCIA E ALTERIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA</b> .....	122
5.1 <i>A formação ética de professores</i> . .....	125
5.2 <i>Do senso comum ao sujeito reflexivo: ética e alteridade para o professor pensante</i> 133	
5.3 <i>A universalização da educação e seus desafios à escola e à prática docente</i> .....	138
5.4 <i>Educação humanizadora como prática colaborativa – relação cooperativa entre o docente e a família</i> .....	141
5.5 <i>Definindo a educação humanizadora: a responsabilidade pelo outro como compromisso da educação</i> .....	147
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	155

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE C - Narrativa autobiográfica .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro da entrevista semiestruturada.....</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu. (LISPECTOR, 1979, p. 22)

A ética por muito tempo se estabeleceu como tema exclusivo de estudos na filosofia. No entanto, vem se popularizando e os sujeitos da sociedade de forma geral têm tido acesso ao uso e à compreensão dessa palavra, em especial os inseridos em um processo formal de ensino, aos quais é oportunizado um entendimento mais profundo do termo bem como suas implicações na vida cotidiana. Ressaltamos que a pesquisa sobre ética no contexto educacional, segundo Santana e Oliveira (2012), e em especial na formação de professores ainda é ínfima. É diante dessa constatação, e por acreditar na ética como meio de uma relação humanizadora, que optamos pela investigação neste campo.

Logo, não se pode afirmar que ética e educação seja um tema candente das reflexões educacionais. Note-se, no entanto, que a produção tem paulatinamente aumentado e que a metade dos trabalhos foi produzida de 2000 a 2002 (31 itens): esse fato mostra o crescente interesse pela ética no meio acadêmico educacional, e é coerente com a atual preocupação a respeito das relações sociais e dos valores. Em suma, na virada do século XX para o XXI, pensa-se mais em ética e educação. (LA TAILLE, SOUZA; VIZIOLI, 2004)

Hoje há dois aspectos que têm permeado a discussão sobre ética: primeiro, uma possível crise ética, crise de valores que indicaria para um fracasso da humanidade; e com isso surge o segundo aspecto, o aumento do uso desse termo bem como sua inserção em pesquisas e falas diversas. No entanto, ressaltamos que para cada um desses aspectos há reflexões que devem ser consideradas. A primeira está ligada ao próprio entendimento de ética e sua repercussão nas relações humanas: seria de fato uma crise ética, de valores, que assola a humanidade? Haveria crise? Segundo ponto a ser considerado: a inserção e a difusão de tal tema estariam de fato acontecendo de forma lógica e coerente com aquilo que se espera? Todas essas, e tantas outras questões que possam surgir sobre a ética, nos proporcionam vasto campo para investigação. Estes, dentre outros, relacionados à educação, nos mobilizaram para realização da pesquisa cujos resultados aqui apresentamos.

Entendemos que nossa trajetória profissional constituída na diversidade dos espaços educacionais, em que tivemos a oportunidade de vivenciar experiências vastas como: discente, docente, gestora, técnica; nas áreas da saúde, judiciário, social, escolar – e em diferentes modalidades da educação, sobretudo na educação especial – nos inquietaram para

uma pergunta inicial: como deveria ser a postura daquele que educa diante da diversidade humana? Especificamente, qual, e como, deveria ser o papel do professor diante daquele que conduz?

Os alunos, principais atores e razão do processo educativo, são por vezes negligenciados ao trazerem para dentro da escola a sua cultura, que pode estar permeada pela violência, pelo desrespeito e pela incompreensão do fundamento da educação, e assim questionam a nós professoras e professores e nossas práticas. Fazem-nos repensar nossas ações e posturas, são seres humanos em desenvolvimento; aliás, estamos todos em processo de formação. Porém, eles, devido à fase da vida em que estão, possuem características complexas e frágeis, e acrescidos a isso envoltos e emergidos na diversidade. Apresentam em seus rostos histórias muitas vezes de incompreensão, de erros, de violência, de negligência. É preciso acreditar nesses sujeitos se se quer educar neste espaço, é preciso ir além de concepções básicas de educar, é necessário humanizar-se para humanizar. É preciso desejar, “desejo jamais saciável e esgotado pelo saber. Por isso desconstrói todo pré-conceito ou conhecimento a priori do outro. O desejo, então, se revela na relação com outrem, ser de outra ordem do que a do saber” (RIBEIRO JÚNIOR, 2011, p. 86). Não se afastar muito do ideal, mas acolher o real em suas verdades, e saber que estamos a serviço de homens e mulheres, por um mundo mais justo e solidário.

A pesquisa pretendeu trabalhar a partir da realidade da universalização da educação, como direito, e da urgência em sua efetivação. A educação para todos traz em seu escopo a diversidade. A educação é para todas as crianças e adolescentes, sem restrição, sem exigências, apenas um direito. E neste movimento de acesso à escola surgem novas exigências ao lidar com alunas e alunos com características e histórias diversas.

O cenário da universalização é um desafio a professoras e professores, já que demandará uma atuação diferenciada diante dos alunos: acolhimento e inclusão. Não é possível agir de forma automática, com uma prática simplesmente técnica, com viés instrucional. A educação é voltada para formação humana, e isso implica um processo educativo integral, que considere o sujeito/aluno como um todo, em suas demandas específicas, que considere sua humanidade, resultando assim numa educação humanizadora.

O *outro* é referência para nosso agir; “quando o outro entra em cena nasce a ética” (ECO, 2014, p. 79). Ética que, segundo Ferreira (2006), se torna morada do ser humano, do educador, espaço de cuidado, partindo do sentido etimológico da palavra *ethos*: casa, morada, lugar, voltado para a ideia de costume. Aqui ressaltamos que nossa pesquisa não objetivou trabalhar com a ética a partir de uma perspectiva deontológica, do código de regras, ou seja,

privilegiaremos um viés axiológico, a ética entendida como morada e cuidado, parte da subjetividade, aquela que se aprende na relação-reflexão com o outro.

Ao discutir uma prática humanizadora, é essencial refletir a postura do sujeito educador, a sua postura ética. É preciso compreender como essa categoria se configura no contexto do professor, sua formação e atuação. Convidamos professoras a repensar este cenário da educação brasileira emergida nas exigências inclusivas e de qualidade, propondo um diálogo sistematizado com essas profissionais sobre sua postura ética, trazendo para dentro da escola um filósofo do nosso tempo, Emmanuel Lévinas, um pensador que propõe uma filosofia inovadora, que a priori tem o absolutamente *outro* como parâmetro para o nosso agir.

Entendemos que a pesquisa foi instigante e dentro deste cenário destacamos dois aspectos essenciais ao nosso estímulo: primeiramente, pela exigência e inovação do tema – ética na escola em diálogo com a filosofia levinasiana; segundo, a metodologia escolhida para coleta de dados junto às professoras, sujeitos participativos da pesquisa.

As questões aqui apresentadas, em relação à educação e à postura do professor, nos interpelam e apontam para a possibilidade de um diálogo mais consistente, e até mesmo ousado, com o campo da filosofia. Optou-se para esse diálogo pela produção do filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas, que nos convida à reflexão sobre ética como filosofia primeira. A opção pela relação da filosofia de Lévinas com a educação se configurou como uma novidade para este campo do conhecimento. No entanto, ressaltamos que há alguns trabalhos nesse viés, e que em nossa pesquisa foram encontradas diversas produções que nos auxiliaram para compreensão das ideias do autor, bem como sua possível relação com a educação. Constatamos que sua forma de pensar é instigante pela complexidade da escrita de suas produções, mas especialmente por sua proposta referente à radicalidade pelo *outro*. Enfatizamos que não tínhamos o ideal de explorar a fundo o projeto filosófico de Lévinas, muito menos esgotá-lo com nossa produção. Nosso objetivo era a construção de um diálogo de tal autor com a educação e suas contribuições para nossa pesquisa sobre formação e constituição de professores.

E para realizar a tarefa de pensar na formação e atuação ética de professores, optamos por uma pesquisa de campo com viés colaborativo com 21 professoras de uma escola pública da rede estadual do estado de Minas Gerais, localizada em uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nosso objetivo não era eleger uma escola para realização da pesquisa, precisávamos de professoras disponíveis para a pesquisa de campo, então, ao tomar conhecimento dessa instituição que realizava seus Módulos Pedagógicos (reuniões)

semanalmente de forma sistematizada, entendemos que talvez este fosse um espaço propício e fecundo para nossas discussões. Ressaltamos que, mesmo com a autorização da gestão escolar, as professoras foram consultadas e tiveram desde o início da pesquisa liberdade para definir a continuidade ou não de tal projeto. É válido dizer que toda a produção, de fato, teve a colaboração das professoras participantes, que com entusiasmo e disponibilidade dedicaram-se à pesquisa e, assim, oportunizaram a conclusão de nossa produção.

Outro aspecto que destacamos como instigante é a forma como a pesquisa de campo foi realizada. Nossa opção por uma metodologia participativa nos estimulou muito, já que seria uma possibilidade de ouvir as professoras. Sabemos que muitas ações na educação, em especial, aquelas relacionadas às produções acadêmicas e teóricas, ficam no campo das ideias, do idealizado. No entanto, ao convidar as professoras para o diálogo, reforçamos a ideia de que tais profissionais estão capacitados para contribuir com a academia, estimular a reflexão, e de certa forma tornar-se espaço de formação.

Aqui ressaltamos, e serve também de alerta aos nossos leitores, que foi desafiante pensar Lévinas e levá-lo para a escola. Não objetivávamos fazer com que os professores compreendessem tal autor; seria ilógico, pelo tempo e condições que tínhamos, mas sabíamos que discutir tais temas como ética, alteridade e opção pelo outro seria possível. Outro aspecto que destacamos está na primeira parte de nosso trabalho. Apesar de fazermos um resgate histórico e até mesmo jurídico da educação, caracterizando-a como direito fundamental, tínhamos o receio de contraditoriamente optar pelo legalismo em detrimento daquilo que há de essencial, o *outro*. No entanto, como educadores, entendemos a relevância de tal percurso histórico que só foi possível pelas lutas sociais e garantia de direitos como possibilidade de dar acesso à educação a todos os brasileiros.

Mesmo ainda não se figurando como referencial para educação, Lévinas despertou grande interesse pela relevância de seu pensamento, pela ousadia em propor uma nova forma de pensar as relações. Reflexão que surge como um gatilho para ir além daquilo que se vê na educação, propor o novo. Ir além das influências filosóficas históricas que acompanham o campo da educação, como Descartes e Kant, que nos auxiliam a pensar na formação do sujeito racional e autônomo, mas assumir-se como centro na promoção do esquecimento do *outro*.

Entendemos que há um novo modo de pensar as relações, conseqüentemente um novo modo de pensar a educação, essencialmente com a relação, em que o absolutamente *outro* se manifesta pelo rosto, que, acolhido, chama à responsabilidade. “O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás aceita ou rejeitada, se saiba ou não como

assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso.” (LÉVINAS, 1982, p. 89)

### **1.1 Emmanuel Lévinas: uma história**

Emmanuel Lévinas<sup>1</sup> foi um filósofo, um pensador contemporâneo. De origem judaica, nasceu na Lituânia em 1906 e faleceu em Paris em 1995. Sua trajetória de vida passou em um século com diversos e marcantes acontecimentos culturais, científicos e históricos. Dentre os acontecimentos históricos, destacamos as duas Guerras Mundiais que foram vivenciadas pessoalmente por Lévinas. Durante a primeira Guerra, aos oito anos refugia-se com sua família na Ucrânia; anos depois o jovem Lévinas retorna à Lituânia, período de inquietações.

Vai rumo à França, em Estrasburgo, onde inicia seus estudos de Filosofia, especificamente a licenciatura. Nesse momento tem contato com diversas personalidades da filosofia. Ao final desse período, inquieto, inicia a leitura de Husserl, o que o levará para Friburgo, na Alemanha. Lá, para além de Husserl, há Heidegger, que chamará atenção do jovem filósofo. Esses dois filósofos estarão presentes na obra de Lévinas, seja partindo de suas concepções ou buscando através de críticas superá-los. Em Friburgo finaliza sua tese de doutorado e retorna à França.

Aqui, inicia um novo momento na vida de Lévinas. Como cidadão francês, oferece-se para atuar na Segunda Guerra Mundial como intérprete de alemão e russo. Na tomada da França pelas tropas alemãs, Lévinas é feito prisioneiro e transferido para Hannover, Alemanha, no campo de concentração Stammlager. Mesmo sendo identificado como judeu, estava protegido pela Convenção de Genebra, por ser prisioneiro militar.

Durante os cinco anos em que esteve preso, aproveitou para realizar diversas leituras filosóficas como Hegel, Proust, Diderot, Rousseau, dentre outros. É também um tempo para a reflexão, e podemos dizer que até fértil, pois o filósofo inicia suas produções escritas. Com o fim da Segunda Guerra é liberto do cativeiro. Inicia um novo trabalho, diretor da Escola Normal Israelita Oriental. A partir desse momento concentra suas ações em seu projeto filosófico, com a escrita e diversas publicações. Torna-se professor em algumas instituições francesas.

### **1.2 Problematização**

---

<sup>1</sup> As informações apresentadas nesta seção foram basicamente pesquisadas em COSTA (2000).

Inspirados por alguns questionamentos sobre a postura ética de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental diante dos possíveis desafios da universalização da educação, iniciamos nossas primeiras pesquisas.

Consideramos, então, a ampliação do acesso à escolarização básica, com possibilidade de surgirem alguns desafios no processo de ensino. O professor, ator de grande relevância neste cenário, encontra na diversidade cultural e social na escola fatores desafiantes a sua prática. Prática essa que deverá estar constantemente em reflexão, caracterizando-se assim a ética.

Diante de um cenário complexo proporcionado pela multiplicidade nas relações, na escola para todos, surgem os desafios nessas relações e na necessidade de uma prática responsável e consciente. Então, pensou-se verificar como a perspectiva da Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas poderia iluminar tal investigação. Assim, buscamos no processo de pesquisa conhecer melhor o panorama atual da educação, a partir da diversidade; compreender as reflexões e posturas éticas dos professores diante desse cenário; e por fim analisar todos esses elementos a partir da ética levinasiana, como filosofia primeira, para responder a seguinte pergunta: a atuação ética do professor em diálogo com a Ética da Alteridade em Emmanuel Lévinas poderia responder às demandas de uma educação humanizadora para todos?

### **1.3 Objetivos**

Nosso objetivo central:

Analisar, em colaboração com os professores, sua postura ética diante dos alunos, em diálogo com a ética levinasiana como meio de promoção de uma educação humanizadora diante da universalização da educação.

Diante de tal objetivo, construímos um possível caminho para respondê-lo. Para tanto determinamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Promover pesquisa colaborativa junto a professores, resgatando sua história de formação e favorecendo a formação reflexiva desses profissionais.
- ✓ Identificar os desafios junto aos professores da escola pública, que surgem com a universalização da educação e suas exigências em relação à responsabilidade destes para com a alteridade do outro.

- ✓ Discutir com os professores a compreensão das categorias filosóficas sobre ética de Lévinas para análise de sua formação e atuação ética, bem como a sua relação com a educação.
- ✓ Compreender de que forma os professores pensam ou se identificam com a perspectiva filosófica de Lévinas.
- ✓ Identificar, no processo de aprendizagem, o papel da família como contribuinte para a educação humanizadora.

#### **1.4 Metodologia**

Nossa pesquisa é de caráter qualitativo, caracterizando-se por seu viés colaborativo. A partir das reflexões a respeito de formação docente, e imbuídos da certeza da relevância do próprio docente e de sua história em seu processo de formação, optamos pela pesquisa colaborativa como percurso investigativo. Esta metodologia é específica, e entendemos inovadora, pois considera os sujeitos da pesquisa não como objetos do conhecimento, mas como sujeitos participativos na construção de conhecimentos referentes a seu campo de atuação.

Utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos: questionário para contextualização dos participantes da pesquisa; Encontros Reflexivos, em que foram apresentados e dialogados com os professores os temas: universalização da educação, ética e a filosofia de Emmanuel Lévinas, bem como as práticas para uma Educação Humanizadora; narrativas autobiográficas, que auxiliaram os professores partícipes na reflexão de sua formação ética, instrumento que apontou dados para análise nos Encontros Reflexivos; e, por fim, entrevistas semiestruturadas com as professoras referência das turmas. Dentre esses instrumentos, destacamos a narrativa autobiográfica, em que há o reconhecimento da história do professor como fator essencial em sua atuação docente.

Destacamos que a pesquisa colaborativa, bem como as narrativas autobiográficas, objetivam também a formação de professores. Uma característica da pesquisa em colaboração, que é consenso entre seus pesquisadores, é “a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas” (MIZUKAMI, 2003, p. 209 apud SILVA, 2009). Assim também é com as narrativas da história de vida dos professores que esses se revelam em um processo de autoconhecimento, autodescoberta, constituindo um movimento de rever os saberes e as práticas, formando novos conhecimentos.

Nossa opção metodológica está intrinsecamente ligada à nossa opção pelo autor Lévinas e seu projeto filosófico, ao eleger uma metodologia que oportunize aos professores a fala e possibilitar que os rostos, envolvidos na pesquisa, possam nos visitar e serem acolhidos, também em sua fragilidade. O professor, em nossa pesquisa, é também o absolutamente *outro*.

## 1.5 Organização do estudo

Nossa pesquisa, que resultou na produção escrita desta dissertação, está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro a INTRODUÇÃO, com a apresentação de informações gerais sobre a pesquisa; e o último CONSIDERAÇÕES FINAIS, com apontamentos sobre o processo de pesquisa, as produções aqui elaboradas e indicações sobre conhecimentos a serem elaborados.

O segundo capítulo, A EDUCAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE EM DIÁLOGO, traz uma breve reflexão sobre a educação, suas finalidades e objetivos, bem como a educação como direito fundamental na garantia da dignidade humana; a universalização da educação como conquista e desafio; e por fim o papel da formação de professores nesse processo.

O terceiro capítulo, ÉTICA DOCENTE EM DIÁLOGO COM A ÉTICA DA ALTERIDADE, aprofunda nos conhecimentos sobre ética, especificamente sobre o projeto filosófico de Emmanuel Lévinas, e sua relação com a educação escolar; aqui mais uma vez ressaltamos que não era nosso objetivo esgotar a produção do autor, ou mesmo construir um caráter minucioso sobre sua obra. Neste capítulo há também uma seção em que discutimos o papel da família na construção de uma Educação Humanizadora, tendo esse tema surgido durante a pesquisa de campo com as professoras.

O quarto capítulo, PERCURSO METODOLÓGICO: A MANIFESTAÇÃO DO OUTRO, AS VOZES DAS PROFESSORAS, traz de forma detalhada nossa opção metodológica em diálogo com nossa opção teórica/filosófica, a descrição e uso dos instrumentos pelos quais optamos, suas possibilidades e limitações.

E o quinto capítulo, DOCÊNCIA E ALTERIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA, através das reflexões e falas das professoras, sintetizamos uma ideia de Educação Humanizadora, em diálogo com a Ética da Alteridade, considerando, neste cenário, essencialmente a formação e a postura ética das professoras.



## **2 A EDUCAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE EM DIÁLOGO**

Iniciamos nossa reflexão teórica a partir do tema central da pesquisa: educação. Proporemos a seguir algumas considerações quanto à educação, seus significados, sua finalidade, seu alcance; a educação enquanto direito e seu papel na garantia da dignidade humana; e por fim a prática educativa, os professores e seu processo formativo, que desde já defendemos como essencial a uma prática comprometida consigo mesmo e com os outros.

Entendemos que todos esses temas estão interligados, formam um processo cíclico, em que a educação, essencial à formação do homem, se faz presente em sua história e por isso mesmo exige a formação daqueles que educam.

Nossa proposta para este capítulo vai além de apenas apresentar conceitos. Objetivamos a construção de um ensaio reflexivo teórico que sirva como base às reflexões posteriores, e mais, que ofereça subsídios que inspirem a construção de uma educação comprometida com os seus sujeitos, alunos e professores. A compreensão da formação e a atuação ética de professores perpassam pelo essencial de sua prática, o significado da educação. E esta amplitude nos impõe um emaranhado de questões e provocações com as quais devemos nos ocupar, quais sejam: como lidar com os desafios da educação escolar? Quais, de fato, são esses desafios? E como pensar o professor diante de todas essas questões?

A busca por responder a essas questões nos auxiliará no problema central de nosso estudo, assim, construímos o seguinte percurso: breve reflexão sobre o significado da educação e esta enquanto fator constituinte do ser humano; a educação enquanto direito, e sua contribuição para a garantia da dignidade humana para todos; e por fim a formação e a atuação do professor frente à universalização da educação, em uma perspectiva reflexiva.

### **2.1 Educação como constituição social e histórica do ser humano**

O ser humano é um ser em constante mudança. Segundo Matos (2011), é um projeto em movimento, porém, para assim concluir, o autor afirma que a questão sobre quem é o ser humano ocupa o pensamento da humanidade há muito tempo. Entendemos ser necessária a reflexão a respeito do ser humano e de como este se constitui, para que de certa forma possamos justificar o diálogo que aqui propomos.

Coutinho e Moreira (1999) afirmam que, em sua existência, o ser humano vivencia três tipos de experiência: a primeira, a individual, adquirida durante a vida; a segunda, a hereditária; e por fim a histórico-social, que seria a sua capacidade de assimilar os

conhecimentos a partir das experiências acumuladas pela sociedade humana em seu desenvolvimento histórico e social. Esta última experiência é que torna o ser humano diferente dos outros animais, a sua capacidade de aprender, desenvolver e evoluir, tornando-o um produtor e reproduzidor da cultura. As autoras bem como Matos (2011) corroboram a ideia de um homem constituído pelo social, não apenas um produto de seu meio, porém, necessariamente influenciado por este.

Entendemos que essa característica marcante do ser humano só é possível e viável por um processo de troca, que se estabelece em um movimento de ensino e aprendizagem desse ser em suas diversas etapas de vida, através das gerações e do tempo. A constituição social e histórica do ser humano, o seu “desenvolvimento de capacidades individuais e sociais capazes de alterar, numa certa medida, não só a programação biológica inata, como também a ordem social vigente” (COUTINHO; MOREIRA, 1999, p. 11), sua característica inerente de aprender e evoluir frente ao seu grupo e garantir sua sobrevivência se justificam única e exclusivamente por sua capacidade de ensinar e aprender, e esta, entendemos, se dá mediante a educação.

A educação figura como aspecto essencial à vida humana, já que “uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração” (ABBAGNANO, 2007, p. 305). Assim, também se torna essencial contribuir para o desenvolvimento do sujeito, em um processo que considere as especificidades desse indivíduo, bem como a cultura e a história da sociedade na qual está inserido.

A definição de educação nos auxilia a compreender de fato qual a função dessa ação humana. Libâneo (2007), em sua obra “Pedagogia e pedagogos, para quê?”, propõe um percurso teórico que surge como apoio à reflexão sobre a educação e foi esta obra que nos orientou para encontrar o significado da educação e a partir daí refletir sobre o papel do professor, no que tange à sua atuação diante do aluno.

Iniciemos a reflexão sobre a educação remetendo ao seu significado etimológico, em que a educação pode ser compreendida em dois vieses: *educare*, que traz a ideia de nutrir, cuidar, criar, fazer crescer; e *educere*, que seria conduzir, trazer à luz, mudança de estado. Seria a partir desses dois termos, de sua junção, que encontramos o verdadeiro significado da educação. Neste sentido, teríamos a educação em diversas perspectivas: familiar, escolar ou religiosa, que reúnem o objetivo do cuidado e da condução da criança.

Há um terceiro termo que Libâneo (2007) nos sugere, aquele que teria como possibilidade a síntese dos outros dois termos anteriormente citados; educativo, que pode ser compreendido como “criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando

adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social” (LIBÂNEO, 2007, p. 72). Como se vê, o termo educação é amplo. Não há como nos determos a uma definição que não permita o reconhecimento e a grandeza dessa prática humana como um meio de promoção da própria humanidade.

Dando continuidade à escrita de sua obra, Libâneo (2007) perpassa as diversas definições clássicas da educação, desde uma visão mais conservadora, em que a ação educativa estaria limitada à transmissão de um conjunto de informações e práticas culturais aos sujeitos, à concepção histórico-social em que a educação assume papel de produto do desenvolvimento social determinado pelas relações sociais. Entre essas duas concepções perpassam tantas outras que foram construídas ao longo do tempo, como: a concepção naturalista, com um olhar inatista; a concepção pragmática, com uma percepção da prática educativa imanente ao desenvolvimento humano, com vistas à adaptação ao meio social; a concepção espiritualista, que visa a uma prática adaptativa do sujeito em um processo interior com evolução da pessoa; a concepção culturalista, com práticas de formação individual através de transmissão da cultura; a concepção ambientalista, na qual o homem é visto como ser modelável, com viés behaviorista; e a concepção interacionista, em que há o desenvolvimento biológico e psicológico em interação com o meio.

A última concepção apresentada parece ser aquela que garante maior inspiração ao autor para a definição de educação, pois ela apresenta uma ideia de superação de uma perspectiva individualista. Já as demais concepções, segundo Libâneo (2007),

[...] se movem em torno de uma visão individualista e liberal de educação, ora passando ao largo dos vínculos entre o processo educativo e as condições históricas e sociais em que se assenta a organização da sociedade, ora tomando a sociedade e as relações sociais como algo consolidado e estático (LIBÂNEO, 2007, p. 78).

Há, na concepção histórico-social (da tradição socialista marxista<sup>22</sup>), uma visão crítica que, segundo o autor, concebe o processo educativo como superação da “antinomia entre fins individuais e fins sociais da educação” (LIBÂNEO, 2007, p. 78). Essa concepção trata a educação enquanto fenômeno social, inserida em uma trama permeada por relações econômicas, políticas, culturais que constituem a sociedade, e que a partir da inter-relação desses aspectos institui um exemplar de formação do ser humano. É nessa perspectiva que podemos identificar também o caráter intencional das ações das classes sociais, em que

---

<sup>22</sup> Esclarecemos que não é nosso objetivo priorizar a tradição marxista, mas entendemos que a citamos, pois Libâneo, autor por nós escolhido, traça de forma didática e teórica a existência de tal pensamento para definição de educação. No entanto, reconhecemos o distanciamento existente entre Marx e Lévinas (autor que nos inspira a pensar alteridade).

objetivos, finalidades e conteúdos são entremeados pelos interesses e poderes existentes dentro da sociedade num determinado momento histórico.

A partir do processo reflexivo sobre os variados significados da educação, Libâneo (2007) indica a seguinte definição para a educação enquanto atividade intencional:

[...] uma prática social cunhada com influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais (LIBÂNEO, 2007, p. 82).

Essa perspectiva indica o caráter mediador da educação na prática humana. O homem, diante da diversidade cultural e dos conhecimentos estabelecidos, desenvolve novos conhecimentos e capacidades para sua existência e transformação frente ao seu meio social. A ação educativa

[...] concentra a experiência generalizada da humanidade no que se referem a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação com patamar para mais produção de saberes (LIBÂNEO, 2007, p. 83).

Assim, inferimos, a partir principalmente das reflexões oferecidas por Libâneo (2007), que o conceito de educação é amplo, e que não é possível enquadrá-lo de forma taxativa, mesmo porque, se entendermos a educação numa perspectiva histórica e social, sabemos que sua constituição irá variar de acordo com o tempo, espaço, história, cultura e valores em que estiver inserida. Relacionamos o conceito de educação ao conceito de humanidade, aqui já apresentado por Matos (2011) como um projeto em movimento. Assim, educação e ser humano se constituem em uma dinâmica que se dá em um processo mútuo.

A educação é aspecto essencial à constituição humana, o entendimento de qual educação é oferecida diz muito da sociedade e dos preceitos que estabelece. Neste cenário constitutivo do humano, não é possível ignorar como se dá o processo educativo. A compreensão do conceito de educação é essencial, pois nos permite um olhar mais crítico para essa ação humana que, por vezes, quando acionada informalmente, parece acontecer de modo inato. No entanto, se pensarmos em um processo intencional e institucionalizado, é preciso reconhecer todas as suas nuances, seu funcionamento e finalidade.

Podemos trabalhar na perspectiva das diferentes modalidades da educação: a informal, a não formal ou a formal. No entanto, elegemos para nossa pesquisa o processo educativo

intencional e formal, que se dá através de regulamentos que oficializam a ação educativa através da escola. É nesse espaço que a sociedade estabelece a cultura a ser vivenciada, que estimula a formação de novos sujeitos com vistas à construção de novos saberes. É nesse espaço que a sociedade, de certa forma, vai se constituindo e constituindo os seus sujeitos. No entanto, carregada de intencionalidade dos poderes estabelecidos na sociedade, a escola, com sua proposta de educação, nem sempre foi para todos. O Brasil figura como exemplo de processo restrito de escolarização. Apesar da chegada dos portugueses com sua cultura europeia, com modelos claros de escolarização desde a colonização do Brasil (há mais de 500 anos), apenas no final do século passado o País, através de sua carta magna, estabelece esse direito sem restrições de classe, cor, religião ou outros aspectos que poderiam ser excludentes.

Adiante proporemos justamente uma reflexão da educação enquanto direito e sua implicação para a garantia da dignidade da pessoa humana. Entendemos que a próxima seção nos auxilia a marcar um espaço, um limite para o reconhecimento da educação como aspecto essencial na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Estabelecido e compreendido um conceito mais amplo de educação que nos permite conduzir a perspectiva da prática educativa como prática humanizadora, em que a essência humana se estabelece pelas trocas sociais e interativas, comprometemo-nos, então, na próxima seção, com a compreensão da educação como direito. Vista sua significância para a constituição social humana, é preciso conceber, entender e reconhecer a educação como direito fundamental.

## **2.2 Educação como direito: promoção da dignidade humana**

O problema com o qual nos ocuparemos nesta seção traduz-se numa pergunta fundamental, qual seja: considerando a educação como direito, sua universalização corrobora com a promoção da dignidade humana? Assim, nos disporemos a pensar e discutir a educação enquanto direito e para isso utilizaremos alguns dispositivos jurídicos e legais (declaração, constituição, leis, estatutos). Porém, aqui ressaltamos nosso cuidado com o legalismo – este não seria nosso objetivo, no entanto, reconhecemos a importância histórica e social do processo da universalização da educação para a sociedade brasileira.

Pensar a educação enquanto direito requer pensar em seu objetivo dentro de nossa sociedade e na formação das novas gerações através do conhecimento construído pela humanidade. Hoje a educação é um direito de todo cidadão brasileiro, que deve ser assegurado obrigatoriamente a crianças e adolescentes através da responsabilização da

família, do Estado e da sociedade. Como já apresentado, a educação acontece nos diversos espaços de vivência. E ocorre tanto de forma intencional como não intencional. Numa sociedade organizada, há um esforço para a realização de processos formativos intencionais para a promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos. Nessa perspectiva, a prática educativa intencional, e nesta incluímos a educação escolar, ganha destaque, pois:

[...] compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico-social. Quando falamos em configuração da existência humana, queremos dizer que a educação visa ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos em suas relações mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social (LIBÂNEO, 2007, p. 82).

O processo de desenvolvimento que se realiza através da apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades e técnicas orientará a prática do aprendiz nas várias estruturas da vida social. A educação é um processo necessário à vida humana e à sua estrutura, por isso o reconhecimento de regulamentar sua prática.

A compreensão do significado da educação para o ser humano justifica o patamar que hoje ocupa. Segundo Gomes (2005), o próprio entendimento do ser humano leva à necessidade da educação, já que este possui dimensões que demandam por desenvolvimento, em particular em tenra idade. Nesta demanda do ser humano, inferimos a sua capacidade de ensinar e aprender e, por conseguinte, é um sujeito inacabado que a vida inteira estará em processo de desenvolvimento.

Por seu caráter imprescindível à vida humana, a educação se fez proteger por lei, tornou-se um direito.

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação (BOBBIO, 2004, p. 38).

O processo educativo é inerente à vida humana, homem/mulher aprendem durante toda a sua vida por meios não formais, porém, quando há uma sociedade que envolve aspectos mais complexos em sua construção, demanda a institucionalização deste processo. Assim, surgem as leis que ordenarão este processo.

A educação escolar, aquela legitimada pelo ordenamento jurídico, requer esse aparato para alcançar os objetivos aos quais se dispôs. Este processo educativo está intimamente ligado a alguns aspectos que constituem um Estado Democrático de Direito.

Atualmente, no Brasil, a educação é protegida pela Constituição Federal, Carta Magna que em seu texto designa os artigos 205 a 214 para tratar deste direito social de caráter fundamental. Além da Constituição, há outros documentos que pautam o direito à educação: o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, ratificado pelo Brasil a 12 de dezembro de 1991 e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592 a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), dentre outros.

Todo esse aparato jurídico indica a busca pela promoção da educação em um viés comum, em que

Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p. 697)

Assim, a educação é entendida como um dos direitos subjetivos<sup>3</sup>, sendo enquadrada nos direitos ou garantias individuais ou mesmo como projeção do princípio da dignidade humana:

A fundamentalidade recebida do texto constitucional e de inúmeras convenções internacionais também deriva do fato de o direito à educação estar diretamente relacionado aos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, em especial com o da dignidade da pessoa humana. Nos parece claro que a efetividade do direito à educação é um dos instrumentos necessários à construção de uma sociedade livre, justa e solidária; à garantia do desenvolvimento nacional; à erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais; e à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (GARCIA, 2007, p. 99)

Diante do relevante papel atribuído à educação para uma sociedade livre, justa e solidária, é preciso pensar na efetiva relação desta com a dignidade humana enquanto

---

<sup>3</sup> Com foco na pessoa, o direito subjetivo, pelo qual a educação é reconhecida, é “a prerrogativa concedida a uma pessoa pelo direito objetivo e que consiste em uma permissão juridicamente protegida de dispor, como senhor de si, de um bem que lhe é reconhecido pertencer como sendo seu ou como lhe sendo devido”. (DABIN, 1952, p. 191 apud CURY, 2014, p. 50)

princípio da sociedade. No caso do Brasil, em sua legislação maior consta o compromisso internacional firmado através do Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, este último bem mais avançado que nossa legislação, segundo Duarte (2007), que explicita o desenvolvimento através do reconhecimento da dignidade e dos direitos humanos. Já o artigo 205 da Constituição brasileira, ao tratar do desenvolvimento pleno da pessoa e do preparo para o exercício da cidadania, não deixa explícita a questão da dignidade: “**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2015, p. 76).

No entanto, entendemos que a questão da dignidade da pessoa humana está intimamente ligada ao direito à educação, tema de que trataremos mais adiante, após esclarecermos a educação como direito fundamental. Para essa compreensão é importante reconhecer a relevância da educação, não só para o sujeito, mas para a própria sociedade. Para Gomes (2005), a educação é direito fundamental, por se tratar de um direito social diretamente relacionado à vida.

Para disciplinar a educação escolar no Brasil com vistas a garantir unidade e organização, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi positivada com base em leis anteriores que garantiam o direito à educação (Constituição Federal em 1988 e ECA em 1990). Esse dispositivo legal constitui um conjunto de regras que traz, principalmente em seus primeiros artigos, princípios e orientadores que contribuirão para a promoção da dignidade humana: “**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2014, p. 9)

Este dispositivo legal contém diversos orientadores para a efetividade da educação, destaque aos princípios estabelecidos que pontuam aspectos que nortearão toda a prática educativa escolar no território brasileiro, constituindo assim contornos da educação enquanto direito:

**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2014, p. 9-10)

Destacamos que esses princípios trazem em si valores importantes para a efetivação do Estado compromissado com a garantia de direitos, tais como igualdade, liberdade, participação, respeito ao pluralismo, tolerância, diversidade e democracia. A lei que regulamenta a educação no Brasil estabelece esses princípios, que estão intimamente ligados à promoção da dignidade humana. Acreditamos na eficácia desses aspectos como construtores e promotores da vida humana.

Gomes (2005) esclarece que a educação desempenha valoroso papel para a sociedade, com os seguintes atributos: possibilita o desenvolvimento humano de forma integral; favorece a convivência humana, com ações para um mundo menos desumano; único meio para conscientização, possibilitando aos sujeitos escolhas e afirmações a partir da ideia de um ser livre e responsável; possibilita a realização do ser humano; meio para garantir a democracia, oportunizando acesso à informação. Por tudo isso, por outros aspectos que possam ser pontuados, o direito à educação torna-se relevante para a sociedade e para cada um de seus sujeitos. É por meio desse reconhecimento que entendemos a ligação desse direito com a garantia da dignidade da pessoa humana:

Se, por um lado, consideramos que há como discutir – especialmente na nossa ordem constitucional positiva – a afirmação de que todos os direitos e garantias fundamentais encontram seu fundamento direto, imediato e igual na dignidade da pessoa humana, do qual seriam concretizações, constata-se, de outra parte, que os direitos e garantias fundamentais podem – em princípio e ainda que de modo e intensidade variáveis –, ser reconduzidos de alguma forma à noção de dignidade da pessoa humana, já que todos remontam à ideia de proteção e desenvolvimento das pessoas, de todas as pessoas. (SARLET, 2006, p. 78-79)

A educação enquanto direito fundamental<sup>4</sup> por si só já se destina a proteger e garantir a dignidade da pessoa humana, assim como nos indica Gomes (2005): “[...] os direitos fundamentais, em razão do conteúdo que os caracteriza como tais, têm por função e finalidade salvaguardar a existência e a dignidade da pessoa humana.” (GOMES, 2005, p. 87)

---

<sup>4</sup> São considerados fundamentais aqueles direitos inerentes à pessoa humana pelo simples fato de ser considerada como tal, trazendo consigo os atributos da universalidade, da imprescritibilidade (não possui limite temporal, ou necessita prazo), da irrenunciabilidade (não se pode renunciar/despor) e da inalienabilidade (não se pode vender). (GARCIA, 2007, p. 90)

Pensando na educação enquanto direito, a que sujeitos se destina? Pela atual legislação, seguindo os princípios da Constituição, a educação é um direito garantido a todo cidadão brasileiro. No entanto, aqui chamaremos atenção para o dispositivo legal <sup>5</sup> que trata da obrigatoriedade, destinando a educação a crianças e adolescentes entre 04 e 17 anos (resguardada a especificidade de cada idade, o nível de ensino adequado, bem como as especificidades de cada sujeito – no caso da inclusão).

Mirando o recorte etário estabelecido pela atual lei, destacamos que esses sujeitos a quem se destina a educação obrigatória são as pessoas humanas de que falamos. É válido ressaltar que esses sujeitos, assim como estabelecido pela Constituição em seu artigo 227, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>6</sup>, encontram-se em situação peculiar de desenvolvimento e, por isso, demandam prioridade absoluta na garantia de direitos. Enquanto pessoa humana em desenvolvimento demandam características específicas em seu processo de ensino-aprendizagem.

É a partir destes últimos instrumentos legais que vemos o cenário brasileiro ampliar o direito à educação e a obrigatoriedade escolar (direito/dever), com vistas à universalização da educação, o que corresponderia “à meta da educação para todos.” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 127). Ao falar da educação para todos, compreendemos a grandeza dessa expressão, relacionada ao objetivo da promoção da dignidade humana. Aqui surge nova questão referente à universalização da educação e aos objetivos a que se propõe: poderíamos definir o público-alvo a quem se destinam os direitos garantidos pelo conceito de dignidade humana? Afirmamos que não. Seriam, então, todas as pessoas, seria o ser humano, independentemente de sua idade, classe social, sexo, origem, religião, cor ou qualquer outra distinção que possa possuir. Vale ressaltar a distinção entre dignidade humana, aquela que designa a humanidade<sup>7</sup>,

---

<sup>5</sup> Emenda Constitucional aprovada em 2009, que prevê a ampliação da obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes entre 04 e 17 anos dá outras providências <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Além dessa emenda, destacamos também outros documentos internacionais e legislação que contribuem para a ampliação do acesso à educação no Brasil, bem como da diversidade na escola: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (Necessidades Educacionais Especiais, 1994), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

<sup>6</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) é um marco na garantia de direitos e da promoção da dignidade humana de crianças e adolescentes no Brasil. Ao propor proteção integral à criança e ao adolescente, rompe com um histórico de desrespeito, exploração, omissão e negligência destes sujeitos. Atentos mais uma vez à uma demanda universal, de um percurso evolutivo da humanidade, o ECA torna-se baliza à garantia do Estado Democrático de Direito no Brasil.

<sup>7</sup> Ao pensarmos no debate e na universalidade que envolvem a dignidade, esta que acompanha os diversos direitos que atendam individualmente o homem/mulher, nos remetemos a Bobbio, que vislumbra aí o progresso humano: “[...] o atual debate sobre os direitos do homem – cada vez mais amplo, cada vez mais intenso, tão amplo que agora envolveu todos os povos da Terra, tão intenso que foi posto na ordem do dia pelas mais

qualidade dos homens e mulheres, e a dignidade da pessoa humana, que se dirige a um sujeito específico individual. Assim, “[...] a dignidade constitui atributo da pessoa humana individualmente considerada, e não de um ser ideal ou abstrato, razão pela qual não se deverá confundir as noções de dignidade da pessoa e de dignidade humana, quando esta for referida à humanidade como um todo.” (SARLET, 2006, p. 52)

Frente à garantia da dignidade humana está a necessidade de compreendê-la e promovê-la a toda e qualquer pessoa, sem distinção. Além da responsabilização do Estado e família, citada por Cury e Ferreira (2010), no que tange à promoção da escolarização é necessário reconhecer também outro viés que está para além do ordenamento jurídico e que repercutirá na garantia desse direito, a própria prática educativa. A universalização se impõe à prática educativa, em um ordenamento complexo. Destacamos principalmente o acesso e a permanência do diverso na escola, afinal a educação é para todos. Como pensar a prática educativa docente dentro desse contexto? Compreendemos que a diversidade humana pode ser um grande desafio à ação docente, que muitas vezes se pauta pela padronização de metas e meios para alcançar os objetivos propostos à educação. Diante de tais informações propomos na próxima seção pensar a formação e a atuação das professoras e professores no contexto da universalização.

### **2.3 A prática educativa no contexto da universalização da educação**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mesmo tendo sido aprovada há mais de 18 anos, propõe um novo tempo para a educação básica no Brasil. De acordo com Cury (2008, p. 295), “torna-se dentro do artigo 4º da LDBEN, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada”. A efetivação da educação como direito de todos, respeitando a especificidade da idade, foi ampliada e tornou-se obrigatória entre 04 e 17 anos, seguindo as determinações da Emenda 59. Com o acesso à educação básica para todos, as escolas enfrentam novos desafios à educação de qualidade: democratização do acesso, a partir da superação histórico-social dessa ampliação, a laicidade, a obrigatoriedade, a gestão democrática, a ampliação da jornada escolar, a educação de tempo integral, a garantia de padrão de qualidade; justiça social a partir da inclusão e da diversidade. Segundo Dourado (2011), essas são algumas das concepções que devem orientar as discussões sobre a universalização da educação.

---

autorizadas assembleias internacionais – pode ser interpretado como um ‘sinal premonitório’ (*signum prognosticum*) do progresso moral da humanidade.” (BOBBIO, 2004, p. 27)

Apesar de já ter decorrido um tempo considerável desde a promulgação da LDBEN em 1996, ainda há um processo para sua real efetivação nas escolas, em especial no que tange à universalização, ganhando força com a Emenda 59. Mesmo diante de um cenário em construção, como é o caso da educação enquanto direito, Cury (2010) ressalta a:

[...] importância reconhecida da lei junto aos educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela pode-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. (CURY, 2010, p. 104)

Neste reconhecimento há abertura para construção de um pacto com os educadores na garantia de tal direito.

Muito se conquistou; porém, é inegável a necessidade de repensar o processo educativo sem considerar os entraves que ainda existem, tais como: garantia plena de acesso à escola, gestão democrática, qualidade da educação, efetiva inclusão dos alunos no processo educacional, formação e valorização do professor.

A universalização da educação abre as portas da escola para todos, propõe a inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola. Garante a elas o direito por vezes negado devido a um processo político, histórico e cultural, em que teriam acesso e permanência alguns grupos privilegiados, os quais se encaixavam em práticas homogeneizantes. No entanto, segundo Barretto (2010, p. 439), essas práticas e ações padronizadas em uma “escola moldada para poucos no passado já não são mais eficazes para lidar com a clientela tão diversificada que passou a ser atendida pela escola.”

A lei que amplia o acesso à educação traz a ideia de universal e foca um grupo (crianças e adolescentes), porém a educação, segundo Severino, “atinge as pessoas individuais, mais fragilizadas diante da intervenção vinda do outro, no caso, o educador e seus apoios institucionais” (SEVERINO, 2011, p. 131).

Hoje, na escola é possível identificar alunos com características diversas, o que pode vir a ser um fator que justifique a exclusão, já que no processo educativo existem práticas seletivas e de padronização comportamental e de rendimento dos alunos. Porém, o direito à educação e sua universalização podem diminuir substancialmente as desigualdades, podem superar este paradigma excludente propondo uma efetiva mudança cultural em toda a sociedade. “Nesse sentido, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2010, p. 117).

A prática educativa por vezes privilegiou a homogeneização dos alunos, através de conteúdos descontextualizados, de práticas e avaliações seletivas, que visavam à uniformização da educação e ao alcance de seus resultados padronizados. Conquista bons resultados aquele aluno que corresponde de forma fidedigna às exigências desta escola padrão, e infelizmente esse ideário parece ser a orientação que conduz a prática pedagógica de muitos professores e escolas. A prática educativa torna-se treinamento técnico e diminui-se “o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2008, p. 33).

Apesar disso, hoje a escola vive um momento histórico, ela é para todos, aberta à diversidade de gênero, raça, etnia, geração, orientação sexual, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, transtornos psíquicos, adolescentes e jovens com histórico de violência, abuso, conflito com a lei, inseridos em famílias de formação diversa, dentre outros aspectos. É inaceitável que a escola segregue qualquer que seja a aluna ou o aluno por suas características físicas e pessoais ou por sua história. Não é compreensível que um espaço de possibilidades de desenvolvimento humano determine um prognóstico limitado, sem esperança diante da diversidade.

Diante da constatação da abertura da escola para a diversidade humana e seu alcance para a superação de uma educação limitada, preconceituosa e tecnicista é que afirmamos a relevância da atuação docente. A educação se faz por seus atores; os professores juntamente com os alunos são protagonistas, portanto exigem maior reflexão sobre sua formação e atuação. É o que propomos para a próxima seção, a formação e a prática docente.

### ***2.3.1 O processo de formação e prática docente***

Diante do reconhecimento da educação enquanto prática essencialmente humana, integrante de sua constituição e relevante para a promoção e garantia da dignidade humana, destacamos o papel do professor. Neste processo, reconhecemos o professor que desempenha a função de ensinar e educar, que é aquele sujeito essencial ao percurso da aprendizagem, no contexto da educação como ação social e cultural, que requer a mediação, e, neste sentido, é impossível não refletir sobre a formação e a atuação desse sujeito. Para pensar em uma educação para todos, que acolha a diversidade humana e a promova, entendemos que é obrigatório discorrer sobre o professor. Qual seria a atuação esperada de professoras e professores que se comprometam com a educação para todos? O que pensar sobre a atuação de professores comprometidos com uma educação humanizadora? A análise da atuação desses

profissionais remete-nos, necessariamente, à sua formação. Para nossa reflexão sobre este tema propomos como ponto de partida uma citação de Paulo Freire (2013),

[...] não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. Em suma, ainda que não possamos afirmar que aluno de professor incompetente e irresponsável é necessariamente incapaz e faltoso de responsabilidade ou que aluno de professor competente e sério é automaticamente sério e capaz, devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente. (FREIRE, 2013, p. 149-150)

Acreditamos que não é possível pensar em educação escolar sem pensar nos professores, sem refletir sobre a atuação desses profissionais. Afinal, estes agentes são componentes essenciais do alcance dos objetivos e finalidades propostos pela sociedade na qual está inserida essa instituição. A radicalidade de Freire é uma grande provocação a nós pesquisadores e professores, mas é mais ainda um incentivo para que assumamos integralmente nossa função, de forma profissional e compromissada com a sociedade em que estamos inseridos, através de nossa prática diante de nossos alunos.

A formação de professores se dá como um processo complexo e essencial à prática educativa intencional. Requer conhecimentos específicos para condução de processo de ensino emaranhado de diversas exigências que partem das demandas dos alunos, do currículo, da metodologia, da didática, das questões emocionais e éticas. A conjuntura na qual está inserida a formação de professores e sua prática pedagógica tem se tornado foco de diversas pesquisas<sup>8</sup>.

A formação docente parece requerer um olhar diferenciado para suas especificidades, em especial por sua condição de intencionalidade, exigindo uma formação completa que considere todos os saberes necessários à prática profissional. “É a exigência da intencionalização no processo educacional, particularmente no âmbito da relação pedagógica,

---

<sup>8</sup> Destacamos dentre estes estudos um inquérito organizado por Marilda da Silva, publicado em 2009, que traz reflexões no aprender e na prática de ensinar na sala de aula. *A voz do professor* foi o critério utilizado por este estudo para definição de suas fontes. Esse aspecto também orienta nossa proposta de pesquisa, pois se pretende através do diálogo com os professores a construção de conhecimentos sobre sua postura ética frente aos alunos, em especial diante dos alunos que interpelam seus professores através de suas histórias e ou condição física, social e cultural.

que torna imprescindível um investimento muito qualificado na formação do professor. E este é um processo extremamente complexo.” (SEVERINO, 2003, p.72). Esta complexidade, que poderia obscurecer o processo, vai ganhando contornos quando se compreendem as exigências para a prática educativa, a questão da profissionalização do professor e suas demandas.

Os desafios postos ao profissional da educação podem ter início em sua vida anterior à habilitação, parte representativa tem origem em condições de baixa renda; capital cultural limitado do ponto de vista da cultura letrada (BARRETTO, 2010); e vai se prolongando ao longo de sua atuação com aviltamento salarial, degradação das condições de trabalho e de existência do professor (SEVERINO, 2003). E entre esses dois momentos há a ação formativa profissional. Neste aspecto, Barretto (2010) e Severino (2003) entram em acordo quanto à precariedade da formação, em que há modelos com baixa qualidade e ineficazes no alcance dos objetivos, o que irá interferir na sua atuação. O modelo inicial é aquele que oferece bases para a atuação profissional, no entanto não se constitui como espaço único de formação, já que “a profissão docente é aprendida na prática e por isso, os saberes práticos dessa profissão só podem ser aprendidos no ofício da docência e não durante a formação universitária.” (SILVA, 2009, p. 93). Se por um lado é preciso ressaltar que, com essa afirmativa, não há o descarte da formação inicial, por outro lado, é possível afirmar que a prática docente se constitui no fazer de todo dia, no cotidiano.

Assim, é possível afirmar que, após deixar a universidade, o professor continua a sua formação, que vai se constituindo na prática:

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2014, p.64)

Ao realizar sua ação educativa profissional, o professor é influenciado por diversos saberes que são constituídos em suas diversas experiências. A constituição deste profissional é um emaranhado de experiências, histórias, práticas que irão tomando forma com o tempo e, por isso, não é possível identificar uma única fonte dessa formação, ou mesmo determinar de forma valorativa sua origem.

Compreendida a complexidade da formação docente, é possível inferir que as exigências técnicas e metodológicas são essenciais, pois “não se pode conceber o exercício da

complexa tarefa educativa sobre bases espontaneístas ou amadorísticas.” (SEVERINO, 2003, p. 79). No entanto, esta formação não se limita à habilitação técnica, da aquisição de informações ou didática, o docente necessita de saberes. “O saber docente se compõe, na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.” (TARDIF, 2014, p. 33). Esses saberes se constituem em um movimento de inter-relação.

Severino (2003) aponta a compreensão da formação docente como prática integral e sugere a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*<sup>9</sup>, a formação humana em sua integralidade. Esse conceito de formação também é empregado por Becher Júnior (2010), que esclarece que essa concepção parece transcender a ideia de formação/educação. Seria um aprimoramento espiritual e ético, busca pela formação pessoal, uma autoformação, sendo a própria pessoa o sujeito ativo do desenvolvimento.

No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada disjunctivamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qualquer profissional que tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente, e em princípio, o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição exigem esse perfil, pois caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão. (SEVERINO, 2003, p. 74-75)

A compreensão de conceito de formação que visa à integralidade do sujeito requer um processo de aprendizagem que está para além dos tempos e espaços determinados, é uma ação da construção de si próprio. (PINEAU, 1983 apud MOITA, 1995, p.114). A maneira como o professor atua se dá pela relação intrínseca do *eu pessoal* e do *eu profissional*, um procedimento que diz como o docente é como pessoa. “É como se o professor fosse a sua própria prática”. (GOODSON, 1995, p.68)

---

<sup>9</sup> “O certo é que a *formação/educação*, no sentido de *Bildung*, apresenta-se como um dos conceitos fundamentais da pedagogia moderna, desenvolvido de forma particular na Alemanha a partir do século XVIII. Sua tradução para a língua portuguesa oferece dificuldades. Na época moderna, a *Bildung* passou a ser um ideal formativo/pedagógico perseguido pelos povos de língua alemã, com significativa influência no mundo ocidental moderno. A noção de *Bildung* aponta para um ideal. Uma espécie de utopia da ação pedagógica que tem como meta a formação integral do ser humano, de forma harmoniosa. Transparece a ideia de uma formação interior, ou uma autoformação, que não se dá somente pela educação.” (BECHER JÚNIOR, 2010, p.82)

O percurso de vida é percurso de formação. Moita (1995) esclarece que a formação docente é dinâmica e vai se constituindo a partir da identidade da pessoa, que ao se reconhecer se forma e se transforma a partir das relações dialógicas:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (MOITA, 1995, p. 115)

Para Nóvoa (1995), o processo de formação se faz na construção da identidade do sujeito. No caso dos professores, essa construção se dá em um movimento de lutas e conflitos, vai se constituindo, suas maneiras de ser e olhar, enquanto ação gradativa. Por isso, esse autor acredita ser mais adequado o uso do termo *processo identitário*.

Assim, foi em consonância com a definição de Nóvoa que buscamos estruturar e conduzir nossa pesquisa, identificando a formação docente como processo que se dá por meio da própria constituição do sujeito professor como pessoa e profissional. Esta ideia de formação enquanto diálogo de diversos fatores nos conduz a vários questionamentos, dentre eles: como estabelecer um caminho que favorecesse a perspectiva participativa do professor em sua própria formação? O reconhecimento da própria existência do educador como cerne de sua formação nos leva a pensar em um caminho hábil para efetivação da constituição de profissionais comprometidos com uma educação promotora do ser humano, de suas habilidades, de suas capacidades, de sua história, de sua grandeza. Esse é o pressuposto do qual partimos na nossa próxima seção, isto é, qual caminho escolher para a formação de professores que de fato se comprometa com uma educação humanizadora?

### 2.3.1.1 A formação docente: perspectiva reflexiva e dialógica

Desafiados pela complexidade da formação docente, suas peculiaridades e essencialmente por sua relevância diante da efetivação da ação educativa formal no contexto da universalização, nesta seção buscamos apontar um novo caminho que possa responder de forma inovadora a essas colocações. Assim, na busca por responder aos vários questionamentos que surgem durante o aprofundamento sobre a educação, especialmente na perspectiva de uma prática humanizadora, percebemos que seria necessário nos atentar cuidadosamente para o viés que orienta nossa concepção de formação de professores.

Destarte, ao nos depararmos com as diversas possibilidades que tratam da formação docente, atentamos para o tema de nossa pesquisa: a formação e atuação ética de professores em diálogo com a Ética da Alteridade e as possibilidades que proporcionariam frente ao cuidado com outro/aluno. Assim, imbuídos das concepções que orientam os conceitos que trataremos no capítulo a seguir (como ética, Ética da Alteridade, cuidado com outro, educação humanizadora, dentre outros), realizamos nossas escolhas quanto aos conceitos que entendemos como basilares sobre a formação e sobre o trabalho docente, a saber, reflexão e diálogo.

Foi nesse sentido que se deu nossa escolha pelo título desta seção, bem como de seus objetivos. Assim buscamos apresentar, em uma perspectiva crítica, o caráter reflexivo da formação e atuação de professores, em um viés dialógico, em que pudéssemos reafirmar nosso entendimento de uma formação integral do professor. Além disso, analisamos a importância desse professor como sujeito, a partir de sua personalidade, sua história e sua cultura, como constitutivos da educação.

Optamos por recorrer à compreensão filosófica<sup>10</sup> dos termos reflexão e diálogo, para que pudéssemos conduzir de forma coerente nossa produção. Entendemos que esses dois termos surgem como perspectivas de empoderamento<sup>11</sup> dos professores, pois a reflexão e o diálogo que propomos se dão em relação a esses profissionais e às suas essências.

A questão da reflexividade e da razão está intimamente ligada à ética, como nos diz La Taille (2006), ao esclarecer que a razão é parte integrante da moral<sup>12</sup>. A partir da perspectiva construtivista, que indica e considera grandemente a racionalidade, esse autor enfatiza a

---

<sup>10</sup> A escolha pela filosofia, ao definirmos reflexão e diálogo, se dá por entendermos que ela nos oferece conceitos abrangentes e ao mesmo tempo significativos sobre tais temas.

<sup>11</sup> Segundo Baquero (2012), empoderamento, termo ausente nos dicionários brasileiros, é polissêmico e está ligado, a partir do inglês *empowerment*, ao sentido de emancipação, dar poder. “O termo tem sido utilizado em diferentes áreas de conhecimento – educação, sociologia, ciência política, saúde pública, psicologia comunitária, serviço social, administração – constituindo-se em ferramenta de governos, organizações da sociedade civil e agências de desenvolvimento em agendas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida e dignidade humana de setores pobres, boa governança, maior efetividade na prestação de serviços e responsabilização social” (NARAYAN, 2002 apud BAQUERO, 2012, p. 174). “No que pese o uso indiscriminado do termo, os debates sobre empoderamento apontam para duas dimensões essenciais a serem consideradas: a educativa e a política, uma vez que visões de mundo e de propósitos sociais diferenciados orientam as distintas concepções e ações de empoderamento.” (BAQUERO, 2012, p. 174). Aqui, utilizamos o termo influenciados pela perspectiva freireana, que trata do empoderamento como um processo de ação social, em que os sujeitos assumem o poder de suas vidas em interação com os outros, assim não seria apenas um processo de autolibertação ou autoemancipação. “Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 71)

<sup>12</sup> Esclarecemos que este autor utiliza o termo moral como sinônimo de ética, ou melhor, os aproxima em definição considerando sua raiz etimológica, moral (latim) e ética (grego), ambos os termos com objetivo de estabelecer uma reflexão sobre os costumes dos homens e suas repercussões.

dimensão intelectual ao tratar do tema e, para tanto, nos conduz a partir de uma visão histórica.

Se admitirmos que a moral foi criada por um Deus e que, portanto, ela nos é revelada, a tarefa da razão é interpretar tal revelação. Se, com os utilitaristas, pensamos que o princípio fundador da moral é aquele que reza, que sempre devemos agir de forma a promover o maior bem para a maioria das pessoas, a razão deve comparecer para calcular, para prever as consequências das ações. Se, com os contratualistas, pensamos que o valor das regras morais decorre de elas terem sido acordadas entre os membros de uma comunidade, a razão comparece como garantia do diálogo esclarecido entre as pessoas, como instrumento da negociação. E se, com Kant, fundamos a moral nas máximas elaboradas pela própria razão, o lugar desta toma-se exclusivo. (LA TAILLE, 2006, p. 72)

Reflexão, em uma conceituação popular, seria o retorno da consciência sobre si mesmo com vistas a analisar a si próprio, sobre o que possui, sobre o seu conteúdo. Aprofundando a definição dessa palavra em uma perspectiva filosófica, encontraremos em Abbagnano<sup>13</sup> (2007) a conceituação de reflexão como “o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações” (ABBAGNANO, 2007, p. 837). Segundo o autor, esse conceito foi proposto a partir de três perspectivas: a primeira como “conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; a segunda como consciência e a terceira como abstração” (ABBAGNANO, 2007, p. 837). Privilegiamos, neste sentido, aquela concepção comumente utilizada na filosofia contemporânea segundo o autor, a partir das suas primeiras conceituações, como consciência e introspecção.

Para compreendermos melhor a concepção de reflexividade como ideia basilar de nossa produção, fomos orientados pelo pensamento de Libâneo (2006), em uma perspectiva cuidadosamente embasada, que nos serviu como suporte para definir o conceito de formação docente. A partir dessa perspectiva, evocamos a ideia de reflexividade e é esta que nos fomenta a tal compreensão, que perpassa pela compreensão filosófica, já citada, e pela concepção historicamente construída e inserida na pedagogia.

Além da reflexividade, optamos por outro termo para nos auxiliar na construção do embasamento teórico do nosso estudo, o termo dialógico, que, derivado da palavra diálogo, nos remete à fala alternada entre pessoas para troca de ideias e opiniões: “uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca” (ABBAGNANO, 2007, p. 274). As definições bem como a exposição dos dois termos que orientam nossa seção surgem como uma introdução e esclarecimento de nossas escolhas

---

<sup>13</sup> Nossa referência fundamental argumentativa é o campo da educação, a nossa explicação filosófica de alguns conceitos se apoia aqui no dicionário Abbagnano (2007).

conceituais. Compreendemos que assim esclarecemos através de qual perspectiva privilegiamos a condução de nossa pesquisa, igualmente como entendemos a orientação da formação de professores, em uma perspectiva reflexiva e dialógica. Assim, corroboramos com Zeichner (2008), que propõe a formação de professores voltada para a justiça social. Neste movimento é preciso reconhecer o desafio que se estabelece com a proposta da aprendizagem docente baseada na perspectiva da reflexão, mas, ainda assim, permite que

[...] alguma coisa pode ser feita para transferir poder para os professores para refletirem sobre suas próprias situações de vida, para falarem, com suas próprias palavras, sobre as faltas que devem ser reparadas, as possibilidades para agirem em nome daquilo que eles consideram ser decente, humano e justo. (GREENE, 1979, p. 71 apud ZEICHNER, 2008, p. 548),

Foi neste sentido que norteamos nossa pesquisa, cujo cerne apresenta a ética<sup>14</sup> enquanto ciência da prática, do agir, que exige um processo intelectual para sua elaboração, compreensão e vivência. Assim, a partir da concepção de ética como processo reflexivo, entendemos que o viés que devemos privilegiar quando falamos sobre a formação do professor estaria intrinsecamente relacionado à capacidade reflexiva deste sujeito. Deste modo, propomos para a presente seção a análise da relação entre reflexividade e formação de professores.

Afirmamos que nosso entendimento sobre formação e atuação de professores resulta da imbricação destes dois termos: reflexão e diálogo. Enquanto protagonistas de suas práticas, os professores contribuem para sua própria formação, que não é uma questão simples, pois requer o reconhecimento de sua multiplicidade: “não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas.” (SEVERINO, 2007, p. 122). É um assunto complexo, que exige a perspectiva da formação da integralidade do sujeito.

Assim, nos propomos à retomada da questão da reflexão, já que desse termo irá derivar uma perspectiva teórica específica para a formação de professores. É sabido que a possibilidade de reflexão é inerente ao ser humano, sendo mesmo um aspecto que o identifica como tal. Destarte, afirma Pimenta (2006), refletir é uma característica humana: “é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem.” (PIMENTA, 2006, p. 18). A autora nos esclarece que esse termo pode ser compreendido em duas perspectivas, tal como citado: a de um adjetivo humano e conseqüente de professores; ou mesmo enquanto conceito específico, a do

---

<sup>14</sup> No próximo capítulo exploraremos mais detidamente a concepção de ética, bem como sua repercussão no âmbito da educação, no processo de ensino-aprendizagem.

*professor reflexivo*, “um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.” (PIMENTA, 2006, p. 18). Entendemos que esta última perspectiva é significativa para a história da formação de professores e, por isso, pretendemos destacar pontos pertinentes deste conceito.

A concepção de prática reflexiva, como pontua Zeichner (2008), já foi tema das filosofias ocidental e não ocidental, e dentre essas produções destaca John Dewey<sup>15</sup>. Dewey critica as práticas pedagógicas que se valiam ou reforçavam a obediência e a submissão, com um “currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (PIMENTA, 2006, p. 19). E será por influência das ideias desse autor que Donald Schön<sup>16</sup> faz surgir a concepção de profissional reflexivo com a publicação de seu livro *O profissional reflexivo* (1983). Com base na ideia da necessidade da reflexão e de suas observações da prática profissional de arquitetos, Schön realizou algumas reformas curriculares nos cursos de formações desses profissionais. É pela concepção de um ensino “pela ação e não pela instrução” (CAMPOS; PESSOA, 2008, p. 187) que Dewey influencia a análise de Schön, que entende que os profissionais formados nos moldes tecnocráticos não conseguirão dar respostas às situações que surjam utilizando apenas o estabelecido nos currículos pelas ciências:

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há um conflito de valor. Para isso, Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação.” (CONTRERAS, 2012, p. 118-119).

Donald Schön propõe uma formação com base em conhecimentos práticos, valoriza a prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão e

---

<sup>15</sup> John Dewey (1859-1952), norte-americano, filósofo, psicólogo e pedagogo. Suas ideias influenciaram a constituição do movimento da Escola Nova. Contrapunha-se ao modelo educacional em vigor, com “práticas pedagógicas que cultivavam a obediência e submissão” (CAMPOS; PESSOA, 2008, p. 187), o que era entendido como entrave para o pleno desenvolvimento das crianças; assim, propôs um modelo de ensino com ênfase no aluno através de uma educação que reconstrua “a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um” (CAMPOS; PESSOA, 2008, p. 187). Pimenta (2006) afirma que de Dewey, Schön recorre ao “conceito de experiência compreendida como mais do que a simples atividade, envolvendo os elementos ativos (tentativas, experimentos, mudança) e passivo, quando experimentamos, passamos e sofremos as consequências da mudança.” (PIMENTA, 2006, 19)

<sup>16</sup> Donald Schön (1930-1997), professor do MIT/EUA, inicia estudos referentes à reforma curricular na formação de arquitetos, recebe evidência com algumas reflexões que propôs sobre o profissional reflexivo, que ganha espaço no meio educacional.

problematização da prática, e dos conhecimentos tácitos, ou seja, conhecimentos construídos ao longo da vida (PIMENTA, 2006). Com base em sua experiência na formação de arquitetos, Schön publica sua teoria em dois livros: *O profissional reflexivo* (1983) e *Formação de profissionais reflexivos* (1987):

O primeiro segue uma linha de argumentação a favor de uma nova epistemologia da prática, centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a reflexão na ação, que é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito. O profissional competente seria aquele que, na prática, aplica seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica. [...] No segundo estudo [...] os Centros Superiores de formação de Profissionais deveriam tomar como referencial de preparação para a prática o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física, que tem em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação. (CAMPOS; PESSOA, 2011, p. 186-187).

Destarte, o ponto de partida de Schön, bem como a perspectiva de formação por ele apresentada, valoriza a prática, mas em uma perspectiva reflexiva. A formação de um profissional deveria pautar-se na prática desde seu início. Após as publicações de suas obras, as ideias de Schön ganham notoriedade em diversos países, suas contribuições para a educação ganham formato concreto, pois apontam a necessidade de reformas curriculares que indagam a formação dos professores em um contexto bem peculiar, marcado pela questão social e histórica, com situações singulares, incertas, com dilemas e conflitos. E ao mesmo tempo havia a interpelação quanto ao papel desse profissional diante dos currículos propostos para sua prática. Estes não seriam vistos como meros executores, no entanto contribuiriam para propostas concretas de educação.

Apesar das relevantes contribuições de Schön<sup>17</sup> para pensar o professor enquanto sujeito reflexivo, sua produção recebe várias críticas quanto às concepções teóricas. Dentre as

<sup>17</sup> No Brasil, segundo Campos e Pessoa (2011), o pensamento de Schön tem início após a publicação do texto “Formar professores como profissionais reflexivos”, no livro organizado por António Nóvoa em 1992. Nessa produção, Donald Schön apresenta um resumo de suas produções relacionando-as com a formação de professores. No entanto, é válido ressaltar que elas não se referiam ao professor especificamente, mas aos profissionais de áreas bem diversas do meio escolar. Em relação ao texto citado, há que se considerar o contexto da reforma educacional americana. No referido artigo, Schön trata da formação de um prático reflexivo, e para tanto direciona essa concepção em três aspectos: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Concebe a formação do profissional reflexivo a partir do aprender-fazendo. Apesar das contribuições que este autor traz à educação, das inúmeras obras que inspirou pelo mundo, há diversas críticas às suas produções. Pimenta (2006) enumera algumas, tais como: o praticismo, como se bastasse apenas prática; o individualismo dos sujeitos neste contexto, já que visa às práticas individuais; o treinamento, através da massificação, o mercado oferece o treinamento ao professor, como se isso bastasse. Autores que fazem crítica a Schön, como K. Zeichner e D. Liston, somam-se a tantos outros que segundo Libâneo (2006) fazem parte de uma imensa lista de outros teóricos que se dedicaram a pensar a reflexividade na formação de professores. Ideias de ensino reflexivo, que, segundo Zeichner (2008), antecedem as publicações de Schön. Quanto ao modelo de Schön, alerta para o modelo dicotômico nesta concepção de formação de professores, em que teoria está nas universidades e a prática nas escolas.

críticas direcionadas ao termo *professor reflexivo*, destacamos o posicionamento de Pimenta (2006) e Libâneo (2006), que alertam para a banalização desse conceito, entrando para o rol daqueles que se estabelecem pelo modismo, devido muitas vezes à fragilidade da educação brasileira em absorver indiscriminadamente alguns conceitos e orientadores por vezes descontextualizados de nossa realidade.

Apesar de indicarmos o contexto histórico e uma breve introdução ao pensamento de Schön, e conseqüentemente sua influência para diversos autores, em especial aos que se dedicam à pesquisa colaborativa<sup>18</sup>, entendemos que era necessária maior especificação sobre a questão da reflexividade. Tema amplo que enfatizamos em nossa produção, Libâneo (2006) nos auxilia nesta formulação quanto à reflexividade na atuação do profissional docente. E é por via de suas reflexões, bem como das de outros autores, como Freire (2008), Giroux (1997), Pimenta (2006) e Matos (1998), que construímos um conceito de professor reflexivo, pensante, para direcionar nossa produção. Não focamos em um conceito já pré-estabelecido, que carrega críticas por vezes associadas a um mercado de conceitos educacionais, e sim trabalhamos a partir de um atributo necessário ao profissional da educação, a reflexão.

A reflexão crítica sobre a prática é entendida como uma característica, uma qualidade, um saber do professor. Neste sentido, Freire (2008) esclarece que a prática cotidiana que se dê através da espontaneidade irá gerar um conhecimento ingênuo. Assim, o autor propõe pensar em um profissional comprometido com um pensar e agir certos, que se comprometa com a “rigoriedade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1997, p. 38). É neste ponto que o autor explicita algo com o qual nos pautamos para a construção do saber aqui apresentado em nossa pesquisa: “a prática docente crítica, implicante de pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2008, p. 38). Nossa construção tem muito do pensamento de Freire, ao assumirmos a relevância do caráter dialético e reflexivo da formação de professores.

A constituição de um professor reflexivo e crítico se dá por um percurso formativo de trocas entre os sujeitos envolvidos, desde a formação inicial nas universidades até as salas de aula, onde os professores irão encontrar os verdadeiros desafios pertencentes à sua profissão. A formação de um professor reflexivo e crítico dar-se-á pela tomada de consciência de sua própria prática, seu reconhecimento, suas razões, e assim será capaz de mudar, sair da condição de saber ingênuo. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2008, p. 39)

---

<sup>18</sup> A pesquisa colaborativa caracteriza-se como a opção metodológica de nossa pesquisa. Dedicaremos-nos aos seus detalhes no capítulo destinado ao percurso metodológico.

É por meio deste caminho reflexivo e dialético que compreendemos o professor, inspirados em Giroux<sup>19</sup> (1997), que compreende o professor como intelectual, termo também utilizado por Milton Santos (1998). Em consonância com tais autores, acreditamos ser este o conceito mais adequado para falar de professores que de fato buscam a promoção de uma educação comprometida com ideias de humanização e, assim, assumem uma prática libertadora e pensante que supera a concepção tecnocrática.

Giroux (1997) vai além de classificar os professores como intelectuais e lhes atribui o poder da transformação, tira os professores do campo da neutralidade e os coloca em posição de sujeitos transformadores – ideia também compartilhada por Freire (2008). Giroux (1997) esclarece que

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161)

Como se vê, é um emaranhado de aspectos que, imbricados, constituem a profissão docente. Vale perguntar se estariam todos os professores conscientes de seu papel e poder frente à sociedade. Diante de tal questão, podemos recorrer novamente a Giroux (1997), que associa o papel do professor ao da escola, explicitando que tais papéis não podem ser neutros e, por isso, o profissional intelectual transformador necessita “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” (GIROUX, 1997, p. 163). Neste sentido, a escola necessita de professores intelectuais transformadores, caso deseje promover a formação de cidadãos reflexivos, críticos e ativos.

Contrário ao ideal de treinamento a partir da racionalidade instrumental, dominado por um viés behaviorista, Giroux (1997) indica uma nova perspectiva para pensarmos a atuação dos profissionais da educação, que “devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento

---

<sup>19</sup> Segundo Contreras (2012), Giroux foi “quem melhor desenvolveu essa ideia dos professores como intelectuais. Baseando-se nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, para Giroux, o sentido dos professores compreendidos como intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise do que, para ele, devem ser os professores. Por um lado, permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. Por outro, propõe a função dos professores como ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária. Em terceiro lugar, entende que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.” (GIROUX, 1990 apud CONTRERAS, 2012, p. 174).

de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.” (GIROX, 1997, p. 161). Seria assim, em consonância com a proposta de formação docente elaborada por Libâneo (2006), em que se considerará a

[...] reflexividade que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental. (LIBÂNEO, 2006, p. 73-74).

Mesmo frente às valorosas reflexões que nos oferecem todos os autores aqui apresentados, entendemos a necessidade da ponderação e criticidade para que não nos percamos em um conjunto complexo de definições e conceitos. E desta, reforçamos mais uma vez a fragilidade do campo educacional. Quanto às novidades teóricas e aos apontamentos vários, mesmo que possuam boas intenções, por vezes provocam estranhamento, desconstruções radicais e desnecessárias, colocando especialmente os professores em situações de extrema fragilidade, sendo alvo de julgamentos e desmandos.

Ora, se nesta seção destacamos as categorias reflexão e diálogo aplicadas à esfera da educação, especificamente à prática docente, na seção subsequente destacaremos a ética enquanto ciência da reflexão – a filosofia na formação docente. É essa a questão temática com a qual nos ocuparemos na próxima seção.

#### 2.3.1.1.1 Ética enquanto ciência da reflexão: a filosofia na formação docente

Na seção anterior, tratamos do tema reflexividade na formação de professores, a abordagem que privilegiamos aqui vai além de um conceito fechado, determinado por um autor específico. Por isso, tratamos e enfatizamos a relevância da reflexão e do diálogo no processo formativo de professores. Entendemos que, como garantia desta tarefa, todo o processo formativo dos professores, desde sua presença na universidade à prática cotidiana, deve ser acompanhado dos conhecimentos teóricos dos diversos pressupostos específicos, pedagógicos, antropológicos, históricos e filosóficos. Cada uma das dadas áreas oferece conhecimentos que contribuem para a prática docente comprometida com a humanização dos sujeitos.

Nesta seção destacaremos o papel do embasamento teórico do professor por meio de um processo formativo que considere os saberes das diversas áreas do conhecimento. Severino (2001) esclarece que a formação docente deve estar intrinsecamente ligada à

concepção e aos objetivos da educação. Um processo em que mulheres e homens se humanizam. Neste sentido, o docente deve desenvolver a “consciência de que pertence à humanidade e de que a existência só tem sentido pleno se ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular” (Severino, 2001, p. 149). Para tanto, as ciências humanas, durante a formação docente, fundamentam a busca de sentido para a exigência humana, na perspectiva do coletivo, do todo.

A filosofia está relacionada ao tema central de nossa pesquisa e, por isso mesmo, há que se compreender o papel deste conhecimento, que entendemos ir além de simples componente curricular. A filosofia enquanto ciência do saber abarca a ética, também entendida como ciência da reflexão sobre a ação. Não pretendemos fazer a defesa ou mesmo provar histórica ou empiricamente a relevância desse saber para a formação docente; no entanto, pretendemos aqui contextualizar o tema abordado por nossa pesquisa, enquanto campo de estudo da filosofia, e a relevância desta para a formação ética docente.

Compreendemos que é essencial esclarecer a relação intrínseca que há entre o tema de nossa pesquisa, a ética docente e a própria definição de ética como sendo *ciência do ethos*<sup>20</sup>. Vaz (1999) pontua que, “tendo sido a Filosofia a forma originária com que historicamente se constituiu a *ciência do ethos*, e que persistimos em considerar a única forma adequada que nos permite pensar os fundamentos racionais dessa ciência.” (VAZ, 1999, p. 35), é que consideramos a reflexão e a formação filosófica docente como sendo tão valiosas no processo de construção desse conceito. É válido ressaltar que tal autor deixa claro que entende a filosofia como única forma adequada para pensar os fundamentos da ética, mas reconhece a evolução do termo ao tornar-se saber específico e integrado nas Ciências Humanas e na Filosofia. Em nossa pesquisa, consideramos tal ideia e enfatizamos a diversidade de áreas que auxiliam a constituição do profissional docente, e assim, entendemos que a filosofia seria o suporte principal para compreensão de nosso tema e que, por isso, é merecedora do nosso reconhecimento.

Severino (2001) define a relevância da filosofia no processo formativo docente da seguinte maneira: “a filosofia contribui na elucidação do sentido da pertença de educadores e educandos à espécie humana em sua ‘essencialidade’ e na mediação histórica, social, cultural,

---

<sup>20</sup> Estudo do conjunto de ações/costumes em um contexto histórico, social e individual. Termo que será melhor esclarecido no próximo capítulo, quando definiremos ética e sua relação com a educação. No entanto, é preciso considerar que Emmanuel Lévinas, autor que oferece maior contribuição para nossos estudos, ao definir a ética a considera como *ciência do ethos*: seu projeto está para além desta definição e oferece um novo modo de pensar ética, questionando o modelo padrão da filosofia ocidental. Mas entendemos que as reflexões da filosofia tradicional possuem seu valor e podem contribuir significativamente para nossa produção.

política, econômica e psíquica. Esses elementos não podem estar ausentes da formação de educadores.” (SEVERINO, 2001, p. 150)

Já Saviani (2007) postula que a filosofia tem a função de “acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo que explicita os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas.” (SAVIANI, 2007, p. 29). O autor afirma ainda que esta disciplina só será de fato indispensável se for encarada como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre todos os desafios que a educação apresentar (SAVIANI, 2007, p. 28).

Em síntese, os dois autores corroboram e reconhecem a filosofia como conhecimento significativo para a formação docente, dentre tantos outros que reforçam a significância da teoria para a prática humana de forma a possibilitar se “expressar significativamente. Ela seria muda se não se exprimisse pelo pensamento e pelo conceito. O seu sentido não se revela mecanicamente, mas só se dá a um sujeito que seja capaz de lê-lo.” (SEVERINO, 2001, p. 9).

Nossa opção por destacar e dizer da filosofia como constitutivo da identidade profissional do professor está ligada à temática de nossa pesquisa, a ética. A ética, como já esclarecemos através do posicionamento de Vaz (1999), exposto anteriormente, também será citada por Severino (2001) como campo de investigação filosófica “para explicar nossa sensibilidade moral e explicar seus fundamentos.” (SEVERINO, 2001, p. 92). Verificamos que hoje a ética vem se estendendo, assumindo lugares, sendo estudada, construída, debatida e, principalmente, vivenciada por diversos outros campos dos saberes. No entanto, ainda apresenta seu caráter estruturante na filosofia. Esta permite que de certo modo saiamos do senso comum para a consciência filosófica, sendo esse processo determinante para uma educação revolucionária (SAVIANI, 2007, p.7).

Entendemos que a educação é um dos meios pelos quais a sociedade se transforma; a escola é um espaço social propício para se pensar e agir na busca de uma sociedade melhor. No entanto, para que isso se concretize, é preciso que os professores assumam de fato sua função possível e desejável, a de profissionais reflexivos, críticos, cuidadosos e ativos. Entendemos, assim como Matos (1998), que diante deste quadro de possibilidades e responsabilidades atribuídas à educação, é necessário pensar na formação docente em uma perspectiva reflexiva e, para viabilizar tal postura, este autor considera a linha de pensamento de Furter citado por Matos:

[...] Além de me ajudar a ser objetivo e a ter consciência de minhas responsabilidades, ela [a reflexão] permite uma constante revisão, levando em conta a origem mais profunda e as consequências mais longínquas das minhas atividades.

A reflexão é uma qualidade muito necessária ao pedagogo, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente. (FURTER, 1976, p. 26 apud MATOS, 1998, p.303).

Destarte, nos parece mais apropriado considerar que a formação de professores é aspecto essencial para a promoção de uma educação verdadeiramente comprometida com os sujeitos aprendizes e com sua humanidade. Para tanto, nosso entendimento de uma formação reflexiva e dialógica perpassa, sim, pela construção histórica de temas relacionados ao *professor reflexivo*. No entanto, não ficaremos presos a esse conceito, mas estabeleceremos o nosso entendimento. A reflexão e o diálogo, em uma perspectiva dialética, são aspectos centrais para a atuação docente; a reflexão da ação se constitui pelos conhecimentos teóricos estabelecidos na formação inicial e no percurso profissional, em diálogo com a prática cotidiana. Ao profissional da educação é exigido reconhecer seu papel para além do cumprimento de tarefas já estabelecidas, do exercer ações constituídas pela prática. É preciso questionar: assim como se estabelecem vários pressupostos da formação discente, a formação docente deve ser embasada na construção de diversos saberes que se constituem em um processo reflexivo e dialético.

### 3 ÉTICA DOCENTE EM DIÁLOGO COM A ÉTICA DA ALTERIDADE

A relação entre ética e educação é o tema específico deste capítulo. Buscaremos centralizá-lo em nosso tema de pesquisa, atuação ética docente. Entendemos que as discussões tratadas neste texto trazem o cerne de nossa proposta para pensar a formação e a atuação de professores. O percurso construído até aqui nos permite constituir uma concepção de educação e formação de professores que compreendemos essencial para de fato pensar a ética na educação.

O tema ética parece ganhar espaço nas diversas discussões em nossa sociedade. No entanto, entendemos que o uso da palavra nem sempre é feito da forma correta, pois existe uma apropriação do termo e seu uso de forma indiscriminada. Não é diferente nos espaços escolares. Ética vem ganhando também espaço nas discussões dentro da escola, Santana e Oliveira (2012) esclarecem que a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente os temas transversais, estimulou as discussões sobre ética; no entanto, ainda se apresenta de forma tímida e limitada. As autoras deixam claro que a ética carece de atenção nas práticas escolares: “discussões sobre ética continuam a ser presenciadas de modo tímido no espaço educativo, principalmente entre professores e alunos, [...] muitos educadores continuam a fundamentar sua prática em uma reflexão pouco atenta a respeito dessa questão.” SANTANA E OLIVEIRA, 2012, p. 74).

Do mesmo modo, é o que se percebe acerca das pesquisas sobre a relação entre ética e educação. Em uma pesquisa de La Taille, Souza e Vizioli (2004), foi realizada uma revisão da literatura no período de 1990 a 2003 sobre ética e educação. Diversas conclusões foram apontadas a partir das análises qualitativa e quantitativa de dissertações, teses e artigos publicados no período; dentre elas destacamos o baixo número de pesquisas relacionadas a tal tema, em especial de pesquisas empíricas. A maioria dos textos produzidos são especulativos e críticos. Os autores também fazem referência aos PCNs, pesquisas que têm tais orientadores como objeto, e concluem que esses documentos governamentais parecem não ter desencadeado discussões reais sobre ética e educação na escola.

A pesquisa citada acima só vem corroborar com as impressões construídas a partir de nossa pesquisa teórica: o número de referências sobre educação e ética não é elevado. Há, no entanto, pesquisas e outras produções teóricas sem grande destaque. Os estudos encontrados referenciam-se teoricamente na filosofia e na psicologia. Assim como nossa pesquisa, que basicamente se referencia na filosofia para discutir ética e educação. Um viés bem específico da filosofia contemporânea, a Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas. Ressaltamos que o

estudo da ética, seja nos espaços educacionais escolares ou mesmo em pesquisas sobre essa relação são de extrema importância para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. Pensar em ética é pensar e privilegiar uma postura constituída e embasada em valores que consideram e dignificam mulheres e homens.

Para construir a relação entre a filosofia desse autor e educação, especificamente a educação básica, nos valem da obra de nosso autor mestre e de alguns de seus diversos comentadores. Na constituição deste capítulo estabelecemos uma divisão quase didática de nosso tema, e que compreendemos essencial para estabelecer o caminho de nossa construção teórica, que é tão valiosa para todo o corpo de nossa produção. Assim, como oferecemos às professoras colaboradoras, buscamos construir a seguinte divisão dos temas estabelecidos: a definição de ética, em uma perspectiva ampla e que nos auxilia a pensar na ética como reflexão frente ao *outro*; a relação desse tema com a educação e por fim a relação dos conteúdos com a Ética da Alteridade de Lévinas com vistas a pensar em uma educação humanizadora.

Destarte, não é apenas a apresentação de dados teóricos desconexos; ao contrário, durante toda a nossa pesquisa nos debruçamos à difícil tarefa de estabelecer um diálogo possível entre a filosofia de Emmanuel Lévinas e a educação básica. Por vezes, nos pareceu um desafio intenso e extraordinário, porém a grandeza da obra do autor e a abertura da educação para o todo do ser humano, através de suas diversas ciências e conhecimentos, nos permitiram perceber que era possível construir o diálogo entre o saber docente e a Ética da Alteridade.

### **3.1 Ética, em busca do conceito**

A discussão sobre ética perpassa essencialmente por sua definição<sup>21</sup>. Para tanto, nos valem de diversos autores, especificamente da filosofia, que nos permitem compreender o significado da palavra. Assim como citado no capítulo anterior, em consonância com Vaz (1999), a filosofia historicamente é constituinte da ética. Além de definições encontradas em dicionários do gênero, optamos por este autor que de forma genial traz a definição da palavra ética e nos permite compreender sua essência através de uma reflexão mais aprofundada do termo gerador de nossa pesquisa.

---

<sup>21</sup> Nesta seção trataremos brevemente da definição de ética, à luz da tradição ocidental; no entanto, ressaltamos que Emmanuel Lévinas, cerne de nossa pesquisa, distancia-se de tal definição, no contexto da filosofia ocidental. A ética levinasiana está para além da ideia da ética como ciência do *ethos*. No entanto, entendemos que tal definição é essencial para a compreensão do termo ética.

Aqui se faz imperativa uma reflexão mais consistente do termo ética. Alguns pressupostos teóricos sobre o termo auxiliam o uso dessa categoria em nossa pesquisa. É primordial a compreensão desse termo que tem auferido destaque em seu uso. Por muito tempo, como já mencionado anteriormente, foi uma palavra de uso restrito à filosofia, porém hoje ganhou ampliação em seu uso, embora nem sempre com a conotação coerente com sua definição. Assim, nos comprometemos aqui a trazer uma definição sobre esse conceito central de nossa pesquisa, sendo que tal definição auxiliou a condução de toda a pesquisa, especialmente ao propor as reflexões com as professoras participantes.

Ética, em uma perspectiva ampla, segundo Abbagnano (2007), é a ciência da conduta. Em um primeiro aspecto, seria vista como a ciência do *fim* e dos *meios*. Para o *fim* ao qual a conduta do ser humano deve ser orientada, e dos *meios* que atingirão determinado *fim*. Em um segundo viés, o termo é tratado como ciência do móvel da conduta humana, em que o móvel busca dirigir e disciplinar a ação do homem. Tais definições possuem distinções: enquanto a primeira trata do ideal para o qual o ser humano se dirige, a segunda diz dos motivos e/ou causas da conduta do homem.

Assim, em uma perspectiva geral, podemos compreender a ética como reflexão sobre os problemas fundamentais da prática humana, finalidade da vida humana, as obrigações, da natureza do bem e do mal, é um repensar o viver de forma crítica diante das urgências da existência. Nesta ótica a ética deve ser compreendida como o princípio da escolha; em outras palavras, ciência que orienta a prática.

Na compreensão do termo ética, é preciso reconhecer que há outro termo a ele ligado, a moral, sendo que muitas vezes os dois são empregados como sinônimos. No entanto, La Taille (2006) apresenta a seguinte diferenciação quanto à conceituação e a qual área do conhecimento se destina o estudo específico de aspectos de tais termos.

A convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele. O fenômeno a que estou me referindo é o fato de todas as comunidades humanas serem regidas por um conjunto de regras de conduta, por proibições de vários tipos cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas. Vale dizer que toda organização social humana tem uma moral. Mas evidentemente, como todo fenômeno social, a moral suscita indagações. Como ela trata de normas de condutas, uma primeira indagação incide sobre suas origens, seus fundamentos, sua legitimidade: tem sido o trabalho da filosofia analisar essas questões. No entanto, a moral também pode ser objeto de um estudo científico: pode-se procurar traçar a história dos diversos sistemas morais (trabalho da história), pode-se procurar compreender as condições sociais que os tornam possíveis ou até necessários (trabalho da sociologia), pode-se procurar desvendar os processos mentais que fazem com que os homens os legitimem (trabalho da psicologia), e

assim por diante. A esse trabalho de reflexão filosófica e científica costuma se dar o nome de ética. (LA TAILLE, 2006, p. 26)

O autor esclarece que essa distinção é interessante por permitir nomear o objeto e a reflexão que se destina sobre ele, mas afirma que tal perspectiva é apenas convenção. Outro possível ponto para compreensão e distinção entre moral e ética está na concepção que as diferencia pela ideia de privado e público, respectivamente. Nessa abordagem, “reservar-se-ia o conceito de moral para regras que valem para as relações privadas (os comportamentos que devem ter um bom pai ou uma boa mãe, por exemplo) e o conceito de ética para aquelas que regem o espaço público” (LA TAILLE, 2006, p. 26). A última perspectiva nos indica a criação dos códigos de ética das profissões ou de expressões que remetem à ideia do público, comitês de ética, ética na política, ética profissional.

Dentro desse último panorama há dois outros conceitos que nos auxiliam a pensar a partir da divisão de moral e ética aqui apresentada. Um seria o viés deontológico e outro, o axiológico. A deontologia designa uma moral utilitarista, que significa um código moral de regras e procedimentos de uma categoria profissional; já a axiologia está relacionada aos valores – o conhecimento não tem origem nas coisas em si, mas na apreensão da relação entre o real e o ideal, e é essa relação que permite apreciar, julgar e conhecer uma ideia. (JAPIASSU; MARCONDES, 1990).

Mesmo considerando todas essas concepções, de acordo com Casali (2007), na produção filosófica, não há um acordo, determinação ou protocolo quanto a um possível tratado do conceito de ética e moral. Assim sendo, encontraremos através de diversos pensadores perspectivas diferentes quanto à conceituação desses temas. Em nossa pesquisa, adotamos a reflexão conceitual proposta por Vaz, segundo o qual o uso dos termos ética e moral pode ser considerado um problema de natureza terminológica quando são utilizados para designar o mesmo objeto. Entretanto, a partir de suas conceituações etimológicas, tais termos são quase sinônimos. Porém, por um aspecto histórico, convém fazer seu estudo separado.

Assim, pretendemos de forma concisa oferecer reflexões que permitiram a construção de nossa pesquisa, em especial junto às professoras pesquisadoras. Segundo Vaz (1999), o termo ética é de origem grega e deriva de *ethos*:

Na língua filosófica grega, *ethike* procede do substantivo *ethos*, que receberá duas grafias distintas, designando matizes diferentes da mesma realidade: *ethos* (com *eta* inicial) designa o conjunto de costumes normativos da vida e um grupo social, ao

passo que *ethos* (com épsilon) refere-se à constância do comportamento do indivíduo cuja vida é regida pelo *ethos*-costume. (VAZ, 1999, p. 13)

Essa definição etimológica da palavra ética nos permite compreender o sentido do termo enquanto morada, lugar e costumes e serão essas definições que permitirão ao autor definir ética como a ciência do *ethos*, que tem por objeto o “costume socialmente considerado, seja o hábito do indivíduo de agir segundo o costume estabelecido e legitimado pela sociedade” (VAZ, 1999, p. 14). A morada, espaço de vivência que estabelece hábitos e costumes, seria assim, então, a compreensão do *ethos* enquanto sinônimo da ética.

[...] o *ethos* é a morada do animal e passa a ser a ‘casa’ (*oikos*) do ser humano, não já a casa material que lhe proporciona fisicamente abrigo e proteção, mas a “casa simbólica” que o acolhe espiritualmente e da qual irradia para a própria casa material uma significação propriamente humana, entretecida por relações afetivas, éticas e mesmo estéticas, que ultrapassam suas finalidades puramente utilitárias e a integram plenamente no plano humano da cultura. (VAZ, 1999, p. 39-40)

Para tal autor, ética também estaria relacionada ao hábito, à interiorização e à permanência do *ethos* no indivíduo. Trata-se do comportamento humano, que nem sempre acontece por necessidade, mas como um bem cultural, que se constitui através da repetição de atos, tornando-se parte do sujeito.

Já o termo moral tem sua origem no latim *moralis*. É o substantivo correspondente ao grego *ethos*, no entanto com uma abertura maior de significados: desejo, vontade, conduta como costume, hábito, comportamento, atitudes, preceitos, lei, regra. A partir da análise dos dois termos, Vaz esclarece que

[...] a evolução semântica paralela de Ética e Moral a partir de sua origem etimológica não denota nenhuma diferença significativa entre esses dois termos, ambos designando fundamentalmente o mesmo objeto, a saber, o costume socialmente considerado, seja o hábito do indivíduo de agir segundo o costume estabelecido e legitimado pela sociedade. (VAZ, 1999, p. 14.)

Para Vaz (1999), a complexidade da sociedade moderna e a emergência do sujeito como ser social levaram à recente distinção entre ética e moral. A filosofia moderna propõe uma diferenciação e ou mesmo uma oposição entre interesses que orientam o agir do indivíduo impulsionado por suas necessidades e interesses, e os objetivos da sociedade que visam a sua conservação, fortalecimento e progresso.

Foi provavelmente no clima intelectual formado sob a influência dessa distinção que a significação do termo Moral refletiu progressivamente para o terreno da práxis

individual, enquanto o termo Ética viu ampliar-se seu campo de significação passando a abranger todos os aspectos da práxis social, seja em suas formas históricas empíricas, das quais se ocupam as Ciências humanas (Etnologia e Antropologia cultural); seja em sua estrutura teórica, da qual, segundo pensamos, deve-se ocupar a Filosofia. (VAZ, 1999, p. 15)

Neste contexto, a moral tende a priorizar a “subjetividade do agir” (VAZ, 1999, p. 15); já a ética indicaria a “realidade histórica e social dos costumes” (Vaz, 1999, p. 15). Mesmo diante da constatação da proximidade dos sentidos, das semelhanças do significado das palavras, assim como tal autor que privilegia o uso do termo ética, considerando a sua origem histórica em seus primeiros usos na filosofia; nossa pesquisa também focará no uso da palavra ética, optando por moral para designar consciência, lei, regras, prática da vida humana. Aqui finalizamos nossa reflexão sobre o conceito do termo ética com a seguinte definição de Vaz (1999);

A Ética é um saber elaborado segundo regras ou segundo uma lógica peculiar, pois o primeiro uso adjetivo do termo qualifica justamente, em Aristóteles, uma forma fundamental de conhecimento, contraposta aos conhecimentos teórico e poético. O objeto da ética é uma realidade que se apresenta à experiência com a mesma evidência inquestionável com que se apresentam os seres da natureza. Realidade humana por excelência, histórica, social e individual e que, com profunda intuição das suas características originais, os gregos designaram com o nome de *ethos*. (VAZ, 1999, p. 17)

Assim, diante do conhecimento semântico e etimológico das palavras ética e moral, e compreendida também a ciência do *ethos*, podemos afirmar que o termo e a definição que nos acompanhou em nossa pesquisa é da palavra ética enquanto ciência do agir.

Na próxima seção, buscaremos estabelecer o diálogo entre educação e ética, dois termos que desde já afirmamos estarem intimamente ligados. Compreendemos que não é possível pensar na prática educativa sem passar pela ciência do agir. Ao pensarmos em uma educação inclusiva e comprometida com seus sujeitos, entendemos que a ética deve ser tema central para pautar toda a prática educativa.

### 3.2 Ética e educação

Finalizamos nossa última seção afirmando que a ética seria a ciência do agir, compreendemos que tal concepção de ética é apropriada<sup>22</sup> à concepção de educação, enquanto

---

<sup>22</sup> Esclarecemos que o termo moral, apesar de sua sinonímia com a ética, figura no sentido pejorativo, com conotação autoritária, moralista ou moralismo. Outro aspecto que contribui para a resistência do uso de tal termo na escola é sua relação histórica com um período autoritário no Brasil, a Ditadura Militar. A disciplina Moral e

prática social que estabelece por meios próprios a criação de novos conhecimentos a partir de todo O conhecimento construído pela humanidade. Neste processo há diversas variáveis quanto ao objetivo, à prática e aos sujeitos envolvidos. Assim, pretendemos discutir nesta seção a relação da ética e educação, dois conceitos que entendemos estarem imbricados, enquanto constituintes da humanidade. Ao afirmarmos tal ideia, deixamos claro que tanto educação quanto ética são práticas intrinsecamente humanas e, portanto, a constituem.

Os dois campos de saber, ética e educação, interagem-se num processo de formação a longo prazo que exige a formação de um ethos educativo. [...] No espaço da escola se processa a construção de um ethos ético, moral e legal. Esse é aperfeiçoado na construção de valores novos que possam abrir possibilidades de convivência com o outro e na fundação da ética. A ética, em seu conjunto de valores, indica a repetição de hábitos que se traduzem em costumes. Esses costumes levam a uma ação reflexiva e comum, da qual é possível se fazer escolhas a partir de uma convivência de valores mútuos; na qual a vida boa é a vida feliz na relação com o outro. [...] O ethos educativo exige dimensões mínimas para se aprender o que é o mundo. Tal aprendizado deriva de instituições que propagam valores que são formados em um tempo longo. Prazo esse que, no espaço escolar, traduz-se em tempo de formação de crianças e adolescentes. (FERREIRA, 2009, p. 153)

A escola assume, então, o processo de formação das novas gerações, em um contexto no qual essa instituição está inserida para realização dessa tarefa. Na contemporaneidade podemos afirmar que há um turbilhão de desafios, tais como ambientais, sociais, políticos, e econômicos, que interrogam a prática educativa e por isso mesmo mais do que nunca necessita pensar a ética como premissa de sua atuação. Casali (2007) afirma que há um contexto mundial que exige da escola. Porém, a possibilidade de a escola mudar tal contexto é mínima; no entanto, o autor afirma que não é possível deixar de fazer algo diante do exigir ético. Assim, conclui que é tempo de pensar em uma educação ética para ética.

Como contexto reconhecido por exercer papel complementar ao da família na tarefa de educação para valores e cidadania, a escola deve assumir, como sua função precípua, o amplo diálogo sobre ética e moralidade. Acreditamos que a ética deveria ser uma dimensão indissociável do trabalho educativo da escola. (SANTANA E OLIVEIRA, 2012, p. 73)

Neste sentido, como pensar a relação ética e educação? Alguns pontos surgem e nos servem de aparato para construir de fato uma ideia que una em diálogo esses dois conceitos. Sabemos que mesmo difundido nos diversos espaços, inclusive no educacional, o termo ética ainda necessita esclarecimentos quanto à sua prioridade nas escolas ou nas universidades

(formação e pesquisas). La Taille, Souza e Vizioli (2004), bem como Santana e Oliveira (2012), pontuam alguns aspectos relevantes para pensar a relação entre ética e educação: o baixo número de pesquisas sobre o tema; a falta de propostas pedagógicas direcionadas à prática cotidiana, as incipientes iniciativas (como os PCNs), que não são o suficiente para levar em profundidade discussões sobre ética para escola, a falta de compreensão de que a prática educativa sobre este tema está relacionado ao agir, privilegiando o exemplo, e, por fim, a influência da formação docente neste cenário.

Entendemos, então, que há uma conjuntura questionadora para se pensar ética e educação. Apesar de percebermos que tal relação deveria se dar de forma natural e facilitada, compreendendo o significado de ética como a ciência do agir que acompanha a formação humana há tanto tempo, e que seria priorizada nas práticas educativas como um aspecto inerente à formação de novas gerações, o cenário descrito anteriormente não nos indica que este tema tenha assumido formalmente seu lugar dentro do espaço educacional. Pensar em ética na educação é muito amplo, sua constituição não se dá apenas em ações oficializadas e formais. A construção de valores junto aos alunos acontece sem que de fato os professores o façam intencionalmente, mesmo por que outro aspecto essencial é o exemplo (pessoal e institucional), e este nem sempre se dá de forma intencional para a formação ética dos alunos.

O “ethos é uma astúcia da vida” (CASALI, 2007, p. 80), meio pelo qual a vida de forma inteligente e sábia se faz, e ocorre pela relação humana, se faz pela vida convivida. Devemos pensar na ética enquanto fator reflexivo da vida, do agir humano, em um contexto de convivência. Entendemos que a escola é um espaço privilegiado e singular de sua realização. A escola enquanto espaço social de convivência é propício para o desenvolvimento de diversas ações em prol da formação de valores do sujeito, das virtudes, da felicidade e do sentido da vida<sup>23</sup>.

Então, qual seria a relação a ser estabelecida entre ética e educação, considerando o cenário desafiador em que escola e sociedade estão inseridas? Assim, diante do conceito de ética (para além da normatividade), compreendemos que a função da educação está justamente em proporcionar um espaço de reflexão e diálogo para pensar as relações humanas, e a ética como aspecto fundante de sua prática.

---

<sup>23</sup> La Taille, Souza e Vizioli (2004) esclarecem que estes dois últimos aspectos são inovadores quando se pensa no conceito de ética ligado à educação, em que as pesquisas têm privilegiado a ética enquanto norma, direitos, deveres e justiça. Perspectiva influenciada consideravelmente por pesquisadores em Psicologia Moral, como Piaget, Kohlberg, dentre outros. A normatividade é central nas pesquisas e iniciativas pedagógicas, como é o caso dos PCNs.

O estudo da relação ética e educação pode ser variado, mas deixamos claro que o aspecto que privilegiamos em nossa pesquisa está direcionado à prática docente, à responsabilidade docente diante de seu educando, sujeito de muitas possibilidades e vivências. Assim, ao esclarecer que o papel da educação, em especial o da escola, está para além das normas que acompanham a ideia de ética, comprometemo-nos a direcionar nossa reflexão para o essencial da ação docente, para o cuidado com o outro. Neste sentido, buscaremos aprofundar na formação e atuação ética do docente. É o que faremos na próxima seção.

### ***3.2.1 Ética docente***

A ética deve ser compreendida como o princípio da escolha ou, em outras palavras, ciência que orienta a prática. Entendemos que o percurso realizado até aqui na constituição de uma conceituação ética e sua relação com a educação são marcos delimitadores de nossa pesquisa, em especial a dimensão da ética na formação de professores.

A orientação ética deveria permear todos os níveis da educação escolar, voltada tanto para as relações interpessoais quanto para o currículo, já que ambos os âmbitos são marcados por tensões que refletem as diferentes posições de poder que permeiam esse contexto. Do mesmo modo, consideramos a dimensão ética um tema que deveria integrar de modo contínuo e intencional a formação de professores. (SANTANA; OLIVEIRA, 2012, p. 67)

Corroboramos com as autoras na constatação da necessidade da presença da ética permeando a prática educativa, especialmente a formação e atuação de professores. Compreendemos que a formação ética do professor, bem como de todo sujeito, tem início em sua relação com o outro, na infância. Mesmo que as práticas educativas, sejam elas na família e ou na escola básica, não possuam caráter intencional para formação ética, basicamente será pela interação, pela vivência com o outro e pela reflexão do agir que possibilita a formação do sujeito ético. Assim também ocorre com a prática docente, que se dá por um conjunto de fatores que se somam e contribuem para a atuação ética profissional. Nosso objetivo é ampliar o pensamento sobre a formação de professores e incluir as vivências pessoais à sua formação profissional, que de fato ocorre em uma universidade<sup>24</sup> e, portanto, em um espaço de conhecimento amplo. De acordo com Santana e Oliveira (2012), essa formação está ligada ao

---

<sup>24</sup> Apesar de não se constituir como objeto de nossa pesquisa, entendemos válido esclarecer que há orientações legais (leis, diretrizes, políticas) que norteiam a formação ética e de valores no contexto educacional (LDBEN – artigo 32 e PCN – temas transversais) e a formação inicial de professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015 Diretrizes Curriculares Nacionais – artigo 3 § 6º).

debate de objetivos do ensino, propostas curriculares, conteúdos ensinados, práticas avaliativas, relação professor e aluno; e nesse cenário não se busca apreender apenas regras e códigos normativos, mas amplia-se o cenário de discussão para proporcionar ao professor em formação a compreensão das dimensões ética e moral, em um âmbito reflexivo de toda a sua ação individual e profissional.

Em consonância com esse pensamento, destacamos que não objetivamos direcionar nossa formulação para a formação e a atuação docente em um viés deontológico; ao contrário, entendemos que os códigos de ética das profissões podem não despertar a sensibilidade e empatia, limitando de fato a atuação do profissional. As relações humanas não cabem em códigos de padronização de comportamento. Assim, em uma perspectiva axiológica, privilegiaremos o entendimento da formação ética docente como a ampliação do pensar. No espaço de formação inicial de professoras e professores há que se ter uma orientação com conhecimentos teórico-científicos de maneira sólida. Por isso, em nossa proposta, que traz para o diálogo a filosofia de Emmanuel Lévinas e como pano de fundo a formação filosófica, é fundamental considerar o seguinte aspecto:

[...] ao conhecer diferentes perspectivas e teorias sobre o desenvolvimento moral e sobre as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais e interações humanas na escola, os professores poderão ter melhores condições para planejar atividades sistematizadas que possam contribuir com a promoção do desenvolvimento moral dos seus alunos. (SANTANA E OLIVEIRA, 2012, p. 77)

Tal pensamento nos permite compreender a importância da formação teórica do professor, mas sem deixar de reconhecer que práticas educativas orientadas pela ética não podem se reduzir à teoria, porém requerem um posicionamento crítico e reflexivo dos professores.

A atuação do professor exige um compromisso sólido com a ética. A tarefa desse profissional não se resume ao ensino de conteúdos, os quais também demandam compromisso ético<sup>25</sup>, é imperativa a sensibilidade ética. Tal posicionamento não é ensinado como qualquer outra disciplina. Severino (2011) afirma que a ética demanda por mediação pedagógica, pois não se torna sensível apenas por observação ou discurso: “para esse desenvolvimento de nossas sensibilidades às diferentes gamas de valores que qualificam nossas ações, embora não

---

<sup>25</sup> Casali (2007) pontua que os professores, assim como demais trabalhadores da educação, possuem duas funções: o exemplo e o ensino (conteúdos, métodos e meios). Este último aspecto implica uma ética: referente ao ensino de conteúdos: escolha de conteúdos pertinentes à formação integral do aluno; referente ao ensino por meio de métodos: respeito à integridade de educandos e educadores; e por ao ensino referente aos meios, uso de informações e comunicação destinado a todos.

possam se reduzir a meras formulações didáticas, elas pressupõem e envolvem um exercício de reflexão sistematicamente conduzido” (SEVERINO, 2011, p. 131). O autor ainda afirma que tal processo de formação não deve se reduzir à instrução, treinamento ou adestramento, mas se concretiza pelo saber que é sabor.

Em consonância com tal entendimento da reflexão e a formulação que conduz à formação e à postura do professor, retomamos um conceito fundante sobre ética e que nos auxiliará a encontrar um espaço, lugar para o professor diante das demandas da educação.

Lembremos que o termo ética provém, em grego, de êthos, que significa, originalmente, a toca animal e, por extensão, a morada humana. Em latim, o termo moral tem exatamente o mesmo significado original, daí os demais vocábulos dessa família semântica, como muro e morada. Nos dois casos, estamos falando de um espaço delimitado que é não apenas o abrigo e o aconchego, mas também o seu entorno, ou seja, o espaço onde a vida se realiza pela caça, pesca, extrativismo, cultivo de alimentos e animais domésticos. (CASALI, 2007, p. 77)

Considerando mais uma vez tal definição e distinção entre os dois termos, ética e moral, recorremos a uma ideia que nos parece pertinente pensar para a prática docente: a compreensão da ética como morada do educador (FERREIRA, 2006). A “morada do educador irá pressupor princípios ligados à ética que se tornam pilares para se educar para a vida [...]. Pode-se assimilar quatro princípios na ação ética do sujeito contemporâneo: o da justiça, o da não violência, o da solidariedade e o da responsabilidade.” (FERREIRA, 2006, p. 62). A educação, segundo Severino (2007, 2011), pressupõe a eticidade, que ao pautar a formação dos profissionais que nela atuam exige mais que qualificação técnica, demanda por subsídios que permitem lidar com a sociedade contemporânea, tornar-se sensível às condições histórico-sociais da existência humana.

A prática educativa propõe uma constante e profunda intervenção na condição do outro, sua identidade e sua dignidade. A prática docente atinge diretamente as pessoas de forma mais individual, expõe suas fragilidades e, portanto, exige mais do educador. Aqui, retomamos a ideia de ética como astúcia da vida (CASALI, 2007), que se faz pelas relações, pela postura social do homem, em uma vida convvida em que é preciso pensar no outro, pautar sua relação no outro. Seria este o fundamento da alteridade<sup>26</sup>, em que o outro é livre, de direitos, que deve ser afetado de forma cuidadosa neste processo educativo. A ética é essencialmente humana, é decifração do sentido da “existência humana, tal qual ela vai se

---

<sup>26</sup> A ideia de alteridade que trabalhamos em nossa pesquisa está pautada na filosofia de Lévinas, portanto, o conceito aqui exposto vai além de simples significado da palavra, caso que justifica o seu uso nesta frase.

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

Para além da sensibilidade do educador às questões postas, a ética pode ser compreendida, segundo Freire (2008), como decência e, assim, a prática educativa exige um testemunho rigoroso dessa decência e da pureza. O autor também nos permite refletir com a seguinte afirmação: “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 2008, p. 33). A partir dessas reflexões é possível pensar o agir dos professores, que devem pautar sua prática à luz de uma reflexão crítica, pois não é aceitável constituir-se como pessoa e profissional distante da ética. O professor deve fazer suas escolhas e agir eticamente diante de seu aluno.

Ao optarmos pelo título “ética docente”, não objetivávamos a criação ou a introdução de uma categoria filosófica, uma categoria específica da ética; na verdade nosso intuito é propor uma reflexão crítica sobre a formação do professor em relação ao seu agir ético. Afirmamos mais uma vez que a ética se faz nas relações. Sabe-se que não se dá somente pelo discurso, é um conceito construído e, portanto, professores e alunos demandam uma mediação pedagógica para efetivação de tal conceito em suas vidas.

Assim, finalizamos esta seção com a percepção de que de fato conseguimos introduzir temas e dados relevantes para pensar a formação e atuação ética de professoras e professores. A próxima seção ousa trazer para o diálogo com a formação e atuação do professor a filosofia de Emmanuel Lévinas. Para tanto, construímos a partir da reflexão da obra desse autor um modo de pensar a alteridade na educação.

### **3.3 Ética da alteridade**

Na presente seção nos debruçaremos mais detidamente à filosofia levinasiana. Buscamos trazer à nossa pesquisa as construções realizadas por Emmanuel Lévinas, localizá-las em um contexto peculiar que torna tal autor e sua obra fascinantes e provocadores para pensar a ética, em especial estabelecer com esse modo de pensar uma conexão com um cenário bem específico, o da educação escolar. Assim, nos dedicaremos à ética levinasiana com todas as peculiares que a tornam tão instigante e desafiadora.

A filosofia levinasiana não só não visa ser pragmática, mas foge dos padrões estabelecidos pelas filosofias éticas clássica e contemporânea. Ele evita polarizar sua investigação em torno das questões éticas hodiernas. A sua ética não se configura,

pois, em primeiro lugar, em torno à resposta sobre o que se deve fazer, mas se coloca diante da escuta da “pergunta do Rosto” que, ao constituir a subjetividade como criaturalidade, institui a “moralidade como responsabilidade” pela justiça em relação ao próximo e ao “terceiro”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p. 14)

Entendemos que tal afirmação é lembrada por alguns de nossos orientadores, considerando que nossa pesquisa se constitui da teoria, mas também assume um caráter empírico, através da pesquisa de campo que, por meio de observação, reflexão e diálogo com os sujeitos da pesquisa se dá em uma perspectiva para pensar a ética de Lévinas. Então, sabemos que desde o início de nosso projeto de estudo, durante as ações práticas da pesquisa até a escrita final de nossa produção, ele se deu pela compreensão e orientação de tal afirmação, pois o autor não propõe questões práticas da ética, mas uma forma de pensar a relação com o *outro*.

O modo de pensar de Lévinas se dá em um diálogo entre a cultura de um judeu e a da filosofia ocidental. E será dentro desse contexto que o autor irá propor a saída de modelos filosóficos antigos embasados no *eu*, assumindo a filosofia como “a sabedoria que surge da relação entre o Eu e o Outro, ou seja, da injunção do Outro sobre o Eu” (MELO, 2003, p. 20). A partir daí nasce a ética como uma nova postura diante do pensar, há uma inversão na ordem totalitária em que o Eu se sobrepõe ao Outro.

A abordagem da obra de Lévinas, sua leitura e compreensão, são por vezes muito exigentes, a isso se soma o desafio da desconstrução de conceitos referentes à filosofia e à compreensão do termo ética, e, portanto, nos impuseram um olhar bem mais atento para a construção deste estudo, sabido que tínhamos em mente alertas para não descaracterizar, comprometer ou mesmo cometer injustiças com a obra do autor. Assim, é primaz o entendimento de que o estudo sobre Lévinas deve ter início pelo conhecimento de seu contexto histórico e filosófico; sua história de vida e suas influências filosóficas. Seria a “tentativa de interpretar de maneira sistemática a obra do autor” (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p. 14), sendo que essa maneira de conduzir os estudos “parece ser a mais fiel e a que melhor respeita a dinâmica de seu pensamento ético, que se tece através dos diversos gêneros literários, dos incontáveis interlocutores e dos inúmeros destinatários” (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p. 19).

A compreensão da filosofia de Emmanuel Lévinas perpassa por sua crítica à racionalidade ocidental, que estabeleceu a ética como ciência do *ethos* e, assim, submeteu este *ethos* ao *logos* (pensamento/racionalidade). Contrariando essa ordem, Lévinas estabelece a ética como filosofia primeira, e neste sentido não objetiva criar um sistema ético que se

sobreponha ao já conhecido da tradição ocidental. O projeto filosófico levinasiano busca ressignificar a ética a partir da relação do *Eu* e o *Outro*. E nesta perspectiva, o autor discute e possibilita a reconstrução da subjetividade. A reflexão sobre a problemática da subjetividade constitui uma possibilidade para compreender a filosofia de Lévinas e, portanto, na tentativa de responder à questão que guiou nossa pesquisa – a atuação ética do professor em diálogo com a Ética da Alteridade em Emmanuel Lévinas na perspectiva de uma educação humanizadora para todos –, entendemos ser pertinente pensar a relação da educação com a alteridade a partir do conceito de subjetividade.

Nesta perspectiva, a subjetividade é abordada como responsabilidade para com o *Outro*<sup>27</sup>. A subjetividade realiza-se por meio da relação com o *Outro*, em uma experiência de transcendência, manifestada por meio do rosto do *Outro*, que constantemente nos interpela. Assim, a ética é entendida como responsabilidade.

### 3.3.1 Reconstrução da subjetividade

O pensamento filosófico ocidental que fundamenta a subjetividade na modernidade, centraliza-se no *Eu*, aquele ser de garantias e certezas, um sujeito autônomo e racional.

O projeto epistemológico moderno constitui o Sujeito pleno, consciente, autônomo e livre, sede e garantia de todas as verdades e certezas. Esse sujeito/substância, substrato sobre no qual está assentado o conhecimento, não se refere imediatamente ao sujeito singular, movido pelos seus sentimentos privados. (MOREIRA; MORO, 2010, p 58)

A subjetividade moderna é complexa, pode cair no subjetivismo ou relativismo, em que o eu/sujeito se sobrepõe ao *outro* e o coloca no esquecimento. A razão moderna que enfatiza a autonomia, a liberdade e o próprio conhecimento se fundamenta nos pensamentos de Descartes e Kant. Neste modo de pensar, “o homem, enquanto sujeito, é o princípio ordenador do qual emana o sentido e as representações da realidade” (HERMANN, 2006, p 11 apud MIRANDA, 2014, p. 464).

A gênese da subjetividade moderna está em Descartes (1596-1659), ele será o primeiro a realizar a separação do sujeito do objeto, ao permitir que esse sujeito se reconheça como tal na medida em que pensa. Na elaboração filosófica de Descartes, não há espaço para as verdades que foram estabelecidas no passado, construídas essencialmente pelos sentidos.

<sup>27</sup> Outro – outrem é absolutamente exterior ao *eu*, o que possibilita uma relação ética de alteridade. Outrem “é também o estrangeiro, a viúva e o órfão, em relação aos quais tenho obrigações.” (LÉVINAS, 2014, p. 211). Lévinas utiliza categorias da tradição judaica para esclarecer quem é esse outro.

Tal autor questionará a confiabilidade das experiências sensoriais, afirmando que os sentidos não garantem a verdade, a razão é o centro. Surge, então, o racionalismo, em que o conhecimento está condicionado ao ato de pensar, que determina o conhecimento e a certeza da verdade. A subjetividade se define pela capacidade de pensar. Assim, ao estabelecer o “penso, logo existo”, “institui o princípio da subjetividade como porto seguro sobre o qual deve ser erguida toda e qualquer certeza filosófica” (MIRANDA, 2014, p. 464).

Já o pensamento Immanuel Kant (1724-1804) estabelecerá que todo conhecimento verdadeiro se encontra no sujeito racional e não só nos objetos. Noções de autonomia e liberdade buscam conciliar a razão e a vontade. Vontade que não é impulsiva, mas que está submetida à razão. A razão é o guia de sua ação. O agir do sujeito se pauta em si e não no outro. Para tal autor, o homem é um fim em si mesmo, nesse cenário o outro nunca é o fim. A autonomia do sujeito está quando pensa e realiza suas vontades.

A partir da fundamentação do eu como unidade de sentido e representação, podemos entender o sujeito moderno como o grande legislador do mundo, isto é, o sujeito que autonomamente é capaz de criar e seguir livremente suas próprias leis, estabelecendo critérios racionais de organização dos diferentes modos de vida que visam a garantir o melhor convívio entre as diferentes culturas e sociedades. (MIRANDA, 2008, p. 32)

A centralidade dos pensamentos de Descartes e Kant, lembrando que o primeiro se tornou inspiração para as elaborações do segundo, está no *eu* e em sua capacidade de construção de conhecimento teórico ou prático, sendo que o pensar o mundo e os outros se dá a partir de si mesmo. Segundo Moreira e Moro (2010), nesse sujeito, pensamento é solitário, possui o poder de vida, morte e controle sobre demais entes; uma ideia antropocêntrica que descaracteriza o humano, refletindo naquilo que melhor lhe representa: sua relação com o *outro*.

Esse projeto filosófico da modernidade recebe algumas críticas, quanto à soberania do sujeito, seus limites e a objetificação das relações, o que impediria o reconhecimento do outro, a da intersubjetividade (HERMANN, 2006, p. 10 apud MIRANDA, 2014, p. 467).

Com as críticas dirigidas à subjetividade moderna, presentes já no Romantismo do século XVIII e ganhando força nos séculos XIX e XX com alguns filósofos “mestres da suspeita” – com Nietzsche decretando a morte de Deus; Freud, com a descoberta do inconsciente; Heidegger e sua crítica radical à “metafísica da subjetividade” moderna; Foucault, com a afirmação da morte do sujeito moderno –, entram em questionamento os próprios fundamentos ou as bases de sustentação da filosofia da subjetividade moderna erguida na centralidade do Eu. (MIRANDA, 2014, p. 467)

Lévinas rompe com o pensamento da tradição filosófica ocidental em que, segundo Miranda (2014), o sujeito é soberano, centrado no eu, norteado pelos princípios da liberdade e autonomia em Descartes e Kant. Porém, esses mesmos princípios, como nos aponta o autor, entram em crise com as mudanças históricas, com o surgimento de novos pensadores que propõem uma nova forma de perceber o sujeito a partir da crítica à sua soberania, à fragilidade das relações que impedem a intersubjetividade e o reconhecimento do *outro*. Lévinas propõe reconstruir a subjetividade rompendo com a tradição filosófica, rompendo com a ideia da centralidade no *eu*. Assim, para o autor, a “subjetividade não é para si: ela é, mais uma vez, inicialmente para o outro” (LÉVINAS, 1982, p. 88).

No empreendimento levinasiano, a subjetividade é pensada a partir da relação ética com o *outro* e estará centrada no acolhimento, na responsabilidade e no cuidado pelo *outro*: aqui surge a alteridade. Nesse cenário, a alteridade está relacionada à responsabilidade pelo outro. Lévinas compreende a responsabilidade por outrem como “responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto.” (LÉVINAS, 1982, p. 87).

Lévinas, ao questionar a filosofia ocidental, segundo Alves e Ghiggi (2012), o faz a partir do discurso do Mesmo, que seria o retorno do eu a si mesmo (eu – ontologia), a ideia da autonomia que faz com que o sujeito aja por si, pela sua lei, sem considerar o *Outro*. “A filosofia ocidental foi, na maioria das vezes, uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser” (LÉVINAS, 2014, p. 30).

Lévinas não pensa a subjetividade ligada ao ser, mas para além do ser, assim como não objetiva realizar a construção de tal tema a partir de um sujeito autônomo, livre e soberano. A subjetividade não estará submissa a tais características do ser; ao contrário, a subjetividade se faz pelo *outro*, não ao seu domínio, mas à sua alteridade que não lhe permite ser reduzido ao poder do Mesmo. Para pensar esta estrutura que conduz o seu pensamento, Lévinas usa de suas influências filosóficas e ao mesmo tempo se distancia delas, tais como a fenomenologia de Husserl e a ontologia de Heidegger<sup>28</sup>. Tais autores sofreram críticas quanto às suas formulações. A redução eidética de Husserl bem como a ontologia de Heidegger não seriam suficientes para pensar o ser no mundo.

---

<sup>28</sup> Para Husserl, a consciência não é reduzida a uma realidade pura, é dotada de sentido. Sua fenomenologia destina esclarecer o sentido daquilo que é pensado. Em síntese, o “eu torna o outro objeto. Acontece a redução conhecida como a redução do outro ao mesmo. Assim, o eu é sempre o sujeito que conhece e o outro sempre é o objeto conhecido” (BECHER JUNIOR, 2010, p. 39). Já em relação à filosofia de Heidegger, Lévinas é mais duro, associando sua filosofia ao Holocausto. Para Lévinas, “ao retirar o Ser do esquecimento, a ontologia heideggeriana descuidou do outro.” (RIBEIRO, 2015, p. 12).

A ética levinasiana se desenvolve em aberta oposição à dramática constatação de que na filosofia ocidental, de Platão a Heidegger, há uma preocupação fundamental pela “questão do ser” em detrimento da “questão do Outro”. [...] Lévinas ressalta que o “esquecimento do Outro” perpassa de alto a baixo o pensamento ontológico da filosofia ocidental. (RIBEIRO JUNIOR, 2005, p. 15)

Diante de tal cenário, que poderia comprometer a ideia de alteridade do Outro, como responsabilidade, Lévinas irá apresentar a concepção de subjetividade, na seguinte perspectiva:

[...] enfatiza precisamente o atravessamento do outro como condição de possibilidade da subjetividade. O sujeito só é sujeito na e pela relação com outro. Lévinas entende a constituição da subjetividade como um processo que tem seu ponto de partida na fantasia moderna de um Eu arrogante, viril e ativo. Esta arrogância encontrará o mistério da morte, que revela o campo da alteridade, o limite para a virilidade gozosa do eu, que até então assimilava tudo, transformando o diferente em mesmo. O encontro com outro, que não pode ser reduzido ao mesmo, possibilita a constituição da subjetividade. (MOREIRA; MORO, 2010, p 59)

Os autores ainda enfatizam que esse encontro revelaria de verdade quem é o *outro*, sendo anterior ao *eu*. O *eu* não tinha conhecimento dessa verdade, pois “o eu não conhece nada aquém de sua liberdade” (LÉVINAS, 1993, p. 79).

Sidekum (2013) pontua que a subjetividade em Lévinas se concretiza na relação com *outro*, na experiência da transcendência. Aconteceria na existência humana diante da relação intersubjetiva na exigência de justiça e responsabilidade para com a alteridade do *outro*. Nesta ideia de subjetividade está o fundamento da Ética da Alteridade.

### ***3.3.2 Infinito e ética***

A filosofia de Emmanuel Lévinas, como tentamos demonstrar até aqui, caracteriza-se por criticar alguns aspectos da filosofia ocidental, especialmente a subjetividade e o seu esquecimento do outro. O percurso histórico sobre a ética nos auxilia a compreender porque tal posicionamento do autor, e como a ideia de alteridade torna-se tão desafiante e instigante. A ideia de ética para os gregos antigos relacionava-se ao cosmos, à polis; no período da Idade Média, com o advento e a dominação cristã, a ideia de ética estava relacionada a um deus; já com os pensamentos de filósofos modernos, como Descartes e Kant, o sujeito assume o lugar de soberania e a ética ganha um caráter autônomo do agir do *eu*. Diante desse cenário, qual seria o espaço para a alteridade? O outro até então não havia entrado em cena.

Para Lévinas, segundo Ribeiro (2015), a filosofia ocidental centrou-se na totalidade, que se firma na supremacia da autonomia e da razão: ela “reduziu a transcendência em imanência e fixou a totalidade e a identidade como categorias ontológicas” (RIBEIRO, 2015, p. 71), e que violentamente reduz a diferença. Neste cenário, o acesso ao outro ocorre pelo poder e pela razão. Assim, “tal modelo tornou-se incapaz de operar com a alteridade sem englobá-la ao *logos* edificante da filosofia.” (RIBEIRO, 2015, p. 71). No entanto, Lévinas propõe novo caminho para pensar a relação humana a partir da alteridade.

E para compreender a construção filosófica do autor e o que estabelece entre a ideia de *Outro* e *Eu*, Lévinas recorre à ideia de infinito<sup>29</sup> e totalidade. Duas categorias que se relacionam: a primeira, por influência cartesiana, leva o pensar no *outro* para além do Mesmo, para além da totalidade, em que o *outro* fica sob o domínio do Mesmo. A filosofia levinasiana rompe com a filosofia da totalidade. Assim,

A ideia do infinito não parte, pois, de Mim, nem de uma necessidade do Eu que avalie exatamente os seus vazios. Nela, o movimento parte do pensado, e não do pensador. É o único conhecimento que apresenta esta inversão – conhecimento sem a priori. A ideia do infinito revelasse, no sentido forte do termo. (LÉVINAS, 2014, p. 49)

A ética levinasiana rompe com a filosofia da totalidade.

O saber absoluto, tal como foi procurado, prometido ou recomendado pela filosofia, é um pensamento do Igual. O ser é abrangido na verdade. [...] o ser finito que somos não pode, no fim de contas, levar a bom termo a tarefa do saber; mas, dentro dos limites em que esta tarefa fica cumprida, ela consiste em fazer que o Outro se torne o Mesmo. Inversamente, a ideia do Infinito implica um pensamento do Desigual. (LÉVINAS, 1982, p. 82-83)

Sidekum (2013) esclarece que a subjetividade se faz a partir da relação infinita do inter-humano e com a ideia de infinito. A subjetividade nos permite aproximar do outro, ir além, nos tornar reféns do outro, rompendo com a ideia de totalidade com vistas à experiência da transcendência. Diante da compreensão da primazia do *outro* e sua relação com o Eu, surge a categoria alteridade. Sidekum (2013) esclarece que para Lévinas “a alteridade do outro só é garantida, pois se manifesta independentemente do eu. Ao introduzir a perspectiva da

---

<sup>29</sup> A ideia de infinito encontra suas origens em Descartes, que, ao tentar demonstrar racionalmente a existência de Deus, cria uma categoria em que busca mostrar a existência de uma substância infinita e perfeita, da qual se tem apenas a ideia. Diante de tal categoria, o homem finito e imperfeito não conseguiria entender o perfeito, que só poderia vir de Deus. Tal conceito influenciará Lévinas em dois aspectos: ao pensar na relação do Mesmo e o Outro, infinito como ideia a partir da exterioridade, não parte de mim; inadequação, o pensar o infinito foge a um domínio do pensar, e transborda a forma de pensar a si próprio (MIRANDA, 2008).

alteridade, o rosto se torna a manifestação do outro. Rosto para Lévinas é concebido como um dos critérios fundamentais da ética.” (SIDEKUM, 2013, p. 88-89).

Para Lévinas, o “infinito não entra na ideia do finito, não é apreendido; essa ideia não é um conceito. O infinito é radicalmente o outro” (LÉVINAS, 1998, p. 2009 apud MIRANDA, 2008, p. 87-88). Assim, segundo Miranda (2008), diferentemente de Descartes, que afirma que a ideia de infinito está no cogito (pensar), Lévinas entende que a ideia de infinito surge do exterior de um ser perfeito; que Descartes chamará de Deus, e Lévinas de rosto.

### 3.3.3 O rosto

Dentre as categorias que surgem para pensar a filosofia levinasiana, e especificamente aquelas interligadas à Ética da Alteridade, ética como filosofia primeira, teremos o surgimento do *rosto* ou, como indica Lévinas, a epifania<sup>30</sup> do rosto. A epifania do rosto seria a visitação, o aparecimento do totalmente *outro*. O “acesso ao rosto é, num primeiro momento, ético” (LÉVINAS, 1982, p. 77). Ribeiro (2015) pontua que o Outro se apresenta no rosto com presença sensível, no entanto se distancia como linguagem. O rosto se manifesta, fala. A subjetividade nesse contexto se dá pela significância do contato com o rosto. Subjetividade e alteridade se dão pela linguagem que vem do rosto. “A epifania é ética” (LÉVINAS, 2014, p. 194). “A epifania do rosto como rosto abre a humanidade. O rosto na sua nudez apresenta-me a penúria do pobre e do estrangeiro; mas essa pobreza e esse exílio que apelam para os meus poderes visam-me, não se entregam a tais poderes como dados, permanecem expressão de rosto.” (LÉVINAS, 2014, p. 208).

O rosto é a “manifestação e expressão por excelência” (COSTA, 2000, p. 129) do *outro* e o “absoluto na relação” (LÉVINAS, 2014, p. 189), de sua identidade, e assim suporte fundamental da ética. Para Lévinas, o rosto é linguagem, “o rosto fala. A manifestação do rosto é o primeiro discurso.” (LÉVINAS, 1993, p. 51). O rosto se mostra como ele é, e não

---

<sup>30</sup> Segundo Melo (2003), a epifania do rosto é visitação. “Quando descreve a epifania do outro, Lévinas provoca a imaginação do leitor. Imagina-se uma visita de alguém que visita alguém. A visita é precedida pela manifestação de alguém que se anuncia, esperada ou inesperadamente. O visitado é chamado à acolhida do encontro, do diálogo face-a-face. O visitante é para o visitado uma realidade nova de alguém que se lhe apresentou, que se lhe fez próximo; quanto mais próximos um parece estar do outro, tanto mais separados eles são, na realidade. O visitante é para o visitado uma presença ambígua: é presença, porque veio, anunciou-se, fez-se presente ali; mais é ausente, ausência absoluta, que veio, mas vai embora deixando o vestígio, apenas o vestígio da sua visita. Para Levinas, a manifestação do rosto é uma epifania, uma epifania como visitação.” (MELO, 2003, p. 109).

como uma manifestação de uma ideia. O rosto enquanto manifestação genuína do *Outro* não se revela por iniciativa do *eu*.

“Rosto e discurso estão ligados.” (LÉVINAS, 1982, p. 79). Ao dizer o rosto, torna possível o discurso. Nessa relação a fala do *outro* requer uma resposta; nesse diálogo, a resposta seria a responsabilidade. O falar do *outro* é antes da aparência, antes daquilo que surge por trás, mas é revelação, abertura. “O rosto é significação, e significação sem contexto.” (LÉVINAS, 1982, p. 78). O *outro* não é um personagem em determinado contexto, assim como os personagens e papéis desempenhados pelos sujeitos durante suas vidas. Diferentemente, o rosto é sentido, significado por ele mesmo. Não se pode torná-lo conteúdo. O rosto não é traduzível, foge às tentativas de enquadramento em conceitos, bulas, tendências teóricas. Não é possível torná-lo objeto. O rosto não possui título, não é representação, é o próprio *outro*.

Este rosto que não é objetável, não é apreensível, torna-se “resistência total à apreensão” (LÉVINAS, 2014, p. 192). O rosto, ao interpelar o outro, busca a responsabilidade do eu. Esta insurge como resposta à interpelação muda do rosto. “O rosto fala. Fala porque é ele que torna possível e começa todo discurso” (LÉVINAS, 1982, p. 79). É na consideração com a alteridade desse *outro* que emerge o princípio ético da responsabilidade, capaz de responder ao apelo desse *outro*, salvando-o do anonimato, ao atender o seu apelo. Há o reconhecimento de que o *outro* é mais alto do que eu. O face a face fundamenta a linguagem, o rosto do outro é discurso, palavra que diz: salva-me da dor, da morte. O outro se expressa e traz algo mais, se revela, ensina (LÉVINAS, 2009, p. 285).

A manifestação do *outro* se dá de forma integral, há uma exposição sem defesa, em que o rosto se revela nu, uma nudez decente, assim expõe sua fragilidade. Diante dessa exposição que fragiliza, Lévinas (1982) esclarece que nesse momento de exposição o rosto revela sua pobreza essencial, o que justificaria as tentativas de mascarar tal pobreza, e assim assume algumas atitudes em busca de disfarce. Nessa revelação plena de si, o rosto nos convida a um ato de violência, mas é ele mesmo que nos proíbe de matar.

O pensamento de Lévinas propõe a ética da alteridade que se constitui a partir da subjetividade que se faz na relação com o *outro*, ética essa que é a exigência por justiça. A relação com o *outro* se faz na história, por meio do rosto que nos interpela; “Tu não matarás”. Segundo Lévinas,

O “Tu não matarás” é a primeira palavra do rosto. Ora, é uma ordem. Há no aparecer do rosto um mandamento, como se algum senhor me falasse. Apesar de tudo, ao mesmo tempo o rosto de outrem está nu; é o pobre por quem posso tudo e a quem

tudo devo. E eu, que sou eu, mas enquanto “primeira pessoa”, sou aquele que encontra processos para responder ao apelo. (LEVINAS, 1982, p. 80)

O rosto se revela, não há a fraqueza do Eu; na verdade, lhe dá poder. Há nesse momento a relação *Eu-Outro* em que o *Outro* revela sua grandeza, não no sentido do poder, da soberania e da dominação. Ao contrário, o rosto revela ao outro sua grandiosidade, não superioridade; neste sentido, desperta a capacidade de acolhida e responsabilidade pelo outro.

O infinito apresenta-se como rosto na resistência ética que paralisa os meus poderes e se levanta dura e absoluta do fundo dos olhos, sem defesa na sua nudez e na sua miséria. A compreensão dessa miséria e dessa fome instaura a própria proximidade do Outro. Mas é assim que a epifania do infinito é expressão e discurso. (LÉVINAS, 2014, p. 194)

Este rosto nos suplica pelo cuidado, direciona para um novo paradigma nas relações, em que a face direcionará a postura ética do *eu*. A ética aqui assume o ato de cuidar do outro, é o seu significado, um dizer do eu. “O rosto é a própria identidade de um ser. Ele se manifesta aí a partir dele mesmo, sem conceito. A presença sensível deste casto pedaço de pele, com testa, nariz, olhos, boca, não é signo que permite remontar ao significado” (LÉVINAS, 2009, p. 59).

O *outro* se impõe, não há como negá-lo. O “rosto impõe-se a mim sem que eu possa permanecer surdo a seu apelo, ou esquecê-lo, quero dizer, sem que eu possa cessar de ser responsável por sua miséria” (LÉVINAS, 1993, p. 52). Assim, não há como recusar a relação com o *outro*, com o seu rosto. A forma de fuga do rosto, segundo Lévinas, seria o seu assassinio, no entanto, o *outro* suplica por sua vida. “O rosto desconcerta a intencionalidade que o visa.” (LÉVINAS, 1993, p. 52).

O rosto, enquanto dimensão ética, é presença do infinito que questiona e interpela; aqui se configura rosto como linguagem, linguagem como interpelação. O discurso que o *outro* estabelece, e este assume o papel do interlocutor que convida o *eu* ao diálogo. A epifania do rosto, a resposta como responsabilidade, é a nova demanda da subjetividade que agora se revela como responsabilidade absoluta pelo outro.

A epifania do absolutamente outro é rosto em que o Outro me interpela e me significa uma ordem, por sua nudez, por sua indigência. Sua presença é uma intimação para responder. O Eu (Moi) não toma apenas consciência desta necessidade de responder, como se se tratasse de uma obrigação ou de um dever particular sobre o qual ele teria que decidir. Em sua posição mesma ele é integralmente responsabilidade [...]. (LÉVINAS, 1993, p. 53)

A epifania do rosto, segundo Lévinas, é uma forma de pensar a relação do Outro com o Eu, é um modo de pensar a visitação do *outro*, que chega e interpela. Neste contexto de diálogo, é preciso compreender que esse questionamento quer uma resposta, a responsabilidade. Será no encontro com o rosto, com o infinito, que surgirá a alteridade, condição que faz compreender a ética. Nesta relação do face a face, a ética assume-se como filosofia primeira.

### 3.3.4 *Ética como filosofia primeira*

Diante do rosto que interpela, que ressignifica a subjetividade, a resposta seria a responsabilidade daquele que é questionado pelo Outro questionador. Pensar a ética como filosofia primeira é compreender de fato a filosofia levinasiana. E neste sentido é reconhecer a sua originalidade ao colocar a ética anterior à ontologia do ser, ante do *eu*. O pensamento ocidental, segundo Ribeiro (2015), reduziu a transcendência à imanência, determinando a totalidade e a identidade como categorias da ontologia. Nesta perspectiva não é possível a consideração da alteridade, esta fica à margem; o que há é a soberania da razão.

Lévinas critica a ontologia como aquela que totaliza, neutraliza o ser e, assim, torna-se violência. “A relação com o ser, que actua como ontologia, consiste em neutralizar o ente para o compreender ou captar. Não é, portanto, uma relação com o outro como tal, mas a redução do Outro ao Mesmo” (LÉVINAS, 2014, p. 33). A ontologia permite a redução do outro, elimina o diferente, é um ato violento contra o Outro que será reduzido ao Mesmo.

A filosofia de Lévinas não é contrária à filosofia ocidental, apenas sua crítica. Assim, assume uma nova forma de pensar, pautada na relação *Eu e o Outro*, centraliza o seu pensar na alteridade do outro – conceito até então, como já pontua, desconsiderado nas tradições filosóficas anteriores. O que era pautada pela soberania do Eu sobre o outro, através de uma subjetividade racionalista e de totalização, no pensamento levinasiano perde espaço para uma concepção que se pauta no face a face, em que o Outro se torna absoluto. Assim, Lévinas elege a relação ética como filosofia primeira.

É válido ressaltar que o próprio Lévinas alerta para o fato de que seu projeto filosófico em relação à ética não se caracteriza como um sistema de normatização, a criação de códigos de regras que determine a ação dos sujeitos.

A minha tarefa não consiste em construir a ética; procuro apenas encontrar-lhe o sentido. Com efeito, não acredito que toda a filosofia deva ser programática. Foi, sobretudo, Husserl quem teve a ideia de um programa da filosofia. Sem dúvida, pode construir-se uma ética em função do que acabo de dizer, mas não é propriamente este o meu tema. (LEVINAS, 1982, p. 82).

A filosofia levinasiana não é uma reflexão crítica da moral, em busca de um código de regras, mas se dá pela proximidade, pela compreensão da alteridade do outro, e neste sentido supera a relação do Mesmo e o Outro. Este último que não é subjugado pelo primeiro, não é dominado, mas necessariamente acolhido em sua visitação. A epifania do rosto é essencial na

significância da relação *eu* e o *outro*. Lévinas, ao propor a saída do egoísmo do Mesmo, convoca a um percurso em direção à alteridade do *outro*.

### 3.4 Educação humanizadora: diálogo entre Ética da Alteridade e a prática educativa

Nossa proposta para esta seção é estabelecer uma reflexão sobre a ideia de educação humanizadora em torno de todo o conhecimento até aqui construído, especialmente no que tange à filosofia de Emmanuel Lévinas. Ressaltamos mais uma vez que não é nosso objetivo esgotar o assunto, especificamente no que se refere à relação da filosofia levinasiana com a educação. Pretendemos utilizar alguns comentadores da obra do autor, em especial de sua relação com a educação, para propor um modo de pensar a educação a partir da Ética da Alteridade. Assim, consideraremos algumas categorias que nos orientaram nas seções anteriores, como alteridade, subjetividade, infinito, totalidade, rosto e ética como filosofia primeira, para orientar a construção que pretendemos fazer na presente seção.

A tarefa a que nos propomos realizar é desafiadora, entendido que Lévinas<sup>31</sup> não produziu de forma sistemática o tema educação. Rosa (2012) esclarece que tal tema aparece em suas obras de forma superficial, especialmente sobre o contexto judaico, como alguns textos que estão na obra *Difícil libertad*. Nessa obra, especificamente na sexta parte (nas seguintes seções: Reflexões acerca da educação judaica, Educação e oração, Como é possível o judaísmo? Anti-humanismo e educação), Lévinas constrói sua reflexão sobre os aspectos da religião, sociedade moderna, os movimentos da juventude, dentro do contexto do pós-Holocausto (ROSA, 2012).

Para pensar a educação em um viés humanizador e intitular uma prática educativa, compreendemos tal ação como caminho do próprio humano. O entendimento de educação como prática que aproxima pessoas, gerações e liberta das limitações sociais e históricas permeará nosso diálogo nesta seção. Aqui, de fato, compreendemos a educação como ato humano, não em uma perspectiva de repetições de dados, fórmulas e conteúdos, pois “o ensino não transmite simplesmente um conteúdo abstracto e geral, já comum a mim e a Outrem” (LÉVINAS, 2014, p.89), mas é o meio de construção de conhecimentos diversos, especialmente um espaço de relações, de encontro com a alteridade do *outro*.

---

<sup>31</sup> Há um dado da biografia de Emmanuel Lévinas que consideramos interessante: o autor foi funcionário (diretor e professor) da Escola Normal Israelita Universal. Diante disso compactuamos com a afirmativa de Rosa (2012): encontramos o “Lévinas, educador.” (ROSA, 2012, p. 141).

Não há educação humanizadora sem considerar os seres humanos como dotados de uma personalidade subjetiva, como integrantes de uma sociedade historicamente determinada e de uma espécie característica. Assim, a autocompreensão dos sujeitos envolvidos em educação é requisito para a eficácia do processo, pois, sendo ele simultaneamente objetivo (plano da aprendizagem) e subjetivo (plano da valoração), requer que todos desenvolvam a consciência cognitiva e a valorativa. Hoje se sabe da importância para cada indivíduo da formação de um autoconceito valorizando, como referência para o respeito à dignidade pessoal de todos, independentemente de limitações e diferenças. (SEVERINO, 2001, p. 147)

Considerando a afirmativa de Severino, afirmamos que a educação humanizadora é possível ao propor o encontro face a face entre os sujeitos do processo educacional: alunos, família, professores e demais educadores. Neste sentido, há que se atentar para a superação do conceito de subjetividade que permeou toda a filosofia moderna, e que necessariamente influencia a prática pedagógica atual, em que, para a construção do conhecimento, torna-se soberano e dominador do objeto, há a supremacia do sujeito sobre as coisas, que podem permear a relação com o *outro*. A relação de ensino e aprendizagem pode ser pautada pela busca constante da autonomia e domínio do sujeito sobre os objetos, tal relação voltada para o Mesmo pode vir se fazer na relação com Outro, relação professor e aluno. Para tanto, Lévinas nos adverte: “[...] o ensino não é uma espécie de gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.” (LÉVINAS, 2014, p. 146)

A escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condiciona a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir: a exterioridade do Mestre. A explicação de um pensamento só pode fazer-se a dois; não se limita a encontrar o que já se possuía [como na ideia da maiêutica socrática]. Mas o primeiro ensinamento do docente é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a representação. (LÉVINAS, 2014, p. 90)

O primeiro ensinamento que a escola pode oferecer aos alunos é sobre o encontro do face a face entre professor e aluno. A maior ação docente para além dos conteúdos está sua própria presença diante do aluno. Entendemos como essencial ter em mente que “educador e educando são rostos que se encontram para uma relação educativa” (ROSA, 2012, p. 188). Há que se compreender que a relação estabelecida na escola está para além do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos, as ciências. E diante dessa concepção há que se pensar na superação da inteligibilidade como totalidade. Alves (2013) esclarece sobre um possível totalitarismo pedagógico.

No entanto, ao pensarmos na escola e nas práticas educativas, sabemos o risco que se corre do exercício do poder e da soberania do professor ao impor sobre o aluno, afinal,

considerando a ideia de subjetividade da filosofia moderna, há que se considerar a possibilidade de o professor, que é o “detentor” do conhecimento e do poder em sala de aula, se sobrepor ao aluno, fragilizado, com seu rosto exposto, com sua nudez frágil. Seria o caso de pensar em uma pedagogia do Mesmo, como indica Alves (2010), porém não ousaríamos classificar tal prática, ou mesmo enquadrá-la em uma categoria. Entendemos que pensar a educação pode ter outro viés que quebre os paradigmas que por muito tempo foram construídos e transformados em modelos educacionais, muitas vezes excludentes. Esse não é nosso propósito.

Destarte, entendemos que há o risco de uma prática educativa soberana, em detrimento do absolutamente outro, o aluno, o mais fragilizado na relação educativa. No entanto, “o pensamento contemporâneo, e de modo especial Levinas, tem feito a tentativa de pensar a educação – enquanto constituição da subjetividade humana, a partir de outra matriz: não mais a partir da inteligibilidade da consciência, e sim da ética enquanto acolhimento e respeito para com a Alteridade.” (ALVES; GHIGGI, 2010-2011, p. 97).

Alves e Ghiggi (2010-2011) afirmam que Lévinas, ao questionar a filosofia tradicional ocidental, questiona também uma pedagogia tradicional, ambas as perspectivas embasadas na ontologia, em que a atividade intelectual percebe a autorreflexão como única instância de significação para a educação; seria a tentativa de redução do Outro ao Mesmo. Os autores afirmam que no ocidente o conhecimento é um meio de sair de si e superar a solidão. No entanto, é uma falsa saída de si, já que no conhecimento não há o encontro com o absolutamente Outro, há a manutenção do Mesmo, já que como objeto é ignorado e perde a sua alteridade.

[...] o conhecimento foi sempre interpretado como uma assimilação. Mesmo as descobertas mais surpreendentes acabam por ser absorvidas, compreendidas, com o que há de “prender” no “compreender”. O conhecimento mais audacioso e distante não nos põe em comunhão com o verdadeiramente outro; não substitui a socialidade; é ainda e sempre uma solidão. (LÉVINAS, 1988, p. 52-53 apud ALVES; GHIGGI, 2010-2011, p. 97).

O professor pode assumir uma postura totalitária, negando o outro, ou de forma mais clara, promovendo o seu assassinio, afinal, como afirma Lévinas (2014), não é possível negar o rosto. O que se promove é uma fuga do rosto, o seu aniquilamento. Neste aspecto, a morte é anunciada. Morte que, por vezes, entendemos como simbólica. A negação do próprio outro é sua morte.

Só o assassinio aspira à negação total. [...] Matar não é dominar mas aniquilar, renunciar em absoluto à compreensão. O assassinio exerce um poder sobre aquilo que escapa ao poder. Ainda poder, porque o rosto exprime-se no sensível; mas já impotência, porque o rosto rasga o sensível. (LÉVINAS, 2014, p. 192)

O professor não domina o aluno. Ao não compreendê-lo, desperta o desejo de aniquilar o Outro. A universalização da educação traz ao cenário educacional aqueles que por vezes foram mantidos à margem por longo período da história; no entanto, hoje chegam ao espaço educacional. Com eles suas especificidades, como Infinito não cabem na totalidade que se cria para classificá-los. Na busca do poder sobre o outro, o professor pode distanciar-se do aluno, não permitindo a sua visitação. Neste cenário o rosto é negado. Entretanto, o “humano só se oferece a uma relação que não é poder” (LÉVINAS, 2014, p. 33). Assim, corre-se o risco de estabelecer na escola uma prática pedagógica da totalidade, em que não há a entrega do Outro/aluno e nem a acolhida realizada pelo professor.

A visitação do rosto é inquietante, questiona o professor, porém é necessário olhar para este rosto, percebê-lo em sua nudez, sua fragilidade, em sua exposição. Reconhecemos que professoras e professores ocupam o lugar de poder dentro da escola, e com isso podem em sua prática educativa pautar-se pelo Mesmo, em si mesmos. Porém, Lévinas, ousadamente, a partir de sua filosofia nos convida a um novo pensar, um outro modo de ser da educação com os Outros. Assim, “a educação é essencialmente acolhimento e responsabilidade pelo Outro que resiste infinitamente aos poderes do Mesmo. Nesse sentido, para Levinas, na relação entre pais e filhos, mestre e alunos não há poder, mas fecundidade ética (relação sem segundas intenções – desinteressada).” (ALVES, 2013, p. 95).

O cuidado<sup>32</sup>, segundo Casali (2007), é o que melhor pode definir a ação educativa. De modo geral, um cuidado que se manifesta em diversas dimensões: na vida, na aprendizagem, na formação e no desenvolvimento. A concepção de cuidado, inclusive na educação, está relacionada à filosofia de Heidegger, que propõe o cuidado<sup>33</sup> (Sorge) pelo Ser, ou “o cuidado de si mesmo” (LÉVINAS, 1991, p. 181 apud RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p. 218). O pensamento de Lévinas sobre alteridade indica um pensar para além do Ser. Neste sentido, segundo Ribeiro Júnior (2011), o “cuidado nasce de uma inquietação com relação ao destino

---

<sup>32</sup> Ressaltamos que o cuidado que abordaremos não tem o caráter e sentido banalizados, que por vezes é difundido na educação, como ação única de cuidados físicos e materiais com os alunos, em detrimento do caráter acadêmico, fazendo com que perca valor na sociedade. O cuidado aqui abordado é do cuidado com o outro. Isso implica oferecer o que há de mais qualificado em educação, desde os cuidados básicos à qualidade no ensino.

<sup>33</sup> A ideia de cuidado em educação, por vezes, teve e tem seu suporte teórico no pensamento de Martin Heidegger (1889-1976), que em sua principal obra, *Ser e tempo* (1927), compreendeu o cuidado como algo inerente ao homem, a partir da Fábula do Cuidado de Hígino. No entanto, como explicitado acima, se trata de um cuidado consigo mesmo, tem um caráter egolátrico, preocupação consigo mesmo.

do outro e de uma preocupação lancinante pela dor e pela morte do outro” (RIBEIRO JÚNIOR, 2011, p. 88). Essa inquietude seria a “responsabilidade incansável pelo rosto” (RIBEIRO JÚNIOR, 2011, p. 88).

Não é possível alcançar o *outro*, ele é único e inatingível, porém se revela diante do *eu*. Assim também o aluno é inatingível, mas a partir de seu rosto, que vai além da percepção que o professor possa ter, nu e frágil, esse sujeito se revela e exige o acolhimento, responsabilidade e cuidado. “Mas o Outro, absolutamente Outro – Outrem – não limita a liberdade do Mesmo. Chamando-o à responsabilidade, implanta-a e justifica-a. A relação com outro enquanto rosto cura da alergia, é desejo, ensinamento recebido e oposição pacífica do discurso” (LÉVINAS, 2014, p. 191). Este aluno que não pode ser traduzido, conceituado, apreendido, na verdade é ensinamento. A sua presença interpeladora ensina, o chamado à responsabilidade ensina. Entendemos, então, que na relação professor e aluno, uma relação que se dá no face a face, que cumpre a tarefa de criar um espaço educativo para além dos conteúdos programáticos, a presença é ensinamento.

No ensinamento a alteridade do Outro não domina, não é uma hegemonia que funciona no seio de uma totalidade. O ensinamento é presença da alteridade que faz romper o círculo fechado da totalidade. Ou seja, a educação deve romper com a tirania da totalidade e abrir-se à transcendência. Sem transcendência, o Outro se reduz ao Mesmo e a educação se torna colonizada pelo doutrinamento e da domesticação. (ALVES, 2013, p. 95)

Lévinas questiona a totalidade, o totalitarismo, o não respeito à unicidade do Outro. Assim, é possível sugerir esta compreensão apresentada pelo filósofo para as subjetividades que surgem na escola. Não é possível, diante da diversidade humana, o “império da violência do saber” (ALVES; GHIGGI, 2012, p. 581). Lévinas propõe a heteronomia, com a valorização das singularidades e respeito à alteridade. O Outro não é um objeto, ele possui um rosto que nos interpela. O face a face desperta a ética da responsabilidade e o cuidado. Ao contemplar o rosto do Outro, é possível percebê-lo em suas fragilidades, em seu ser mais puro. A ética da responsabilidade de Lévinas nos convida a exercer uma educação pautada nos princípios de respeito à alteridade. “Educar para a responsabilidade significa sair do estado de indiferença frente às injustiças sofridas pelo Outro, questionar a espontaneidade da liberdade como princípio primordial da consciência moral e escutar a palavra que vem do Outro” (ALVES, 2012, p. 144 apud SIDEKUM, 2013, p. 92).

A educação de caráter humanista exige um posicionamento ético, isto é, na relação face a face com o aluno, o professor, “na sua unicidade ética, já não resistiria a assistir

indiferente ao padecimento e à paixão que sofre o outro sem lançar-se na defesa de sua vida ameaçada” (RIBEIRO JÚNIOR, 2011, p. 104). Assim, surge uma nova pedagogia, que, segundo Alves (2013), privilegia a educação como modo de ser com os Outros, em que na relação mestre e alunos não há poder, mas acolhimento, responsabilidade e cuidado, afinal o rosto desconcerta a intenção daquele que o contempla.

### ***3.4.1 Relação família e escola: dialogando com a educação humanizadora***

A educação humanizadora, tal como definimos na seção anterior, só se fará possível no reconhecimento integral do sujeito com o qual nos propomos a colaborar. Há que se pensar na educação como uma prática integral, que perceba e atue junto ao educando em seu todo, e nesta perspectiva considerar sua família como parte integrante do processo. Ressaltamos que nossa pesquisa visou fundamentalmente a formação e a prática docente enquanto sujeitos éticos; no entanto, reconhecemos que sua atuação não se faz isolada, sem integração ou compromisso com a comunidade escolar, em especial a família de seus educandos. Em consonância com nossa opção reflexiva, Nogueira (2006) pontua que novas concepções pedagógicas que surgiram no início do século XX questionam práticas tradicionais, em um viés que centraliza suas ações no aluno, agora percebido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, atendendo as características próprias da infância e suas demandas.

Tais princípios que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão na família e aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será – ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais. (NOGUEIRA, 2006, p. 161)

Assim, a presente seção emerge em consonância com essa ideia apresentada por Nogueira e em diálogo com uma demanda das próprias professoras, como copesquisadoras, que no processo de coleta de dados apontaram veementemente a família como um de seus maiores desafios. A partir desse contexto incorporamos tais sujeitos (família) para dialogar como nossa pesquisa. Reconhecemos que para além de uma demanda específica das professoras participantes da pesquisa, a família assume um papel crucial na formação dos educandos e, por isso, é necessário pensar tais sujeitos como influência na prática docente.

Há hoje uma ideologia da colaboração e a emergência de um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização. Mas além do ponto de vista pedagógico, esse novo ideário vai encontrar confirmação no plano das políticas públicas em educação, as quais – de formas variadas segundo as sociedades – passarão a recomendar e a incentivar o entendimento, a interlocução e a colaboração entre pais e escola. (NOGUEIRA, 2011, p. 162)

Pensar a relação família e escola, na dimensão que toma, do impacto no cotidiano da escola, é reconhecer os diversos vieses pelos quais são exploradas, as diversas áreas que se debruçam sobre tal tema. “É óbvio que estudos sobre família e escola não são recentes.” (ROMANELLI, 2013, p. 32). Tais trabalhos têm sido produzidos por diversas áreas, como sociologia da educação, psicologia, demografia, história, entre outros; e é segundo Romanelli (2013) um campo fecundo, que amplia a perspectiva de reflexão, o que possibilita um diálogo interdisciplinar.

Em nossa pesquisa privilegiamos os conhecimentos produzidos pela sociologia da educação, pois entendemos que esse campo da educação nos permite compreender de forma ampla as relações nos comprometendo com um olhar mais inclusivo de tal tema.

Para iniciarmos a reflexão sobre a relação família e escola, nos propomos pensar no conceito de família, para que, apropriados de tal concepção, possamos direcionar nossa reflexão, considerando todas as especificidades dessa instância da vida dos alunos. Durham (1983) apud Romanelli (2013) de forma generalizada pontua que família “pode ser considerada como unidade de reprodução social e biológica, criada pelo casamento, ou por uniões consensuais, por laços de descendência entre pais e filhos e por elos de consanguinidade entre irmãos.” (DURHAM, 1983 apud ROMANELLI, 2013). Mesmo indicando tal conceito, Romanelli (2013) esclarece que não há um consenso para tal definição e afirma que há uma multiplicidade de aspectos. Também explica que as famílias, assim como a escola, em suas configurações não são homogêneas, são diversas em seu interior e entre si.

Destarte, para melhor compreender a ideia de família, faz-se imperioso pensar na sua diversidade. É necessário falar de seus diversos arranjos e da pluralidade de fatores que os modificam. Nogueira (2006) esclarece que, a partir das últimas décadas do século XX, novas configurações sociais atingem a família, e ao mesmo tempo a escola, como mostram os desenhos que influenciam as relações dessas duas instituições. Em especial a família, como já dito, assume configurações próprias, assume uma metamorfose constante diante do contexto social e histórico no qual está inserida. Desta forma, assumiremos uma perspectiva observada

em outras pesquisas<sup>34</sup>, a consideração dos diversos arranjos da família, os diversos fatores que os modificam. Ao propor a presença da família em nossa pesquisa, entendemos que devemos considerar suas novas configurações (NOGUEIRA, 2013): o papel da infância dentro deste universo, a relação pais e filhos, um novo processo de democratização dessa família, a substituição de uma hierarquia pela democracia, dentre outros fatores como

Redução na taxa de fecundidade que resulta em família com menor número de filhos; crescimento de separações e divórcios, seguido da expansão de uniões consensuais, não legalizadas pelo casamento civil; aumento das mulheres na forma de trabalho; casais de gays e lésbicas, que vivem juntos e almejam legalizar suas parcerias, contribuem para o surgimento de novas configurações domésticas. Ao lado da família nuclear, composta pelo casal e filhos, aumenta o número de famílias chefiadas por mulheres; de famílias ampliadas nas quais parentes agregam-se ao modelo nuclear; de família recompostas em que um, ou ambos os cônjuges, têm filhos de união anterior e constituem novo arranjo doméstico, e famílias patrifocais, em que o pai têm a guarda dos filhos e vive com eles. A expansão desses arranjos torna patente que, no plano empírico, não há família, mas famílias organizadas de modos distintos e o conhecimento de sua composição e de seu modo de vida é crucial para a análise das relações entre elas e a escola. (ROMANELLI, 2013, p. 34)

Ao imergir neste contexto da família ampliamos nosso olhar sobre esta instituição diretamente ligada ao processo educativo, e que vai de forma incisiva constituindo junto à escola os rumos da educação direcionada aos alunos. Fica evidente que o reconhecimento da família como parte essencial no processo educativo do aluno bem como a sua pluralidade são primordiais para pensar a família inserida no processo educativo. Para além dos apontamentos constantemente feitos pela escola diante da família ou desta referentes à escola, é preciso entender que tais instituições necessitam reconhecerem mutuamente suas especificidades.

No entanto, de acordo com Carvalho<sup>35</sup> (2013), há um discurso recorrente nas escolas, especialmente diante dos alunos das classes populares, que em tom de acusações atribuem culpa às famílias, especialmente à mãe, sobre os baixos rendimentos escolares, e frente às questões afetivas e morais. Há uma responsabilização das famílias pelo fracasso da prática pedagógica, que segundo a autora se baseia em argumentos conservadores da “família desestruturada”. Tal perspectiva conflituosa entre família e escola também é registrada por Nogueira (2006) e por Romanelli (2013), que nas diversas pesquisas de seu levantamento crítico sobre a relação família e escola registra que as acusações e lamentações partem de ambas as partes, apontando para uma suposta incompetência e ineficácia de tais instituições,

---

<sup>34</sup> Romanelli (2013) realizou um levantamento crítico sobre a relação entre família e escola, que nos auxiliou e embasou nossa reflexão sobre tal relação, e sua conexão com nosso tema de pesquisa.

<sup>35</sup> A autora apresenta um estudo que traz a temática gênero e desempenho escolar.

dado com o qual tais pesquisas não compactuam, mas destacam como uma realidade na relação de tais instituições.

Entendemos que a ampliação na relação da família e escola possibilita o crescimento de tais conflitos. Nogueira (2006) pontua que a família vem ampliando sua participação na escola, que também alargou suas ações diante da família. Talvez a proximidade dessas duas instituições e a exposição de suas fragilidades sustentem para cada uma os argumentos que utilizam nos momentos de conflitos e crises.

De um lado, os pais, ou família, expressam queixas contra a escola e os professores, e estes são avaliados como despreparados e omissos frente aos alunos e a seus responsáveis; de outro lado, professores e outros agentes escolares argumentam que os pais não se interessam pelos estudos dos filhos, não comparecem a reuniões e lançam mão de uma condenação, afirmando muitas vezes de modo categórico que o mau desempenho dos alunos deve-se à negligência familiar, sobretudo quando estes pertencem a famílias das camadas populares. Esta condenação, profundamente preconceituosa e estigmatizante, funda-se numa avaliação totalmente errônea da vida familiar e considera que famílias pobres são desestruturadas. Estudos antropológicos já demonstraram que essas famílias enfrentam dificuldades derivadas do modo de inserção de seus integrantes no mercado de trabalho, de desemprego, da inclusão da mãe em atividades mal remuneradas que limitam, mas não excluem, sua atuação na escolarização dos filhos. Em vez de desestruturadas, são famílias que lutam contra a desigualdade econômica e organizam-se de modo a enfrentar a precariedade de suas condições de existência. (ROMANELLI, 2013, p. 36)

A colocação de Romanelli (2013) é incisiva no que tange ao posicionamento da escola frente às famílias, em especial das mais pobres, e alerta para um olhar estigmatizante e preconceituoso ao não conhecer e reconhecer a família em sua pluralidade, que vai além dos modelos pré-estabelecidos que levam ao desejo de práticas e resultados que surgem como paradigmas normativos. No entanto, ao falar de uma educação humanizadora comprometida com a alteridade, não é possível compactuar com tal posicionamento, destarte o desafio maior está em inserir o tema família e escola na formação ética dos professores como uma urgência que visa legitimar uma prática educativa humanizada.

Destacamos que entendimento sobre família é cabal para o sucesso da prática educativa e enfatizamos que não é possível pensar família apenas como um dos lados da prática educativa, e nas consequências de suas mazelas que são levadas para dentro da escola. Nesta perceptiva, escola e professores assumem uma postura neutra acima do bem e do mal, prontos a julgarem a família apta à condução da educação de seu filho. Nesta perspectiva, a escola se legitima como instância superiora, por ser a detentora dos conhecimentos técnicos, e por isso a mais apta a fazer avaliações/julgamentos dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

E ao destacar este possível posicionamento da instituição escolar nos vemos ligados à promoção do sucesso escolar. Nogueira (2011) pontua que existe uma movimentação estatal com a realização de políticas voltadas para o estreitamento da relação da escola com a família, já que esta última é entendida como influência positiva decisiva ao sucesso escolar do aluno. Há pesquisas que apontam a influência positiva da família no desempenho escolar do aluno, o que contribuiria para combater diversos problemas vindos pela escola como a infrequência, evasão e a retenção escolar.

No entanto, diante desse cenário, a autora chama atenção para posicionamentos que ponderam quanto à ênfase na participação das famílias na vida escolar do aluno. Se por um lado há pesquisas que indicam o fator positivo de tal prática; há por outro a prudência em considerar outros aspectos envolvidos, em especial aquele relacionado à família e suas “diferenças de capital econômico, social e cultural entre os diversos grupos sociais” (CARVALHO, 2000, apud NOGUEIRA, 2011, p. 164). E neste sentido é possível pensar para além do imediatismo da culpabilização de pais e mães pelo fracasso escolar, é preciso pensar que

[...] apesar dessas divergências e do debate ainda em curso, é inegável a existência de uma ampla concordância entre os pesquisadores (quer sejam suíços, franceses, norte-americanos ou brasileiros) de que as famílias são desigualmente equipadas para colaborar com a escola ou, dito em outros termos, de que as disposições e as condições para acompanhar a vida escolar do filho, para responder às exigências implícitas e explícitas da escola, não se encontram igualmente repartidas entre as famílias dos diferentes meios sociais (NOGUEIRA, 2011, p 164).

Sendo assim, não é possível pensar em uma única família, há que se reconhecer que há famílias que se relacionam com a escola, que também diversa pode estabelecer um processo homogêneo para a aprendizagem do aluno, e neste sentido na participação da família.

Ressaltamos ser válida toda tentativa de aproximação dessas instâncias, mas há que se compreender que as ações de tais instituições devem estar permeadas pela abertura e aceitação, para firmarem um diálogo verdadeiro subsidiado por seu reconhecimento mútuo. Aos professores, pensando em sua formação e nas instituições escolares, é preciso um posicionamento mais abrangente comprometido com uma análise mais criteriosa e com vistas a práticas mais humanas e eficazes, e assim como pontua Romanelli (2013), que se superem as lamentações e a ausência da família, ou dos limites da família.



#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO: A MANIFESTAÇÃO DO *OUTRO*, AS VOZES DAS PROFESSORAS**

O nosso objeto de estudo neste capítulo é apresentação dos referenciais teórico-metodológicos e os procedimentos que conduziram a pesquisa. Neste percurso, durante o processo de planejamento, de definições conceituais e coleta de dados, atentamos para o foco da pesquisa: a formação e atuação ética dos professores em um diálogo com o modelo ético inaugurado por Emmanuel Lévinas que leva a marca de uma *Ética da Alteridade*. O tema traz como característica específica a subjetividade dos sujeitos, o que requereria uma atenção categórica às coletas de dados e sua eficácia e eficiência junto à proposta de pesquisa. Neste sentido entendemos como determinante o modo pelo qual este percurso metodológico de coleta e produção de dados confiáveis foi realizado, com vistas às análises fundamentadas e válidas.

O caminho metodológico que nós nos propusemos se delineia com base em nosso referencial teórico. Foi a reflexão desse referencial que nos direcionou para nossas opções metodológicas. Necessariamente, o percurso se deu com foco no alcance dos objetivos propostos. É sabido que a pesquisa acadêmica tem seu caráter específico no que tange ao processo de sua constituição. A metodologia é um fator incisivo para sua realização, para a garantia da produção de conhecimento científico. Dentre os conceitos discutidos nos capítulos anteriores destacamos a constituição e a formação do *professor reflexivo*, a percepção do *Outro* e a própria *Ética da Alteridade* como conceitos basilares para a escolha metodológica e a determinação de todo o seu percurso.

Destarte, buscou-se durante o processo investigativo atender aos pressupostos que considerassem as especificidades da educação enquanto área do conhecimento social; assim, nossa conduta investigativa foi pautada em dois pressupostos indicados por André (2001), o rigor e a qualidade, enquanto orientadores da ação de pesquisadores da educação.

A pesquisa aqui apresentada se constituiu a partir do estudo da formação e atuação ética de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, selecionamos uma escola que nos demonstrou abertura e apoio para realização da pesquisa. Essa escola serviu-nos de base operacional da pesquisa, no entanto ela não se tornou nosso objeto de pesquisa. Nosso foco estava na atuação das professoras da instituição. Esclarecemos aqui que mesmo

não figurando como nosso objeto de pesquisa a escola<sup>36</sup> tem sua relevância e influência no processo investigativo (dados que pontuaremos mais adiante em nossas análises).

#### 4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa, mais precisamente uma investigação qualitativa, em que se busca inquirir profundamente a essência da formação e da atuação ética de professores. Constituindo-se de pesquisa teórica e empírica, a primeira fundamentando nossas escolhas quanto aos conceitos, planejamento, organização e condução investigativa. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1997) esclarecem os objetivos deste seguimento da pesquisa, aos quais estivemos atentos durante todo o processo investigativo:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 70)

Os mesmos autores esclarecem que esse tipo de investigação objetiva a compreensão daquilo a que se propõe, é uma pesquisa que se constitui a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação<sup>37</sup>, usando “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 11). Essas características apontam para um dos desafios da pesquisa: a superação de modelos metodológicos que valorizassem apenas mensuração de dados, como se fosse possível medir o *Outro* da pesquisa. Diferentemente, nossa investigação se fez pela subjetividade dos sujeitos da pesquisa, por suas histórias, por suas percepções, por sua humanidade repleta de variáveis que nos exigiram significativo cuidado e seriedade na coleta e análise dos dados.

Assim como nos esclarecem Bogdan e Biklen (1997), a pesquisa qualitativa preocupa-se mais com o processo que com os resultados e ou produtos, sendo essa característica um dos orientadores para condução e valorização do processo investigativo empírico, o que adiante

---

<sup>36</sup> A escola é o espaço de atuação dos professores sujeitos de nossa pesquisa. Assim, para além do espaço em que foram conduzidos os instrumentos de pesquisa, a instituição tem outra representação, ela exerce influência na atuação dos professores através de sua organização, proposta pedagógica, história e de seus frequentadores (comunidade escolar). Destarte, não é possível buscar compreender os professores e sua atuação sem considerar a instituição em que trabalham.

<sup>37</sup> Esclarecemos que adotaremos a denominação sujeito da pesquisa/investigação para nos referirmos aos professores participantes de nossa pesquisa. Não trataremos esses sujeitos como objeto, essencialmente inspirados por Lévinas, que nos esclarece que o outro não é objeto.

esclareceremos, ao expor nossa opção pelo tipo de pesquisa e seus instrumentos metodológicos.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1997) e Sousa (2001), se baseia no viés fenomenológico, com um conjunto de instrumentos que se constituem preocupados em compreender os sujeitos da pesquisa – no caso de nossa investigação, a sua formação e atuação, entendidos como fenômenos, em suas diversas manifestações e variantes. Esse viés metodológico caracteriza-se pela preocupação de buscar a essência do fenômeno. A fenomenologia busca “chegar àquilo que a coisa é. Ela é necessária porque os fenômenos não estão evidentes para o nosso olhar habitual” (MASINI, 1993, p. 74). A perspectiva fenomenológica “não é uma resposta, mas sim um ponto de partida: o de voltar-se para a ação humana e buscar seus significados” (MASINI, 1993, p. 75). Mesmo caracterizando-se por um viés que busca descrever o fenômeno, a fenomenologia também permite ir além da averiguação dos dados, possibilitando compreendê-los em sua integralidade.

Entendemos que é fundamental a apresentação da relação de nossa opção teórico-metodológica com o autor que nos inspira na condução da reflexão sobre ética. Caracterizada como investigação qualitativa, a pesquisa aqui apresentada tem necessariamente um viés fenomenológico. Emmanuel Lévinas realizou seus estudos à luz da fenomenologia e teve contato com essa abordagem através de seu fundador, Edmund Husserl (1859-1938), quando iniciou seus estudos na Alemanha, período em que participou de diversos seminários com Husserl. Posteriormente recebe influências das produções de Heidegger, outro ícone dessa perspectiva filosófica. Lévinas inicialmente opta pela fenomenologia. “Este método ou mais precisamente, esta maneira de filosofar, é a alma do movimento fenomenológico. [...] Mas um método não é somente um simples instrumento fabricado para explorar qualquer domínio do real”, segundo Lévinas citado por Costa (2000, p. 60). Segundo Costa (2000), a opção por essa metodologia se fundamenta no fato de se tratar de uma categoria que constitui como método uma maneira de filosofar, porém adverte que essa metodologia não se constitui em simples instrumentos, tem algo mais para investigação científica.

No entanto, é válido lembrar que Lévinas, mesmo reconhecendo as influências dessa perspectiva filosófica em seu processo formativo e, segundo Carrara (2012), inicialmente requerer certa fidelidade ao método de Husserl, quando se trata da ética, conceito firmado como filosofia primeira, o autor questiona a fenomenologia ao não negar o infinito e outrem. Há na filosofia levinasiana uma ruptura com a fenomenologia inicial de Husserl e Heidegger. Lévinas inaugura uma nova forma de pensar o *Outro* no mundo.

O contexto formativo de Lévinas e o reconhecimento basilar da fenomenologia na constituição da pesquisa qualitativa nas ciências sociais nos exigiram e conduziram o aprofundamento desses conteúdos significativos para que os facilitassem na trajetória da pesquisa empírica. Segundo Daniel Augusto Moreira (2002), não é um processo fácil a transposição da fenomenologia enquanto filosofia, para entendê-la e utilizá-la como método. Para tanto, o autor nos esclarece em quais tipos de situações se utilizará esse método que busca focalizar os “fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela. O que interessa é a experiência vivida no mundo do dia a dia da pessoa.” (MOREIRA, 2002, p. 108). Confirmamos o enquadramento de nossa pesquisa no que tange a essa concepção da investigação pois entendemos que os instrumentos bem como a opção pelo tipo de pesquisa não poderiam ser outros senão o que possibilitasse aos sujeitos da pesquisa se revelar e apontar por suas vozes a resposta ao nosso problema. De tal modo, se deu a escolha pela pesquisa colaborativa e os instrumentos que a conduziram, compreendidos como potenciais meios para coletas de dados confiáveis e significativos que serviram pontualmente as categorias às quais tomamos aqui por nosso objeto de análises.

#### **4.1.1 Pesquisa colaborativa**

Emmanuel Lévinas nos inspira ao propor um olhar diferenciado, de acolhimento do *Outro*, em que este pode se revelar, onde é percebido, a partir da fragilidade de seu rosto, um rosto que não é só a estrutura física, é a integralidade do sujeito. E se pensarmos em um rosto que se revela, que fala: “fala, por que é ele que torna possível e começa todo o discurso” (LÉVINAS, 1982, p. 79). Posto isso, compreendemos que a partir do discurso há uma resposta às questões postas. Destarte, optamos pela pesquisa colaborativa, uma alternativa metodológica que a nós se apresentou como instigante e inovadora e que se configurou essencial para alcançar os objetivos aqui postulados. Os professores saem do lugar de objeto, assim, buscamos neste percurso o “acesso ao rosto” (LÉVINAS, 1982, p.77) dos professores, e assim estes foram convidados a assumir o papel de coinvestigadores.

A pesquisa colaborativa surge, segundo Bueno (1998) e Desgagnè (2007), como resposta a uma realidade observada na relação entre os pesquisadores das universidades e professores nas escolas. Há um distanciamento entre esses dois mundos que parece criar situações conflitivas ou mesmo barreiras. Há uma relação desafiante em que professores são

vistos apenas como objetos a serem estudados ou mesmo aqueles que simplesmente executam as técnicas apontadas pelos estudiosos, já os pesquisadores são vistos como os produtores de conhecimento. Conhecimento este que muitas vezes não chega às escolas, não há uma devolutiva aos participantes das pesquisas. A pesquisa em colaboração surge como tentativa de superação desse cenário, de aproximação desses dois universos, um processo de troca de experiências e conhecimentos.

O processo de escolha desse tipo de pesquisa se deu em um percurso de amadurecimento e desenvolvimento da própria investigação a que nos propomos. Os estudos basilares da pesquisa, a filosofia levinasiana, a compreensão da preeminência da formação de professores e o meio como se dá a formação e atuação ética desses profissionais nos levaram a questionar por qual o caminho investigativo iríamos optar. Entendemos que não seria possível firmar-nos coerentes com a construção teórica de nossa produção sem conduzir o trabalho empírico por um viés que de fato retratasse essas opções teóricas de nossa produção. A pesquisa que realizamos delineou-se como

[...] espaço para autoconhecimento e para novas produções; como contexto de empoderamento, mas também, e centralmente, como espaço de criticidade dos diferentes modos de ser profissional, de pensar e agir, na relação com outros; dos modos como entendem seus papéis na atividade com base em experiências sócio-históricas acadêmicas e políticas (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011, p. 299- 300 apud CABRAL, 2012).

Segundo Ibiapina e Ferreira (2005), esse modelo investigativo apresenta-se como modelo alternativo de condução de uma investigação-ação na área educacional, auxilia o professor a refletir e a compreender suas práticas, oportunizando o desenvolvimento das capacidades para resolução de problemas relacionados ao seu cotidiano em uma perspectiva colaborativa. As autoras pontuam o caráter sistemático desse viés metodológico, com estudos orientados e práticas reflexivas com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores.

Pesquisador e professores se esforçam no desenvolvimento de um projeto comum, em que a pesquisa colaborativa torna-se “uma alternativa de trabalho, um modelo investigativo que rompe com a lógica empírico-analítica, demonstrando que a reflexão, a participação e a colaboração podem ser utilizadas pelas investigações educativas como estratégias de emancipação profissional.” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 31). Enfatizamos que a pesquisa colaborativa não serve apenas à coleta de dados para a produção do pesquisador, é também possibilidade de formação e constituição de professores.

Moita (1995) esclarece que a colaboração, a partilha e a escuta de professores se fazem por um posicionamento político e ideológico do pesquisador, por princípios, a partir da ideia de paridade entre esses sujeitos. Reconhecemos a importância da fala, da participação de professores no pensar, planejar e executar as ações educativas. Para Magalhães (2004), a colaboração é dada pela

[...] igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino/aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática, bem como em entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias e, portanto, na ideia de coautoria. (MAGALHÃES, 1996, p. 58)

Por isso, optamos por esta forma de fazer pesquisa, com vistas a “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 1995, p. 117).

A pesquisa colaborativa, segundo Cabral (2012), relaciona duas perspectivas em relação ao docente: a de produção de conhecimento e a de desenvolvimento profissional e

[...] contribui para mudar qualitativamente a realidade da sua atividade docente, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita contribuir para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas. Processo produzido com os professores, não apenas para os professores. (CABRAL, 2012)

A pesquisa colaborativa, apesar de se figurar como proposta inovadora no campo educacional, como afirmam Teles e Ibiapina (2009), já é tema de diversas produções internacionais e nacionais. Citamos a seguir autores de destaque, dentre outros que colaboraram para nossa produção: Bueno e Catani (1998); Ibiapina e Ferreira (2003; 2005); Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007); Desgagnè (2007), Magalhães (1996; 2004); Pimenta (2005) e Horikawa (2008). Os autores aqui citados apresentam elaborações que se aproximam ou mesmo se convergem. Em alguns casos diferenciam-se em pequenos aspectos, no entanto, privilegiamos a posição de Ibiapina através de algumas de suas produções. Autora que a partir do diálogo com diversos autores, em especial Arnal, J., Del Rincón, D., e Latorre, A. (1992), conceitua a pesquisa colaborativa como

[...] um processo de indagação e teorização sobre as práticas profissionais dos educadores e sobre as teorias que as guiam. É uma forma de investigação que capacita a comunidade de professores a melhorar o que faz, a partir de uma melhor compreensão de suas ações, pois gera informações e teorias não como produtos externos, isolados da fonte prática, mas como insights contextualizados e personalizados no próprio desenvolvimento pessoal de um educador, de um estudante, de um trabalhador social, de um político. [...] Em síntese, a pesquisa colaborativa é um tipo de investigação que envolve investigadores e professores em um processo de investigação e desenvolvimento profissional em que o trabalho de colaboração, no decorrer do processo investigativo, tem os objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas. (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p.32)

As autoras esclarecem que esse tipo de pesquisa surge como alternativa teórica e metodológica na busca pela profissionalização e emancipação docente, é a superação de uma perspectiva onde esses profissionais são levados a testarem e experimentarem as indicações de resultados de pesquisas descontextualizadas, práticas que não contribuem para sua formação e enriquecimento profissional. Diferentemente, a pesquisa colaborativa é um processo formativo para construção de novos saberes do professor participante e do pesquisador.

Inspiradas pelo materialismo histórico dialético, Ibiapina e Ferreira (2005) classificam a pesquisa colaborativa como modalidade com potencial para resolução de problemas educacionais de uma forma emancipatória. Este viés metodológico da pesquisa, segundo Teles e Ibiapina (2009), surge com o objetivo de superar um modelo de pesquisa que foi legitimado durante muitos anos, em que havia certo distanciamento entre pesquisador e pesquisado. Uma perspectiva em que o pesquisador detinha todo o conhecimento, controle como forma de poder, demonstrando superioridade em relação aos pesquisados. Essa perspectiva reforçava o ideário do distanciamento entre teoria e prática, já que entendia a universidade como espaço de produção do conhecimento e a escola, através de seus professores, a executora do saber produzido pelos especialistas.

No entanto, um movimento surgido nos últimos anos, segundo Teles e Ibiapina (2009), questiona essa modalidade de conceber as produções na área educacional. Essas práticas já não são satisfatórias, não correspondem às demandas e às novas concepções de pesquisa, que agora concebem uma produção que promove a aproximação dialética entre teoria e prática, considerando os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisados) como parceiros em suas produções e práticas.

Segundo Anadon (2007) citado por Teles e Ibiapina (2009), a pesquisa colaborativa se constitui de três etapas, a saber: a primeira situação, quando se integram os participantes à

pesquisa, momento de conquista da confiança e negociações com os partícipes. A segunda etapa de cooperação, momento da coleta dos dados, é quando o professor com sua disponibilidade se coloca à disposição para fornecer, através de suas reflexões, informações à pesquisa. Por fim, a terceira etapa é a coprodução ou coconstrução, definida como o processo da pesquisa em seu todo, desde o planejamento, organização à análise dos dados em colaboração ou não como os professores.

Durante esse processo o professor é convidado e estimulado a refletir sobre sua prática, é desafiado a repensar os conhecimentos já construídos, revendo suas concepções. Essas reflexões são os conteúdos utilizados para a análise dos dados. Neste momento crucial da pesquisa, optamos por realizar as análises sem a participação dos professores, por questões de viabilidade de tempo, porém, realizamos a devolutiva aos professores, com a síntese dos dados e uma prévia das análises. Outro cuidado necessário ao assumirmos as tarefas específicas da pesquisa foi apontado por Desgagnè (2007): preservar responsabilmente o ponto de vista dos professores colaboradores. Essa relação não é apenas troca de serviços, há uma complexidade na participação colaborativa de todos os envolvidos. Nós pesquisadores assumimos as dimensões específicas da pesquisa, a sua condução, no entanto é preciso que os professores colaboradores compactuem e identifiquem-se com toda a proposta da pesquisa, para que de fato ela se realize.

O papel de cada um dos sujeitos da pesquisa deve ficar claro, para que se possa conduzi-la da maneira mais compromissada possível com os objetivos e pressupostos estabelecidos. Desgagnè (2007) esclarece que a abordagem colaborativa requer uma compreensão mútua de pesquisadores e professores, em suas preocupações e interesses. O autor afirma que o pesquisador precisa ser sensível à prática docente e prezar por seu ponto de vista e pelos limites da atuação desse profissional; já o professor deve ser sensível à pesquisa, atentando-se para o ponto de vista e os limites do trabalho do pesquisador. Na condução deste processo investigativo, estivemos cientes das atribuições de cada um, assim como propõe Ibiapina (2008):

O pesquisador tem o papel de mediador ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo. (IBIAPINA, 2008, p.39).

Nós, pesquisadores, observamos a definição do nosso papel, pois sabíamos que a condução do trabalho que realizamos era determinante para o sucesso da pesquisa, cabia a nós muito mais que apenas propor uma simples reflexão teórica junto aos partícipes. Éramos mediadores de um processo, nossa função era “balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação” (DESGAGNÈ, 2007, p. 10). Nesse contexto, segundo Ibiapina e Ferreira (2003), o pesquisador assume o papel de colaborador da aprendizagem dos docentes, é um parceiro nas diversas situações da pesquisa desde a negociação, experimentação à reflexão crítica.

A opção metodológica que direciona nosso trabalho de pesquisador bem como dos partícipes foi constituída com inspiração na filosofia levinasiana da relação com o *Outro*, pois entendemos que, ao convidar os professores para uma participação ativa, estabelecíamos uma relação de responsabilidade com a alteridade desses sujeitos. Para além dessa perspectiva, consideramos também a *reflexão crítica* dos professores. A reflexão crítica é um pressuposto da pesquisa colaborativa em que há a participação e um processo coletivo de reflexão. Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007) apontam a autorreflexão mútua de pesquisador e professores como ponto inicial do processo investigativo: a investigação e a formação propiciarão a mudança desses sujeitos no contexto educacional.

A reflexão que acompanha a concepção de *professor reflexivo*, conceito já discutido no capítulo anterior e essencial à condução da metodologia escolhida, nos permite compreender esta escolha e o processo de colaboração em que o professor tem a oportunidade de dizer de sua prática, revelar sua percepção sobre a própria formação e sua atuação. “Refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola” (IBIAPINA; FERREIRA, 2003). As autoras afirmam que, por ser uma atividade social, demanda planejamento e organização sistemática, que levaria a uma participação e colaboração mútua com vistas ao desenvolvimento profissional e à melhora na qualidade do trabalho.

Algumas das principais autoras referência dessa abordagem metodológica, Ibiapina, Ferreira e Magalhães, compactuam com a compreensão da importância da linguagem<sup>38</sup> no

---

<sup>38</sup> Magalhães (2004) aponta a concepção de linguagem e a compreensão de sua relação com o processo de interação social, de ensino e de aprendizagem. Quanto à formação de professores, torna-se aspecto relevante para o processo dialógico que se estabelece entre os diversos conhecimentos desses sujeitos. “A concepção de linguagem, compreendida como prática discursiva, isto é, como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas [...] embasada no quadro da pesquisa sócio-histórica/cultural (VYGOSTKY; BAKHTIN). Como é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade, o eu vai

processo colaborativo e na formação dos docentes. É um processo de interlocução entre pesquisador e professor em que há a construção de conhecimentos, em um processo dialógico. De forma específica, as autoras utilizam o conhecimento da linguística aplicada para constituir um conceito intrínseco de colaboração, aspectos que nos foram relevantes para compreensão e condução da metodologia, bem como para percepção dos dados oferecidos por nossos coinvestigadores. Magalhães, Liberli e Lessa (2006) nos pontuam os aspectos relevantes da linguagem: a função de mediadora na construção do conhecimento que se dá na relação entre pesquisador e professores; e objeto de atividade de formação, em que sua função é atentar-se para as demandas dos participantes dos encontros reflexivos, em que serão trabalhados conceitos, vivências e práticas. “O conceito de colaboração pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio.” (MAGALHÃES, 2004, p. 75).

Além do aspecto colaborativo, a linguagem também se torna fundamental no processo formativo de professores, outra ação concomitante que surge durante a pesquisa. Desgagnè (2007) e Ibiapina e Ferreira (2003) apresentam a formação dos professores como uma ferramenta que está imbricada no processo investigativo. Durante a pesquisa, os professores tiveram condições de contribuir com ela e também de se envolverem em um processo formativo, já que os instrumentos, especificamente os Encontros Reflexivos e as Narrativas autobiográficas, favoreceram a construção de novos conhecimentos. O primeiro com uma metodologia específica de discussões sobre os temas presentes na pesquisa; e o segundo com o registro das memórias, revisão da formação e atuação dos sujeitos éticos. Ambos permitiram um processo dialético, em que por meio da reflexão os professores reviam e reconheciam sua prática, e em seguida aprendiam e construía novos saberes.

Entendemos essa ação como contrapartida de nossa pesquisa à disponibilidade da escola e aos professores partícipes. Atentamos para o que tinham a dizer, sem lançar olhares pré-determinados, mas em uma perspectiva de olhares e postura cientificamente embasados, além de oferecer a oportunidade de formação a esses sujeitos.

Mesmo reconhecendo a relevância e as potencialidades aqui apresentadas pela metodologia colaborativa, é necessário no processo de condução deste seguimento metodológico ter ciência e cuidados ao lidar com seus limites e desafios. Boavida e Ponte (2002) pontuam alguns dos quais nós também identificamos durante o processo empírico: o

---

ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros. Portanto, como salienta Bakhtin, antes de ser individual, o discurso de um agente é sempre de outros.” (MAGALHÃES, 2004, p. 68).

primeiro está na imprevisibilidade, não é possível dispor a sua condução de forma planejada do início ao fim, pois esse processo é dinâmico, criativo e mutável, necessitando por vezes repensar para fazer ajustes; no segundo está o desafio de gerir as diferenças, que requer compromisso ao considerar as diferenças e necessidades específicas de cada sujeito; e por fim e não menos importante, a atenção requerida pelo possível reforço de práticas já existentes, em que as falas coletivas reforcem o que há de negativo no pensamento do grupo em detrimento da individualidade.

Esses desafios foram estímulo à nossa prática investigativa, não nos limitou na condução e coleta dos dados, apenas nos requeriam atenção, cuidados e adaptações necessárias para o alcance do que propomos.

## **4.2 Foco do estudo**

Na seção anterior destacamos a pesquisa colaborativa como viés metodológico o qual assumimos para o nosso estudo; nesta seção falaremos sobre o foco de nosso estudo, sobre o tema que desenvolvemos a produção de nossa investigação. A pesquisa cujos resultados aqui se apresentam focou seus esforços investigativos na análise da formação e atuação ética de professores em diálogo com a Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas. Para tanto, buscou ouvir os professores quanto às categorias educacionais e éticas que compõem o tema. Os sujeitos da pesquisa foram professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, principalmente no que tangem à metodologia participativa, optamos por escolher uma escola que oferecesse um espaço propício para a condução dos instrumentos de pesquisa. Não é nosso objetivo o estudo da escola, apesar de reconhecer que esta se enquadra no contexto dos professores, e por isso torna-se aspecto essencial para diálogo e compreensão desses profissionais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, localizada em uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A escola oferece, em dois turnos de funcionamento (manhã e tarde), os cinco primeiros anos do ensino fundamental, com um total de 600 alunos. A pesquisa teve a participação de 19 professores

colaboradores atuantes no turno da manhã, dentre os quais há professores regentes e professores de apoio<sup>39</sup>.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa: professoras participantes (PP)**

Seguimos com esta seção na qual apresentaremos os sujeitos participantes de nossa pesquisa, os critérios que nos conduziram à escolha desses sujeitos e uma breve apresentação dos partícipes de nossa investigação. Ao construir nosso projeto de pesquisa, tínhamos como referencial professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, atuantes em escola pública. Esse critério inicial nos fez buscar um espaço que possibilitasse a condução dos métodos de pesquisa, principalmente dos grupos de discussão. Conhecíamos a escola, que figura como tradicional no município em que se localiza, e sabíamos da abertura dos gestores para acolher nosso projeto e do compromisso dos profissionais da educação dessa instituição na condução dos processos educativos, principalmente no aproveitamento dos módulos para realização das reuniões pedagógicas, espaço que nos seria útil para os momentos reflexivos.

A escolha por uma escola pública se fez por acreditarmos nesse espaço como instituição valorativa da sociedade, um espaço ainda carente em diversos aspectos, porém fértil para as reflexões das relações humanas. A escola pública sempre nos pareceu um espaço bem democrático e a universalização da educação tem propiciado e confirmado essa prerrogativa. Por isso mesmo, entendemos que a discussão sobre ética não poderia fugir a esse espaço.

Assim também se dá nossa escolha por professoras dos anos iniciais. A formação ética de um sujeito se faz por via de um processo de longa duração<sup>40</sup>, em que valores são incorporados na infância e irão acompanhar todo o cotidiano dos sujeitos. Neste aspecto, de acordo com Gonçalves (2015), surge a escola como espaço fundamental para dar passos rumo

---

<sup>39</sup> Os professores regentes são os professores referência que acompanham uma turma específica, já os professores de apoio são professores específicos que acompanham e auxiliam alunos com necessidades educacionais especiais.

<sup>40</sup> Apesar de se caracterizar como nosso objetivo de estudo a formação ética do aluno, compreendemos que a atuação do profissional da educação está intimamente ligada a essa formação. Entendida também como vivência, a ética se caracteriza como valores com possibilidade de desenvolvimento durante a vida do sujeito. Os valores e a postura moral se desenvolvem de acordo com a idade, através da construção evolutiva a partir da relação indivíduo e grupo social. Conforme Coutinho e Moreira (1999), os sujeitos desde seu nascimento experimentam situações em que são colocados diante do cumprimento de regras e vivência de valores. Os anos iniciais compreendem uma idade que vivencia, de acordo com Piaget, um processo moral de semiautonomia, momento em que a criança deixa de obedecer cegamente às regras, e ousa a observá-las de acordo com situações específicas. Gonçalves (2015) conduz uma reflexão do desenvolvimento moral a partir do conceito de identidade de Jurgen Habermas, e de acordo com a autora a idade que compreende os anos iniciais, denominada sociocêntrico-objetivista, seria a fase de amadurecimento intelectual da criança, que passa a ter participação mais eficiente nas interações, e assim inicia a superação do egocentrismo.

à construção de valores que humanizem as relações, favorecendo a construção da identidade dos sujeitos que visem superar o individualismo, com vistas a favorecer a participação de homens e mulheres em um mundo mais justo.

#### **4.4 Instrumentos de coleta de dados**

Trataremos a seguir dos instrumentos escolhidos para a condução de nossa pesquisa. Para cada método trazemos uma apresentação com as suas características, sua relação com nossa pesquisa, assim como também as vantagens e desvantagens de cada um. Os instrumentos escolhidos são procedimentos construtores de nossa pesquisa, nos ofereceram dados com os quais estabelecemos um diálogo com o arcabouço teórico, intencionando responder à questão central de nosso estudo. Neste percurso da construção de informações, privilegiamos ferramentas que oportunizassem o diálogo e a reflexão junto aos professores.

##### **Questionário**

Elaboramos e aplicamos um questionário partindo de seu conceito, como instrumento que consiste em um conjunto de questões a serem respondido pelos professores participantes. A aplicação do questionário foi realizada no início da pesquisa empírica, durante o primeiro Encontro Reflexivo, com o objetivo de contextualizar e traçar o perfil dos partícipes da investigação. Este método oportunizou o conhecimento mais detalhado dos profissionais que colaboraram com nossa pesquisa, através das seguintes questões fechadas e abertas: nome, idade, sexo, formação acadêmica, formação continuada, tempo de experiência, anos e conteúdos que lecionam, a ética e seus desdobramentos na formação inicial desses sujeitos e a motivação para participar do estudo.

Foi por meio deste instrumento que construímos um panorama da condição de formação dos partícipes de nossa pesquisa quanto à questão da ética. Foi também através do questionário que os partícipes puderam expressar pela primeira vez o seu entendimento sobre o conceito de ética.

Este instrumento não permite o aprofundamento das questões, limita a participação daqueles que o respondem, restringindo suas respostas. No entanto, para o objetivo que aqui traçamos, este procedimento foi satisfatório ao nos fornecer dados para que elaborássemos questões para a condução dos demais instrumentos: Encontros Reflexivos e entrevista semiestruturada.

## Grupos de Discussão – Encontros Reflexivos

Com o objetivo de ouvir coletivamente os professores participantes da pesquisa e de proporcionar um processo reflexivo, conduzimos encontros em que foram realizadas a apresentação e a negociação da pesquisa, adesão dos professores, leituras de textos diversos e reflexões sobre o tema de nossa pesquisa. Optamos por nomear esses momentos como Encontros Reflexivos, no entanto alguns dos autores pesquisados apontam outros nomes<sup>41</sup>. Destacamos essa técnica por ser um meio concreto da colaboração efetiva dos professores. A pesquisa colaborativa, segundo Cabral (2012), possibilitará aos professores um processo reflexivo e formativo, em que estes terão a oportunidade de tornar claros seus processos mentais. Haverá um movimento de questionar, repensar práticas e posturas, descobertas, conhecer e reelaborar conceitos referentes ao tema pesquisado, bem como apontar aspectos concretos para a produção de novos conhecimentos. Pautamos a condução deste instrumento na seguinte perspectiva:

Na pesquisa colaborativa os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e coautores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais. (IBIAPINA, 2005, p. 32)

Molina e Molina Neto (2012) pontuam que a negociação é ponto-chave da condução dos grupos, todos os envolvidos devem saber detalhadamente sobre a condução deste instrumento desde as primeiras conversações. O autor esclarece que esses grupos são diferentes do grupo focal, pois possuem o objetivo de coletar dados que possibilitem conhecer e compreender o *ethos* dos participantes, as representações e significados que atribuem ao tema que estamos investigando.

Cabral (2012) e Bueno (1998) indicam que, na pesquisa colaborativa, tanto o pesquisador como os coinvestigadores participam ativamente, com reflexões coletivas direcionadas para as ações que pretendem pesquisar: em nosso caso, a postura ética do

---

<sup>41</sup> Esclarecemos que, na busca por identidade e autenticidade de nossa pesquisa, optamos pela denominação Encontros Reflexivos, dados os objetivos desses encontros e as características próprias ao serem conduzidos. No entanto, é válido ressaltar que outros autores que se tornaram basilares em nossa fundamentação teórica criaram outras nomeações: Magalhães (2004) e Ibiapina (2008) definem como Sessão reflexiva, uma organização discursiva com o objetivo de formar o professor reflexivo; já Marques (2009) denomina como Encontros Coletivos, um espaço coletivo de negociação, planejamento e discussão; e Molina e Molina Neto (2012) apontam os Grupos de Discussão, como instrumentos de coleta de informações e espaço de estudos para construção de novos conhecimentos. Estas duas últimas definições se aproximam e referenciam nosso conceito e a condução desses momentos que nos serviram de instrumento de coleta de dados e ao mesmo tempo de espaço de formação para os professores participantes.

professor e sua influência para uma educação humanizadora. Havia o interesse de que os Encontros Reflexivos produzissem “evidências qualitativas para a sistematização de conhecimentos sobre atitudes, percepções, opiniões, sentimentos, posicionamentos, entre outras dimensões, dos participantes do objeto de pesquisa em pauta” (MOLINA; MOLINA NETO, 2012, p. 410).

Os encontros proporcionaram um movimento dialético, em que a realidade dos professores se veicula com a teoria, em um processo cíclico de pensar, refletir e agir. Há também um intercâmbio dos sujeitos presentes, professores com todas as suas diferenças e a pesquisadora, que aqui assume o papel de mediadora das reflexões, facilitando os posicionamentos individuais e a construção coletiva. Outro aspecto relevante desta metodologia é seu caráter formativo em relação a todos os implicados na pesquisa, tanto para os professores partícipes como para a pesquisadora.

Os Encontros Reflexivos foram conduzidos pela pesquisadora e aconteceram durante o horário dos Módulos Pedagógicos<sup>42</sup>. Inicialmente propôs-se que essas discussões acontecessem semanalmente em um total de 10 encontros com duração de 1 hora cada um. No entanto, a disponibilização do espaço e do tempo ficou condicionada ao planejamento e ao cotidiano da escola. Assim, os encontros aconteceram em datas espaçadas, sem, porém, perder os objetivos e a rigorosidade em sua condução. Aqui surge um aspecto relevante na condução da pesquisa colaborativa: flexibilidade, nossa compreensão e posicionamento diante da exigência desse aspecto facilitaram consideravelmente o planejamento, organização e condução de todo o processo investigativo. Ao mesmo tempo é necessário compreender que essa flexibilidade deve estar bem administrada para não comprometer o resultado das coletas e análise dos dados.

O trabalho coletivo exige muito do pesquisador; assim, mantive o foco na pesquisa e em seus objetivos, e seguro na condução dos instrumentos. A metodologia que oportuniza a participação de diversos sujeitos ao mesmo tempo, sem uma rigorosidade em sua condução, pode-se perder, porém vigilantes buscamos conduzir a pesquisa sem deixar que fatores não relevantes influenciassem nosso trabalho investigativo.

Nestes encontros propusemos o estudo e a discussão de temas relevantes para a efetivação da pesquisa. A participação nesses encontros ficou restrita à pesquisadora e aos

---

<sup>42</sup> De acordo com a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, que determina a carga horária semanal de trabalho do professor, em que está estabelecida carga horária de duas horas semanais em reuniões. E por consenso da escola foi cedido à pesquisadora o tempo dessas reuniões para realização da pesquisa.

professores participantes da pesquisa, todos os encontros foram gravados para posterior transcrição, organização dos dados e análise de acordo com as categorias estabelecidas.

Apresentamos a organização dos encontros e os objetivos estabelecidos para cada um.

➤ 1º Encontro Reflexivo

Apresentação do pesquisador, do projeto de pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O objetivo deste encontro foi apresentar e negociar a realização do projeto<sup>43</sup> e da participação dos professores, estimular a adesão dos mesmos.

▪ Aplicação do Questionário

➤ 2º Encontro Reflexivo – Tema para reflexão: Universalização da Educação

O objetivo deste encontro foi oferecer embasamento legal quanto à universalização. Para isso nos apoiamos na leitura de textos da legislação brasileira; em seguida propusemos uma discussão e escuta dos professores quanto a conceituação, vivência e implicações da universalização na prática educativa.

Material utilizado: Trecho da Constituição Federal – Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – Da Educação – Artigos 205; 206 (I e VII), 208 (I, VII – 1 e 2); Trechos da LDBEN – Artigos 1º, 2º, 3º e 4º, e Emenda 59.

➤ 3º Encontro Reflexivo – Educação Humanizadora

Neste encontro buscamos formular a definição do termo Educação Humanizadora, bem como sua promoção e identificação na prática diária dos professores das ações entendidas como de uma Educação Humanizadora. Na busca por estimular e enriquecer a discussão, as reflexões foram realizadas em pequenos grupos de professores com registro pelos mesmos de suas conclusões.

➤ 4º Encontro Reflexivo – Ética

No quarto encontro tínhamos como objetivo identificar os conhecimentos sobre ética que os professores possuíam. Para tanto, iniciamos a reflexão com a pergunta: o que é ética? Em seguida realizamos a leitura de um texto de produção própria com informações básicas sobre o tema proposto para reflexão neste encontro. Neste mesmo encontro realizamos a

---

<sup>43</sup> Para que nossa pesquisa fosse realizada na escola escolhida, inicialmente negociamos com os gestores, que de forma solícita aderiram e disponibilizaram o uso dos horários das reuniões; posteriormente foi necessário negociar com os professores a participação dos mesmos. Entendemos que o primeiro contato com os gestores da instituição foi importante para negociar os espaços e os momentos coletivos, porém a negociação com os professores foi essencial. O modelo metodológico pelo qual optamos exige muito de seus participantes; conhecer, estar de acordo e acolher a proposta é fundamental para sua realização.

proposta para a construção do memorial (narrativa autobiográfica) dos professores participantes.

➤ 5º Encontro Reflexivo – Ética e Educação

Mais uma vez a reflexão realizada pelos professores se deu de forma coletiva. Após a leitura do trecho de um texto sobre Filosofia da Educação – Ética do Professor, foram propostas quatro questões reflexivas sobre o tema do encontro. Texto utilizado no encontro:

FERREIRA, Amauri; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. **Filosofia da educação**: ética do professor. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: <[http://crv.sistti.com.br/sistema\\_crv\\_dotnet/index.aspx?ID\\_OBJETO=32534&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca+Virtual&n3=Temas+Educacionais&n4=&b=s](http://crv.sistti.com.br/sistema_crv_dotnet/index.aspx?ID_OBJETO=32534&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca+Virtual&n3=Temas+Educacionais&n4=&b=s)>.

Sugestão de leitura para o próximo encontro:

FERREIRA, Amauri Carlos. A morada do educador: ética e cidadania. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 43, p. 57-72, dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Eleodora S. (Org.) et al. **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-148.

➤ 6º Encontro Reflexivo – Ética e Professor (uso dos memoriais)

A realização deste encontro teve como fio condutor trechos dos memoriais dos professores. Com o cuidado de não identificar os professores nos trechos oferecidos, tínhamos o objetivo de que os dados pré-selecionados dos memoriais tornassem detonadores de reflexões referentes à formação de professores. Além desses textos, utilizamos dados coletados nos questionários referentes à formação ética no período de formação inicial dos professores, dados que se configuraram essenciais na compreensão da constituição do professor. Contamos também com uma leitura prévia (sem a participação do pesquisador) realizada pelos professores de trechos de textos oferecidos no encontro anterior.

➤ 7º Encontro Reflexivo – Emmanuel Lévinas e Ética

O encontro objetivava apresentar o autor Emmanuel Lévinas e esclarecer sua relação com a pesquisa, apresentar de forma sucinta seu pensamento quanto à Ética da Alteridade. O envolvimento e a percepção dos professores neste encontro foram exigidos devido à complexidade do tema e às exigências que o autor nos faz diante da grandeza de sua produção, que não caberia apenas em um encontro, porém ousamos oferecer mesmo que

brevemente porções de sua filosofia. Dada a grandeza e a complexidade referente ao autor, suas ideias e até mesmo de sua escrita, entendemos que não seria possível propor uma reflexão mais aprofundada sobre o mesmo em tão pouco tempo. No entanto, oferecemos aos participantes dos encontros reflexivos conhecimento breve da biografia do autor, entendida a sua história de vida como circunstância de sua construção filosófica, e pontuamos brevemente algumas de suas categorias. Para melhor entendimento dos participantes, foram oferecidos trechos de textos de seus comentadores, especificamente relacionados à educação.

➤ 8º Encontro Reflexivo – Lévinas e Educação

Como já constatado, há diversas produções que relacionam à filosofia de Emmanuel Lévinas e à educação. Assim, oferecemos alguns desses indícios através de trechos das produções de Marcos Alexandre Alves, como questões estimuladoras das reflexões dos professores quanto à Ética da Alteridade.

➤ 9º Encontro Reflexivo – Lévinas na Escola

O objetivo deste encontro foi oportunizar aos professores participantes da pesquisa a elaboração de reflexões quanto à possível relação da ideia de alteridade com a educação, bem como apontar conclusões quanto à real presença dessa ideia no cotidiano escolar.

➤ 10º Encontro – Devolutiva

Após a aplicação de todos os instrumentos de pesquisa e das análises de acordo com as categorias estabelecidas, retornamos à escola para apresentar às professoras algumas de nossas conclusões e ouvi-las quanto aos processos investigativos. Entendemos que este encontro foi um marco para o processo de pesquisa, pois se dá como uma devolutiva. Reafirmamos assim nossa compreensão de participação e proximidade teoria-prática, universidade-escola, pesquisa e pesquisador.

Os Encontros Reflexivos são meios de estímulo e promoção da postura reflexiva dos professores, foco de nossa pesquisa, bem como a oportunidade formativa que se dá de forma coletiva sobre o tema.

Compreendemos que a opção por esta técnica tenha sido talvez um dos maiores desafios de nossa pesquisa: a efetivação da participação das professoras, a mediação das discussões e a gestão de todos os contratemplos que surgiram, especialmente o tempo (cronograma) e eventual ausência dos profissionais durante a pesquisa empírica. A

rotatividade dos profissionais devido a alguns motivos tais como licença à saúde e férias-prêmio foi desafiante, já que em alguns casos iniciamos a pesquisa com participação de um profissional e no decorrer de nossa pesquisa esse profissional já não fazia parte do quadro de professores da escola, ou mesmo a ausência temporária de alguns profissionais e a entrada de outros.

### **Narrativas autobiográficas**

As narrativas biográficas, enquanto método de investigação qualitativa e ou mesmo como prática de formação, buscam, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), identificar nas trajetórias de vida de professores questões de interesse para a pesquisa educacional. As autoras e Delory-Momberger (2011) esclarecem que o interesse em conhecer, pela escuta e leitura, a vida do outro tem origem milenar: o homem medieval também tinha interesses pela vida do outro não só por curiosidade, mas para o estabelecimento de padrões comportamentais. Seria formação pela vida do outro, a heterobiografia. Essas narrações acompanham as etapas de desenvolvimento do sujeito, fosse ele rei, santo, cavaleiro ou herói. No entanto, havia na Europa, a partir da segunda metade do século XVII, mais precisamente na tradição alemã, o *Bildungsroman*, romance de formação, que seria um modelo literário da *Bildung* (já citado neste trabalho). Esse modelo influenciou sua posteridade, saindo essas narrativas do caráter literário rumo à constituição histórica. No modelo que surge daí, o indivíduo confere a si mesmo o poder de se constituir, buscando em suas vivências pessoais princípios geradores de seu desenvolvimento.

A partir dessa forma de narrar, centrada no indivíduo, em uma perspectiva de autonomia, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) apontam para a narrativa de formação, “que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal” (PASSEGGUI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 336). Surge então, em meados de 1970, na França, a autobiografia refletida, aliando biografia e aprendizagem, um dispositivo em que a pessoa em formação reflete sobre sua trajetória de vida levando à constituição de projetos vinculados à sua formação. A autonarrativa faz do sujeito que narra o protagonista de sua própria história, pois a narração “não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem *expressar* o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Dentre os procedimentos adotados para efetivação da pesquisa está a escolha pela construção pelos professores de um memorial, um instrumento da memória, uma narrativa autobiográfica. Para Souza (2001), uma alternativa fenomenológica. Segundo Nóvoa (1995), há uma dificuldade na categorização do estudo de vida dos professores, pois cada estudo pode apresentar certa cauterização com preocupações voltadas para investigação, ação e formação, por isso, em nossos estudos, optamos pela configuração formativa. Uma narrativa de formação, que objetiva proporcionar aos professores uma reflexão sobre sua formação, para posteriormente encontrar ligação com sua postura atual diante dos alunos. Assim, a “escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido” (PASSEGGUI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 375).

*Como me tornei um sujeito ético?* Essa foi a questão central da proposta para a narrativa, em que sujeitos/professores em um exercício de revisitar suas memórias buscaram responder por si quem realmente são. Segundo Ricoeur citado por Nóvoa (1995), “um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio.” Em nossa pesquisa, a narrativa autobiográfica objetivava ter acesso à constituição histórica dos sujeitos da pesquisa, processo que compreendemos como contínuo, que vai desde sua infância, adolescência, vida adulta, suas relações, sua formação inicial, atuação profissional, e mesmo durante a pesquisa com seu caráter formativo.

Ao relatarem suas memórias, professores revelaram mais que suas histórias, revelaram a conceituação da ética em determinado período, em determinada sociedade, bem como apresentaram a história de seus processos formativos. Destarte, revisitar as memórias é um caminho para compreensão da prática docente.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. (MOITA, 1995, 116)

Todo processo narrativo autobiográfico é compreendido como um processo de aprendizagem, então aos sujeitos pesquisados configura-se como uma oportunidade de aprendizagem, além de oferecer informações que auxiliem o pesquisador na interrogação da pesquisa. Essa aprendizagem se dará de forma mútua, já que trechos dos memoriais serão selecionados e utilizados nos grupos de discussão, em que o tema abordado for Ética e o Professor (formação e postura).

[...] ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre o passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de prática de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecido suas perspectivas futuras. (BUENO, 1998, p. 15-16)

Para condução deste instrumento metodológico construímos um texto com orientações quanto à construção da escrita do memorial e orientamos os professores a fazer uma visita à sua história, deixar emergir suas memórias, lembrar e relembra de seu percurso de vida, considerando pessoas, lugares e vivências que influenciaram sua formação, que se tornaram referência para sua constituição ética.

### **Entrevistas semiestruturadas**

Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada é uma das mais importantes para o enfoque qualitativo da pesquisa, pois este instrumento, ao mesmo tempo em que reconhece a relevância da presença do pesquisador, oferece ao participante todas as possibilidades de apresentar espontânea e livremente os dados necessários à pesquisa. Seria um recurso de valorização mútua dos envolvidos na pesquisa. Para o autor, esta técnica pode ser definida como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração dos conteúdos da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Para Ibiapina (2008), a entrevista é um “diálogo face a face”, definição que estabelece uma interlocução com a filosofia de Lévinas, especialmente ao *rostro do outro*. A entrevista assume especificamente a oportunidade de manifestação do *outro*. Estar diante do entrevistado e ouvi-lo é deixá-lo demonstrar sua autenticidade.

Com um roteiro pré-estabelecido, a entrevista semiestruturada foi realizada com 12 professores colaboradores da pesquisa. Esse número está relacionado ao número de turmas da escola, é referente aos professores referência dessas turmas, os seus responsáveis.

Foram realizadas perguntas relacionadas aos temas abordados na pesquisa, com base na teoria que a proveu, assim como alguns dados coletados nos demais instrumentos utilizados anteriormente, já que as entrevistas foram realizadas como última etapa da investigação empírica. Alguns temas constituíram a formulação das questões previamente estabelecidas, sabendo-se que cada participante sinalizou com sua individualidade o rumo seguido pela entrevista. Os assuntos abordados nas entrevistas basicamente foram: universalização da escola, diversidade na escola, ética, formação ética docente e ética levinasiana.

A opção por este tipo de entrevista está especialmente relacionada à sua flexibilidade respeitando a individualidade dos entrevistados, o que por vezes poderia ser prejudicado nos Encontros Reflexivos, dado seu caráter coletivo. Seria um instrumento que diminuiria as influências coletivas e institucionais, oportunizando autenticidade e privilegiando a formação individual do professor colaborador. Apesar de se constituir como um relevante instrumento de coleta de dados qualitativos, a entrevista semiestruturada, por sua flexibilidade e abertura, pode, em alguns casos, fazer-se longa demais, tornando-se repetitiva e esgotando a possibilidade de diálogo inovador.

#### 4.6 Análise dos dados

Triviños (1987) estabelece alguns critérios para apresentação de um trabalho com contribuições científicas às ciências humanas, tais como: coerência, consistência, originalidade, objetivação e intersubjetividade. Foi de forma contumaz e embasados nesses parâmetros que durante todo o processo investigativo, e frente às análises, reafirmamos nosso compromisso com um trabalho científico relevante para a área da educação. Ressaltamos que as análises não foram única e exclusivamente realizadas ao fim da pesquisa empírica. Buscamos, durante todo o percurso de coleta das informações no campo de pesquisa, sistematizar os dados e analisá-los, mesmo porque esses dados tornaram-se fundamentos para a constituição dos instrumentos seguintes a serem aplicados.

Para facilitar a condução da tarefa, construímos um plano que oportunizasse o processo analítico dos dados, fundamentados nas bases teóricas que constituíram este trabalho, e nos organizamos sistematicamente para verificação dos dados e sua relação dialética ou não com essa teoria.

Os dados do questionário foram compilados logo em seguida à sua aplicação; esses dados foram utilizados para contribuir para a construção dos demais; os Encontros Reflexivos ofereceram pistas para a construção das entrevistas semiestruturadas, bem como os materiais produzidos durante esses momentos de discussão; as narrativas autobiográficas foram digitadas e utilizadas em um de nossos Encontros Reflexivos; e as entrevistas semiestruturadas, sendo o último instrumento utilizados, finalizaram a coleta dos dados. Todos estes dados foram organizados sistematicamente para facilitar as análises a serem feitas.

Em todo o processo de condução da pesquisa buscamos manter o rigor acadêmico; ao analisar os dados não seria diferente. Conforme nossa opção metodológica de inspiração fenomenológica, atentamos para as orientações dessa perspectiva para definir a condução da tarefa. Tratamos os dados coletados como descrição do fenômeno. Masini (1993) afirma que essa perspectiva metodológica é descritiva, essa descrição não é apenas enumeração dos dados, mas presume alcançar a essência do fenômeno. A reflexão nos permitiu verificar que a descrição dos dados não é algo superficial. A prática da descrição não é um ato único da fenomenologia, há outros passos que nos orientaram nas análises dos dados.

A análise que estabelecemos se fez com a descrição dos dados coletados, sua sistematização e por fim sua interpretação, em um viés hermenêutico, interpretativo, com abertura e acesso ao sentido ou aos vários sentidos do fenômeno (MASINI, 1993). Neste

contexto a linguagem é significativa e, segundo Ricoeur (1978) citado por Bicudo (2011), toda linguagem ao dizer interpreta, compreende e interpreta a realidade, é uma autointerpretação daquele que fala.

Boemer (1994) afirma que a fenomenologia evita ditar passos para análise dos dados e nos aponta *quatro pontos* que nos auxiliaram no uso dos dados: primeiro passo: o pesquisador lê toda descrição registrada; segundo passo: em uma segunda leitura mais atenta, o pesquisador identifica as *unidades de significado*; terceiro passo: após percorrer as *unidades de significado*, buscam-se os significados das mesmas, as mais relevantes e significativas, verificando não só aquelas que aparecem com maior frequência, mas também aquelas que surgem de formas implícitas ou mesmo não intencionais, tornando-se mais exigentes à intuição e subjetividade do pesquisador; e por fim o quarto passo, guiado pela interrogação da pesquisa: o pesquisador sintetiza as *unidades de significado* para encontrar a essência do fenômeno. Resumidamente, Bicudo (2011) nos oferece a definição deste caminho para a análise:

Tomamos as descrições apresentadas como relatos de experiências vividas, entendendo-as como um texto e o lemos muitas vezes, com a finalidade de compreender o que está sendo dito pelo sujeito e, focando a interrogação diretriz da investigação, destacamos *Unidade de Significado*. Estas são unidades que fazem sentido para o pesquisador, sempre tendo como norte o que é perguntado (BICUDO, 2011, p. 50)

Para Bicudo (2011), as unidades de significado são o ponto de partida para as análises, sejam elas a busca por dados do texto ou pela estrutura do fenômeno que se mostrem relevantes à questão formulada diante do fenômeno pesquisado, indo das análises individuais para aquelas que indicam e mostram algo comum nos diferentes indivíduos.

Essa fase da pesquisa é desafiante. Ousamos dizer que foi o período que nos causou maior preocupação, não apenas pelas exigências técnicas, em sistematizar e trabalhar os dados, mas por assumir um caráter interpretativo, analítico, não de conteúdos, mas das falas, das partilhas, das opiniões, das histórias, dos saberes do outro. Pessoas que, como explicita Lévinas (1982), não são objetiváveis, não são transformadas em conteúdos acessíveis ao nosso pensamento, afinal o *outro* é infinito.

#### **4.7 Limitações do estudo**

É a partir da reflexão com que finalizamos a seção anterior que apontamos o maior limite de nosso estudo: a certeza de não revelar por completo, através das pessoas que colaboraram conosco, a essência do fenômeno que pesquisamos da formação e atuação ética dos professores. Ao trabalharmos com a manifestação do *outro*, através de sua história, de sua subjetividade e de seus saberes, tínhamos certeza de que o campo que adentramos se apresentava com certa limitação. Temos consciência de que os limites dos próprios instrumentos seriam para nós um senão para os apontamentos de conclusões.

As escolhas teóricas tornaram-se um grande desafio, a busca por dados teóricos que atendessem e justificassem nosso trabalho tornou-se um estímulo aos estudos.

A plena condução de nossa pesquisa empírica exigiu a alteração do cronograma, devido à disponibilidade da escola em conceder os momentos para realização dos Encontros Reflexivos. Outro fator que se tornou uma dificuldade foi a rotatividade dos professores na escola. Como consequência, havia dados novos em diferentes períodos da pesquisa, bem como o cuidado necessário para inserção e inclusão desses professores no processo investigativo.

## **5 DOCÊNCIA E ALTERIDADE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

No presente capítulo objetivamos oferecer indicações que permitam refletir e construir caminhos para a promoção de uma Educação Humanizadora. Para tanto, consideramos os diversos dados colhidos na pesquisa de campo e que, em diálogo com as construções teóricas já estabelecidas, nos possibilitam inferir sobre o papel do professor diante da subjetividade do aluno. Pretendemos estabelecer uma nova possibilidade para a educação, um viés humanizador, que supõe reconhecer a dimensão do rosto “que nos interpela eticamente para inaugurar os processos formativos e educacionais, tendo em vista a superação da indiferença e a prepotência em relação ao Outro, tanto por parte do educador quanto do educando” (SIDEKUM, 2013, p. 92).

Para tanto, definimos aqui, segundo nossa compreensão, a educação humanizadora que pretendemos ver estabelecida nos processos formativos escolares: a educação enquanto processo formativo, que privilegie como meio a acolhida, a escuta e a promoção de educandos e educadores; uma prática que privilegie a troca entre os sujeitos envolvidos, e que o professor compreenda seu papel de mediador da construção do conhecimento tendo em vista a prática educativa com base na alteridade, com acolhida e promoção do Outro (o aluno). Todo esse processo em diálogo e parceria com os diversos atores da comunidade escolar.

Assim, o processo educativo formal aqui estabelecido se dá pela inter-relação entre criança (aprendente), professores, família e escola. É no exercício da ação interpessoal de todos esses segmentos que vai se constituindo a relação da aprendizagem, a construção do conhecimento. Destarte, assumimos o reconhecimento, desde já, da urgência de consideração dessa relação também para nossa pesquisa. Desta forma, ao nos propor analisar, juntamente com os professores, sua postura ética diante dos alunos, a partir da ética levinasiana como meio de promoção de uma educação humanizadora diante da universalização da educação, temos em mente a certeza de considerar, conhecer e valorizar todos esses sujeitos.

Iniciemos por estabelecer um vínculo com a instituição que nos acolheu. Uma escola pública estadual, que, apesar de não ser propriamente sujeito de nossa pesquisa, não há como ignorá-la quando pensamos em quem são nossas professoras colaboradoras, como essas se relacionam com a educação. Entendemos e afirmamos que a instituição é aspecto relevante na atuação profissional, no entanto não a única a determinar o ser professor. As escolas da rede de ensino estadual possuem características, organização e tratamento próprio dispensado aos

profissionais da educação, fatores relevantes na constituição da identidade das colaboradoras da pesquisa.

Entendemos que é válido ressaltar que os sujeitos da pesquisa assumiram o papel de colaboradores da pesquisa. Conduzimos todo o processo investigativo sem querer ou permitir que os mesmos fossem considerados ou tratados como meros objetos de uma pesquisa. Desafiados por esse pensamento, aqui assumiremos compromisso com a identidade das professoras<sup>44</sup>, com suas falas e contribuições. Assim, compreendemos que não seria justo apenas mencioná-las em nossa pesquisa, apenas quantificar as professoras, afinal durante todo o período de nossa pesquisa as tratamos como copesquisadoras. Então, apresentamos aqui aquilo que elas revelaram ao nosso olhar, os seus rostos.

Para tanto, utilizamos quatro instrumentos de pesquisa, como já descrito no capítulo referente à nossa metodologia. Detalhamos a participação das professoras de acordo com o instrumento, detalhamento que nos auxiliará na identificação do instrumento, a fala e sua utilização. Abaixo, o quadro dos instrumentos metodológicos, a quantidade de participantes e sua identificação (PP<sup>45</sup>).

**Tabela 1 - Participantes<sup>46</sup> de acordo com o instrumento metodológico**

Questionário	Grupos de Reflexão	Entrevista	Narrativas autobiográficas
<b>Total: 21 participantes</b>	Total: 21 participantes	Total: 12 participantes	Total: 08 participantes
		PP 01	PP 01
		PP 02	PP 02
		PP 03	PP 03
		PP 04	PP 04
		PP 05	PP 05
		PP 06	Não respondeu
		PP 07	PP 06
		PP 08	Não respondeu
		PP 09	Não respondeu
		PP 10	Não respondeu
		PP 11	PP 11
		PP 12	PP 12

**Fonte: Dados da pesquisa.**

<sup>44</sup> Optamos por utilizar a palavra professora (no feminino), em sintonia com o fato de as copesquisadoras, professoras participantes, serem todas do sexo feminino, e neste aspecto entendemos que é importante fortalecer a identidade de gênero, o feminino.

<sup>45</sup> Utilizaremos a sigla PP – professora participante para identificação das professoras que contribuíram com nossa pesquisa; assim, as falas aqui apresentadas são identificadas de acordo com essa sigla.

<sup>46</sup> Como já estabelecido, no capítulo em que apresentamos a metodologia de nosso trabalho, o número de participantes é diferente para cada instrumento, pois, apesar de abrir para todas as professoras do turno da manhã da escola a pesquisa, a participação, os grupos de discussão e o questionário, utilizamos como critério para selecionar as professoras participantes da entrevista e narrativa autobiográfica o fato de serem professoras referência da turma.

Todas as colaboradoras<sup>47</sup> da pesquisa são do sexo feminino, com idade entre 29 e 56 anos. Todas possuem formação em nível superior nos seguintes cursos: Pedagogia e Normal Superior. Apenas 7 professoras possuem pós-graduação (*lato sensu* – especialização), algumas com mais de um título.

Compreendendo que a profissão docente se faz antes, durante e após a formação acadêmica específica, estabelecemos abaixo alguns marcos que entendemos serem significativos para dizer sobre a formação das professoras colaboradoras, o processo de sua constituição, formação. “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços.” (TARDIF, 2014, p. 106).

**Tabela 2 - Formação acadêmica**

<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Normal Superior</b>	12
<b>Pedagogia</b>	09

Fonte: Dados da pesquisa, 2015 (Questionário).

**Tabela 3 - Tempo de docência**

<b>Tempo de docência</b>	<b>Número de professores</b>
<b>1 a 5 anos</b>	03
<b>5 a 10 anos</b>	08
<b>11 a 15 anos</b>	03
<b>16 a 20 anos</b>	02
<b>Acima de 21 anos</b>	05

Fonte: Dados da pesquisa, 2015 (Questionário).

<sup>47</sup> É válido ressaltar que inicialmente havíamos estabelecido um número menor de participantes em nossa pesquisa. Entretanto, durante o percurso algumas das profissionais da educação tiraram licença (maternidade, férias-prêmio e saúde) e foram substituídas na escola, assim o número de colaboradores aumentou.

**Tabela 4 - Formação *lato sensu* – especialização**

<b>Nome do curso</b>	<b>Número de professoras</b>
<b>Letramento</b>	01
<b>Educação Especial</b>	03
<b>Educação Ambiental</b>	01
<b>Gestão Educacional</b>	01
<b>Inspeção Escolar</b>	03
<b>Psicopedagogia</b>	01

**Fonte: Dados da pesquisa, 2105 (Questionário).**

Analisaremos os dados coletados, através dos questionários, entrevistas, grupos de reflexão e narrativas autobiográficas, com vistas a apontar caminhos que possibilitem a efetivação de uma educação mais próxima do aluno, acolhedora e responsável; para tornar essa tarefa organizada e metodologicamente viável, dividimos os temas até aqui tratados em categorias de análise.

1. A formação ética de professores.
2. A universalização da educação e seus desafios à escola e à prática docente.
3. O professor reflexivo e a alteridade na prática educativa.
4. A educação humanizadora: conceito construído pelas professoras.
5. O papel da família e suas implicações para a prática educativa.

Esclarecemos que a última categoria apresentada surgiu como uma demanda das professoras colaboradoras. Não havíamos contemplado tal tema em nossa proposta inicial de pesquisa, no entanto os dados coletados nos indicaram essa categoria como necessária e urgente a ser discutida, entendendo sua intrínseca relação com o tema proposto, a ética.

### **5. 1 A formação ética de professores**

Certamente, a formação dos professores é um dos temas mais relevantes à educação escolar. Como mediadores do processo educativo, esses profissionais são essenciais ao sucesso do desenvolvimento dos alunos. Para comprometer-se de fato com a educação, professoras e professores, como afirma Freire (2013), não podem aguardar o tempo sem envolver-se plenamente através de sua formação, preparação e responsabilidade. Para tanto,

profissionais da educação necessitam consciência do fato: “o inacabamento do ser humano. [...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 2008, p. 50). E será essa constatação que os moverá às novas descobertas, ao conhecimento de sua prática e de sua atuação.

Entendemos que a ideia de formação ética do professor não está desvinculada de sua formação enquanto professor. Não pensamos aqui em um curso teórico-prático para pensar a ética na educação, especificamente na atuação do docente. Assim, é preciso compreender como esses sujeitos se veem na constituição do ser professora. O ser professor está resumido na fala de PP 03, quando, ao fazer o resgate de sua formação ética, esclarece que toda a sua vivência contribui para ser quem é.

Tudo que aprendi pela vida afora, na escola, no colégio, na faculdade, nas viagens, nos sábados de estudos e também minha bagagem de trabalhos em salas de aulas, me tomaram uma pessoa melhor, percebo e tenho confiança em mim mesma, de que ajo sempre pautada em uma postura ética e muito profissional. (PP 03, narrativa autobiográfica)

A formação de uma professora tem início em sua experiência como aluna, em suas primeiras vivências no ambiente escolar, assim como afirma Marcelo García citado por Silva (2009):

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (GARCÍA, 1998, p. 118 apud SILVA, 2009, p. 96)

Destarte, a história de vida das professoras assume grande relevância na compreensão de seu processo formativo. Não é possível inferir e dizer sobre a formação de professores sem considerar sua história de vida, conseqüentemente a história da formação de sua identidade. As memórias de professoras e professores permitem compreender sua prática docente. É o que objetivávamos ao propor o uso das narrativas autobiográficas como instrumento metodológico.

Delory-Momberger (2011) afirma que não existe um trajeto natural da existência, as representações são uma construção a partir da história e da cultura. É o que observamos ao lidar com as narrativas biográficas oferecidas por algumas das professoras participantes de nossa pesquisa. Constatamos, através das histórias de vida narradas pelas professoras, que cada uma traz uma perspectiva da formação de um docente, até mesmo a forma de narrar é

diversa. Por meio do uso desse instrumento percebemos que “a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Histórias que trazem constatações relevantes da formação da identidade do docente, meio pelo qual identificamos o mérito da formação pessoal, das primeiras histórias, vivências, seja na família, nas relações sociais (destaque para o espaço religioso<sup>48</sup>) ou na escola. Há o reconhecimento das professoras participantes da pesquisa da relevância de seu processo formativo que se dá durante toda a vida.

Solicitadas a realizarem uma narrativa biográfica que tinha como questão central: “Como me tornei um sujeito ético?”, dentre os professores participantes oito realizaram a elaboração. Diante desse instrumento foi possível verificar que 05/12 atribuem diretamente à família a responsabilidade por sua formação ética.

Me tornei (sic) um sujeito ético através da educação dos meus pais. (PP 05, narrativa autobiográfica)

Me tornei (sic) uma pessoa ética com os valores passados pela minha família. Para ser ético você precisa do exemplo da sua família, sofreu influências da minha família de acordo com a minha criação. (PP 08, narrativa autobiográfica)

Outro fator que aparece como influência na formação ética das professoras é a questão religiosa. Algumas professoras (07/12) relataram, tanto através das narrativas autobiográficas quanto das entrevistas, sua experiência religiosa como sendo responsável por sua formação ética. Houve um determinado Encontro Reflexivo em que a questão religiosa ficou mais evidente com a fala de uma professora, no entanto, percebemos que publicamente as professoras foram mais contidas quanto à relação de tais assuntos. Abaixo, a fala de PP 04 e PP 02, que corroboram esta ideia da influência religiosa na formação ética dos sujeitos.

[...] e também no conhecimento de Deus, o criador, que se preocupa com o ser humano e propõe princípios para uma melhor convivência consigo mesmo e com o próximo. O conhecimento Dele firmou ainda mais o aprendizado na vida e na família. (PP 04, narrativa autobiográfica)

Acho assim, o que move muita a gente também, é a gente ter Deus na gente, né? Quando a gente tem uma religião que nos propicia uma postura

---

<sup>48</sup> Aprofundaremos mais adiante a presença significativa da religião nos relatos das professoras participantes da pesquisa.

em que a gente pode pensar no outro, isso ajuda demais a gente a olhar o outro de maneira diferente. Eu acho que a religião tem papel muito forte nisso, e a leitura de buscar conhecer, buscar Deus em cada coisa que a gente faz, trazer um pouquinho desse ambiente de paz, de harmonia. Eu procuro passar isso pros alunos, a gente tá sempre respeitando o outro, conhecer um pouquinho mais, eu acho que nessa questão de ética, nessa questão de postura, eu acho que religião tem um papel fundamental e assim, a escola que não propicia isso ao aluno, não... Eu sei que escola tem que ser laica, mas assim, mas na medida do possível possa trazer um pouquinho daquilo que Deus nos permite fazer. (PP 02, entrevista)

Eu acredito que não existe (preocupação com o outro), deveria né? Porque eu tenho comigo assim, esse princípio, eu tenho uma referência cristã, e o cristianismo nos fala disso, tem até versículo que diz assim: “considere o outro superior a você”. É uma ética de Jesus né? Quando ele diz que eu devo amar o próximo, que eu devo respeitar o próximo, é o mínimo que a gente pode fazer. Então assim, é algo que a gente deseja, mas eu acredito que nem existe não, cada um, tá mais cada um por si, né? Não existe esse compartilhar. (PP 04, entrevista)

Há aquelas professoras que extrapolam estes dois espaços, família e religião; e reconhecem que sua formação ética se deu pelas relações, indicando que se tornaram sujeitos éticos pela relação, quando o outro entra em cena, e, assim, é possível pela alteridade encontrar um caminho para tal relação. Reconhecem que a ética se dá pela relação com o outro, não está em mim.

Recebi influências desse meio familiar, os valores e posturas no aprendizado da vida em sociedade, onde somos moldados nas experiências [...] (PP 04, narrativa autobiográfica)

Tornei-me um ser ético ou sujeito ético convivendo e participando do meu lar, junto à minha família, junto as minhas escolas enquanto aluna e também convivendo com vizinhos, amigos e também com a comunidade em volta. (PP 03, narrativa autobiográfica)

A partir dos relatos e constatações das professoras quanto à sua formação ética inicial, é preciso verificar qual a contribuição da sua formação inicial para sua formação ética. Qual seria então a contribuição da formação inicial de professores, a academia, para a formação ética desses profissionais? Na busca por responder essa pergunta, recorreremos inicialmente ao questionário, que nos oferece um panorama da formação geral de todos os participantes. E os dados colhidos, bem como sua relação com dados posteriores, são reveladores e nos surpreendem quanto à efetiva formação dos profissionais para uma postura ética compromissada com o outro, ou ao menos conhecedora de tal conceito.

Com base no questionário, encontramos os seguintes dados, que nos dão um panorama da formação, no viés acadêmico, da ética dos professores.



**Tabela 5 - Estudou ética durante a formação acadêmica**

<b>Estudou ética durante a formação acadêmica?</b>	
<b>Sim</b>	18
<b>Não</b>	0
<b>Não respondeu</b>	03

Fonte: Dados da pesquisa, 2105 (Questionário).

**Tabela 6 - Durante o estágio curricular da formação inicial houve alguma referência sobre a ética**

<b>Durante o estágio curricular da formação inicial houve alguma referência sobre a ética?</b>	
<b>Sim, houve.</b>	07
<b>Não houve ou não lembra.</b>	11
<b>Não respondeu</b>	03

Fonte: Dados da pesquisa, 2105 (Questionário).

**Tabela 7 - Avaliação sobre a formação ética durante a graduação**

<b>Avaliação sobre a formação ética durante a graduação</b>	
<b>Satisfatória</b>	13
<b>Insatisfatória</b>	05
<b>Não respondeu</b>	03

Fonte: Dados da pesquisa, 2105 (Questionário).

A maioria (18/21 PP) afirmou ter estudado ética durante a formação inicial acadêmica, a maioria (13/21 PP) avaliou satisfatoriamente, via estudos e estágio curricular, a formação ética vivenciada em sua formação inicial, no entanto, ao serem solicitadas a indicar memórias, tiveram grande dificuldade em fazê-lo. As memórias das professoras referentes à sua formação ética limitam-se a dizer sobre as relações intrapessoais professor-aluno, professor-professor, sem apontamentos consistentes, são falas vagas, sem referenciais teóricos.

O mesmo acontece quando é solicitado que o participante justifique sua avaliação quanto à formação ética durante sua formação acadêmica. As professoras em sua maioria não conseguiram justificar satisfatoriamente sua avaliação. Mesmo sendo avaliado

satisfatoriamente por 13 participantes, o esclarecimento sobre a avaliação foi superficial limitando-se às falas, tais como:

Pelo pouco que lembro foi esclarecedora. Ajudou-me muito.

Aprendi a ética na prática da convivência com alunos e professores, uma vez que tive que pensar e me conduzir a comportamentos que beneficiassem a mim e a todos que comigo estavam.

Durante os estudos com certeza foi satisfatório, esclarecedor e proveitoso, mas me lembro vagamente do tema.

Foi informativa, esclarecendo ideia, dando dicas que facilitam e aprimoram o conhecimento.

Satisfatória por que me deu uma base para trabalhar na educação.  
(Dados coletados no Questionário)

Nas entrevistas, os dados coletados não apontam outro cenário, eles se confirmam: das 12 professoras pesquisadas, 08 afirmam ter tido durante a formação inicial como professoras alguma menção à ética. Nenhuma das professoras apontou a existência de alguma disciplina com tal nome. E há uma grande confusão na fala de algumas professoras sobre o que de fato seria conteúdo a se aprender sobre ética. Isso indica certo esvaziamento da formação ética de professores no espaço da formação inicial. Entre a falta de memória do que realmente aprenderam e confusões sobre o que de fato seria o estudo da ética, muitas professoras pontuaram código de regras, boas maneiras e cidadania. Abaixo algumas respostas das professoras sobre o questionamento se tiveram formação ética específica durante sua formação inicial como professores.

Lá teve, mas foi coisa básica, pouca coisa. Acho que foi pouca coisa, assim, de ética. (PP 09, entrevista)

Foi tratado, mas de uma maneira bem superficial, sabe? Não tive nenhuma disciplina com isso, não tive assim, eu acho até interessante seu trabalho (a pesquisa), importante, né? Mas não tive não, se tratou assim, comentou assim, mais superficial. (PP 09, entrevista)

[...] no magistério, a gente trabalha muito a ética. A gente tinha as matérias didáticas que nos colocavam com postura dentro de sala de aula, postura com o outro. Nem tanto de pedagogia, eu ético tanto quanto eu vi no magistério, eu acho que era um curso mais antigo, de uma escola muito..., Então, assim, era muito direcionado pelo fator humano dentro da escola, então os professores acostumavam nos falar muito sobre isso pra gente ter uma postura diferente dentro de sala de aula, não tanto com os alunos, mas

com os outros professores, outros funcionários e essa formação tinha bastante no magistério. (PP 02, entrevista)

Eu tive também, só que a postura de relação aos alunos, a Pedagogia que é mais voltado pros alunos, a ética dentro de sala de aula com os alunos. Eu acho que no magistério foi ao contrário, magistério era mais voltado para a parte da escola, da gestão escolar em si, quando a gente está colocando junto com outro, o trabalho com os professores. (PP 02, entrevista)

Essas últimas falas da PP 02 parecem confusas, em relação à própria proposta de formação. A tentativa de distinção entre pedagogia e magistério, sendo a primeira voltada para os alunos e a segunda para os professores e suas relações dentro da escola, não procede. E a ideia mais uma vez de código de regras e até de boas maneiras está relacionada à ética.

Aqui entra outro aspecto sobre o tema de nossa pesquisa: a própria definição de ética. Ele figura de diversas formas nas falas das professoras com definições relacionadas a uma questão de escolha pessoal para tratar as pessoas, como respeito ao direito, ideia de justiça, valores, boas maneiras, código de regras e respeito ao outro; sendo que os dois últimos aparecem em maior número na fala das professoras. O conceito de ética não é muito claro. O termo, apesar de tão difundido e utilizado, não é apreendido em seu conceito correto. Durante os grupos de discussões, as professoras também deixaram claro a dificuldade para compreender tal tema. As falas sempre giravam em torno dos aspectos apontados acima. Na fala de PP 10, um exemplo para pontuar a dúvida e possível confusão sobre o tema:

Acho que é uma coisa que..., coisa sua, pessoal né? A ética é uma coisa pessoal, nunca deve falar de tudo que você vê, ou mesmo sente. Sua ética. Ética pra mim é isso aí. Se eu acho uma coisa ruim de você, eu vou falar com você? Vou falar, nossa fulana... Ética pra mim é isso aí. Não falar mal das coisas, sobre as coisas que vê, que é muito formal né, a ética é resguardar muita coisa que não precisa falar, muita coisa que você vê, que você sabe, faz de você uma coisa boa. Que você sabe, né? Passar pra frente, mas ética eu acho que é isso.

No entanto, destacamos que a preocupação com o outro se figura em outras falas, mesmo que não saibam definir teoricamente o que é ética, explicitam a ideia central desse tema, especialmente com a ideia de valores e justiça, em que o outro se torna centro das ações, como destacado nas falas abaixo:

Assim, eu acredito que seja a forma de como você respeita o próximo, você respeitar a opinião do outro, você ser uma pessoa que sabe fazer um trabalho coletivo. Então eu acho que ética é isso, é o respeito que você tem que ter com o próximo, não só dentro da escola, mas em todos os setores da sua vida. (PP 11, entrevista)

Ética pra mim é valores. Valores que a gente traz dentro de nós, não fazer o que quer do outro, né? Fazer aquilo que a gente quer o outro faça pra gente. (PP 02, entrevista)

Muito do que foi detectado na fala das professoras quanto à definição de ética talvez esteja na falta de uma formação específica dentro da academia durante a formação inicial docente. A ausência de formação específica sobre ética para os professores é evidente. Como percebemos nos estudos de Santana e Oliveira (2012), apesar da necessidade que se tem de uma formação ética que permeie todos os níveis de formação, inclusive e especialmente a formação de professores, sabe-se que esta não é uma realidade em nossas faculdades e universidades. Estas que se destinam à formação inicial de professores por vezes perdem a oportunidade de exercer sua real função, que, segundo as autoras, deve oferecer um conjunto de fatores tais como práticas, estratégias, avaliações na dimensão ética para além dos códigos normativos, mas que proporcionam a melhora na formação pessoal de seus alunos.

A próxima categoria de análise nos auxiliará na compreensão deste fator do entendimento da ética, bem como da formação crítica que tal tema exige.

## **5.2 Do senso comum ao sujeito reflexivo: ética e alteridade para o professor pensante**

A reflexão pode sem dúvida tomar consciência deste frente a frente, mas a posição “contra a natureza” da reflexão não é acaso da vida da consciência. Implica uma impugnação se si, uma atitude crítica que se produz frente do Outro e sob a sua autoridade [...] O frente a frente continua a ser a situação última (LÉVINAS, 2014, p. 67)

Iniciamos a escrita nesta categoria de análise com a citação de Lévinas para esclarecer que, mesmo indicando a importância da formação reflexiva do professor, é preciso compreender que a situação ética não se dá apenas pela consciência, em dever ser, mas que se pontua na relação do face a face. Não objetivamos aqui reforçar a criação de um sistema racional de regras a serem seguidas pelas professoras, mas como acontecimento humano.

Diante da fragilidade do aluno, dos desafios que recaem sobre a prática docente, especialmente as ligadas ao próprio aluno, à sua vivência, a quem é, ao seu rosto revelado diante do professor, ressaltamos que nesta categoria de análise apontaremos para a relevância do professor pensante, que deve se fazer durante toda sua prática. Assim, considerando a fragilidade do aluno, afirmamos que “a ação do educador, a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, impõe-se impregnar a formação desse profissional de

uma radical sensibilidade ética sem a qual não há como esperar de sua atuação essa mesma qualidade.” (SEVERINO, 2011, p. 131).

Entendemos que a prática docente compromissada com a ética e com a qualidade não pode e nem deve estar apenas condicionada às construções empíricas da vivência desse profissional, ou mesmo de sua história; destacamos que a formação acadêmica de professores é primordial. É imprescindível a formação de um profissional reflexivo, para tanto, a teoria é de grande valia, pois tornou-se suporte das reflexões que orientaram a prática educativa. Surge aqui um grande desafio para as professoras que, por terem uma prática intensa e exigente, tendem a privilegiar ações mais pragmáticas; no entanto, nossa pesquisa as desafiou a pensar e elaborar além da prática, superando o desejo de receitas prontas, de bulas e práticas de sucesso.

Todas as professoras participantes da pesquisa possuem graduação em licenciatura plena para atuação nos anos iniciais, seja pedagogia ou normal superior. Há um dado que se destacou durante as discussões nos grupos de reflexão, o fato de haver várias delas com formação no magistério (aproximadamente oito participantes), informação retomada nas entrevistas, dentre as 12 entrevistadas, 6 possuíam o magistério. Esse dado parece relevante ao considerar a avaliação que as professoras fizeram a esse respeito. De forma positiva, todas as professoras afirmaram, pela entrevista ou no grupo de reflexão, que a formação no magistério tem grande significância e destacaram o caráter prático do curso. Pontuam a diferença entre o magistério e o curso de graduação (Pedagogia ou Normal Superior), principalmente no que tange à questão prática.

[...] Como fazemos agora no PNAIC, a gente vivencia aquilo ali. Lá no magistério que a gente fazia eram as aulas de didática, cada conteúdo, você aprendia e ia para sala de aula. Diziam: Agora vocês irão para sala de aula. Íamos para sala, cada aula maravilhosa. Dava vontade de ficar nessa sala, sem querer sair da sala, vendo a aula que a professora dava. Íamos para sala vivenciar material... (PP 03, Grupo de Reflexão)

Na faculdade não, você pega um monte de aula e depois te mandam para o estágio. Você chega ao estágio e não são todos que te recebem bem. (PP 06, Grupo de Reflexão)

As professoras que destacaram positivamente o magistério pontuam que esse curso era mais prático, portanto, atendia suas expectativas enquanto profissionais que necessitam voltar para a prática e lidar com o novo.

Tanto é que a minha formação do magistério, que eu trabalho muito tempo na educação infantil, foi quando eu mais aprendi. (PP 02, entrevista)

Na fala de PP 11, podemos relacionar a ideia de ética como código de regras e boas maneiras, mas destacamos o fato que ela traz como orientador para sua formação ética, assim como demais professores que disseram ter recebido maiores orientações em relação à ética no curso do magistério.

Eu tive alguns na época do magistério, eu trabalhei, eu trabalhei, não. Eu estudei com uma professora, que acho que chama X, não esqueço o nome dela, mas ela era uma professora que realmente colocava muito essa questão, da ética do professor, em saber não só no respeito ao próximo, mas na questão da própria... De como você vai se vestir pra poder dar uma reunião, o que você tem que focar na sua reunião, pra que as pessoas possam dar a opinião delas. Então, eu acredito que a ética que ela me passou assim, em questão de respeito, de ética profissional, saber respeitar seu colega, saber na própria sala de aula respeitar as pessoas, eu acho que pra mim foi isso, foi uma base pra mim. Agora, já na faculdade eu não tive. (PP 11, entrevista)

Aqui, retomamos a ideia de professor reflexivo, que está para além dos conhecimentos teóricos, mas que saiba utilizar destes conhecimentos construídos na academia para atender as demandas de seu dia a dia. Talvez pela exigência da demanda diária das professoras, e até mesmo por lhes faltarem instrumentos teóricos e práticos para lidar com este cotidiano desafiador, que elas pontuam sobre a grande necessidade e urgência de ter cursos de graduação mais práticos.

Sabe-se que a reflexividade não se faz apenas por teorias e questões do mundo das ideias, mas também pela prática, mas entendemos ser essencial, assim como já pontuamos, uma formação teórica bem elaborada e coesa para orientar professores. No entanto, as próprias professoras apresentam dificuldades em compreender a questão teórica, ou de fato sua formação é demasiadamente fora de um contexto prático-reflexivo. Aqui surge uma questão para novas pesquisas.

Porque filosofia é um tema assim, meio chatinho pra falar a verdade, né? O que a gente iria tanto usar é no dia a dia, quando a aula era mais prazerosa, você lembra. (PP 05, entrevista)

Igual filosofia, se você estuda filosofia lá na faculdade, só que depois - a gente que trabalha com os meninos de 1º ao 5º ano, fica lá filosofando e falando, o tempo todo aquilo. (PP 06, entrevista)

No entanto, apesar das falas que pontuam o excesso de teoria, todas as professoras avaliaram positivamente os encontros. Pontuam a urgência de um espaço para que as professoras possam ser ouvidas, que tenham de fato oportunidade de dizer o que pensam, construir coletivamente o conhecimento, estabelecer uma relação da teoria com a prática e que possam ouvir o outro. Outro da relação, que neste caso são as próprias colegas.

Eu gostei muito de participar, [...] comecei a me ver, ver minha postura dentro de sala de aula com os meus alunos. Será que eu tô agindo de forma ética ainda? Porque a gente trabalha no automático, a gente está sempre no automático, a gente na nossa aula, direciona as atividades aos alunos, mas será que eu tô tendo uma postura boa frente a eles? (PP 02, entrevista)

Pra mim eu achei bastante válido, entendeu? Os encontros, a pesquisa em si, né? Porque a gente leva só pra um lado, a gente só sabe falar o básico e aí com isso a gente conseguiu aprofundar mais sobre o assunto, eu achei bastante interessante. (PP 12, entrevista)

Porque nós como professores, a gente se vê todos os dias, mas a gente tem pouco tempo, que a gente tem lá embaixo pra poder estar reunindo nos módulos. A gente não tem tempo de saber o que que o outro pensa, o que que o outro acha, o que que ele acredita. E ali foi um tempo que a gente pode parar pra ver isso, pra poder ouvir o outro, pra ver o que ele pensa em relação a determinada coisa que as vezes é diferente do seu, mas o caminho é o mesmo [...] Porque cada um é de um jeito, cada um tem seu pensamento e ali a gente pode ver isso claramente. A gente vê que tem professor ali que tem uma experiência rica, mas você não tem oportunidade de falar com ele, e ali a gente teve e foi muito bom, eu gostei. (PP 11, entrevista)

Foi muito bem, porque ali junta todo mundo, cada um fala uma coisa. Um tem uma opinião, o outro tem outra. É bom que junta um pouquinho de cada um. (PP 07, entrevista)

Há aquelas professoras que extrapolam o caráter reflexivo formativo do grupo identificando um espaço para desabafos e até mesmo terapêutico, como foi possível constatar em diversos relatos pessoais das professoras. Dentre eles, um se destaca, quando uma das professoras, ao retornar de uma licença médica, relata sobre sua situação psiquiátrica. Naquele momento, nós pesquisadores tivemos que repensar nossa estratégia e reconhecer que a professora necessitava ser ouvida. Todos os presentes naquela sala pudemos receber a visitação de um rosto nu, fragilizado, que nos interpelava a cada momento com o seu relato. Foi uma experiência marcante, tanto para nós pesquisadores quanto para as professoras que, após o encontro, ainda inquietas e consternadas, relatavam tal experiência. Outro caso está

descrito abaixo, em que uma professora que teve oportunidade de dizer sobre a importância da acolhida, com sua fala repercutiu em sua colega, que a procurou para agradecer.

Eu achei muito oportuno, inclusive seria uma situação que devia acontecer em todas as escolas, pelo menos uma vez por mês, porque seria uma terapia, o momento de desabafo, o momento de crescimento né? Que a gente aprendeu isso com os outros. Eu me lembro que eu falei de uma fala lá numa dessas reuniões nossas e depois chegou uma amiga pra mim e falou pra mim assim: “Eu não tinha pensado naquilo que você falou, depois eu fui pra casa até comentei com meu irmão que você comentou lá. Aquele assim... Eu tava tão pra baixo, tão triste, mas você falou aquilo..., Nossa, eu me ressuscitei de novo, então foi uma terapia”. Olha pra você ver, um encontro daquele. (PP 01, entrevista)

Duas experiências que extrapolaram o que nos indica a teoria sobre pesquisa colaborativa, mas que de fato nos convidaram para a responsabilidade com a alteridade do outro.

Uma nova postura reflexiva crítica que exija do professor torna-se um desafio, entendido que não são todos os professores que estão preparados para este novo cenário, pode haver a acomodação de alguns. E isso se caracteriza como um problema para efetivação de uma educação compromissada com a reflexão. Como pontua PP 12.

[...] tem que ter o incentivo de dentro de você, porque se não tiver também você vai vivendo, vai dando mais ou menos o que tem que dar e não quer pesquisar, não. Não quer correr atrás, você entendeu? E às vezes a gente é muito acomodado, né? A gente quer sempre o mais fácil. (PP 12, entrevista)

Mas o tempo parece ser um grande auxílio na formação de professores, afinal sua prática e formação continuam durante todo o seu percurso profissional. A fala de PP 02 é bem coerente quanto a esse fator:

[...] a gente vai com o tempo mudando a postura com relação ao aluno, porque a gente consegue adquirir o respeito (PP 02, entrevista)

Apesar de nesta categoria para análise chamarmos a atenção para a importância da formação reflexiva dos professores, destacamos que a educação não se faz apenas da teoria, a prática é sua maior característica, e esta se dá no diálogo entre teoria e prática, conhecimentos técnicos e vivências. Assim, “alertamos que o desenvolvimento de práxis orientada pela e para a ética não se reduz a conhecimento teórico. Requer um grau crescente de consciência e reflexividade que contribui para a crítica da realidade e autocrítica dos próprios comportamentos e julgamentos” (SANTANA; OLIVEIRA, 2012, p. 77).

### 5.3 A universalização da educação e seus desafios à escola e à prática docente

A universalização da educação que aqui trabalhamos não tem o sentido de totalização do outro, apesar de que esse pode ser um risco que os alunos correm. Como já esclarecido anteriormente, a universalização como termo específico da educação trata de um assunto construído historicamente e que por nós é apreciado como uma conquista social, especialmente para um público excluído da escola. No entanto, quanto à universalização, Cury e Ferreira (2010) pontuam “que não basta buscar o aumento quantitativo do contingente educacional, se não se prender à qualidade do ensino que se ministra.” (CURY; FERREIRA, 2010, p.142). Assim, pontuamos que essa categoria de análise nos oportuniza ouvir qual, de fato, é o entendimento dos professores, especificamente dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à universalização da educação.

O título traz a ideia de desafios, pois de forma geral as professoras pontuam a universalização como grande tarefa, apesar de reconhecerem principalmente seu valor legal, de conquista de direitos. As professoras pontuam de forma geral o que percebem sobre a questão da universalização.

[...] a proposta é até interessante, né? Que todos têm acesso à escola desde... Aqui até tem... As crianças que têm dificuldade, são especiais, mas eu acho que a escola ainda tem que ter estrutura pra isso. Eu acho que assim..., a ideia é boa, mas eu acho que tem que ter mais estrutura pra isso, tem que ter mais formação, né? Os professores têm que ter mais formação pra tentar ajudar essas crianças, porque é bem diferente e eu acho ainda que a escola tem estrutura pra isso não. (PP 09, entrevista)

Ponto positivo nessa universalização é que as crianças estão juntas. Elas não ficam nesse negócio da inclusão, só que acho que tem que ter um preparo maior dos professores. Eu, enquanto professora, enquanto pedagoga, enquanto educadora, eu não me sinto totalmente preparada pra receber todos os alunos. Eu acho assim, que não trouxe muito positivo nesse sentido não, eu acho que o aluno se sente mais excluído, eu acho que eles se sentem mais excluídos. (PP 02, entrevistas)

Apesar das possíveis provocações que possam surgir, é preciso compreender que a universalização da educação é um direito, uma conquista. Um fato relevante considerando a história da educação em nosso país. É importante perceber que os professores reconheçam a positividade de tal direito, no caso de nossa pesquisa, 10 entre os 12 entrevistados.

Educação é um direito de todos, isso é a legislação, né? E nunca foi uma realidade, eu acho que nós vivemos aqui uma realidade que é diferente de alguns locais, né? Um fato positivo no sentido de ser lei, mas não cumprida, pra nós aqui tá bom, porque é o que a gente vive. Então todo mundo tem oportunidade, mas a gente vê que na verdade não é bem o que acontece. (PP 04, entrevista)

A partir da hora que é um direito, a minha opinião é que eles procurem melhorar cada dia as escolas, se é um direito que a criança tem... (PP 08, entrevista)

[...] eu acho mais a estrutura, dificuldade de trabalhar com a estrutura. Então já que a parte burocrática tá sendo respeitada, em partes eu acho que trabalhar com a estrutura, a manutenção..., como eu diria assim? Investimentos mais profundos seriam bons, porque não basta fazer um muro e colocar quatro salas e falar que universalizou aquele lugar e ter aula. Mas e os meios de trabalho? (PP 01, entrevista)

Quanto aos fatores instigantes da pesquisa, podemos classificá-los em: estruturais (estrutura das escolas para receber os alunos) e atuação docente (preparação dos professores para lidar com a diversidade). Quanto à estrutura, PP 09 sintetiza o que observamos:

[...] a estrutura não é só o corpo humano, você entendeu? Eu acho que tem que ter estrutura física muito boa pra isso, tem que ter muito material didático pra tá acompanhando aquelas crianças, tem que ter boa formação e eu não sei ainda se a escola tá preparada pra isso, não. Sinceramente eu não sei se a escola tá preparada pra isso. (PP 09, entrevista)

Quanto à formação dos professores, que parece ser a que mais atinge as professoras, 11 delas citaram a dificuldade em lidar com a universalização.

As exigências são... a pouca possibilidade de formação (PP 01, entrevista)

É, isso é um desafio, é sim! Que às vezes a nossa preparação, a gente não tá preparada pra tá atendendo toda essa diversidade, a inclusão está aí, está acontecendo. É boa? É! Mas tem que ver depende da escola, quando a escola, como aqui eu acho legal, que coloca os profissionais pra fazer curso, buscar formação, mas ainda tem aqueles cursos a distância não é válido. Esses cursinhos em que a pessoa vai lá de tecnologias e déficit de atenção, faz aí por e-mail ou por internet e vai trabalhar, eu mesma não faria... (PP 06, entrevista)

Tinha que ter um preparo melhor, eu acho que como profissional na pedagogia eu não tive um preparo pra isso, não tive. Igual a gente tem que buscar, estudando os casos, vai olhando caso disso, caso de outros casos, trocando experiências na própria escola. O professor fala com o outro, isso é que ajuda a gente, isso que tem trazido pontos positivos pra gente, mas no sentido de inclusão eu não sinto incluso, eu não sinto que ele tá aqui dentro, ele fica mais excluído. (PP 02, entrevista)

Sim, porque exige mais da nossa qualidade né de ensino, nos exige mais a gente buscar, aperfeiçoar, porque quando se dá alguma coisa se cobra também, né? Então, a gente acaba tendo que melhorar. (PP 04, entrevista)

É possível perceber que a maioria dos professores identificam a universalização exclusivamente com a inclusão de pessoas com deficiência ou alunos com dificuldades de aprendizagem, e por isso entendem que necessitam de formação específica. Entretanto, há professores que conseguem perceber que a universalização está mais ligada à diversidade, para além das classificações acima, como pontuam PP 09 e PP:

O professor tem que tá bem preparado pra isso, né? Tem que saber lidar com essa diversidade, ele tem que ter uma boa formação, ele tem que saber respeitar as diferenças, então eu acho que para o professor também tá faltando um pouco de formação. (PP 09, entrevista)

Olha, é interessante, eles poderem estar dentro da escola e tem os prós e os contras, né? Aí você vai ter que tá fazendo mediações fazendo trabalho diferenciado com eles, porque às vezes vem e são vários tipos de alunos, com várias cabeças, com vários pensamentos diferentes. Então assim, você tem que tá disposto a inovações, a procurar, pesquisar pra poder tá conseguindo trabalhar com essa diferenciação de aluno dentro da escola, você entendeu? Pra mim eu acho bastante interessante isso e também ajuda também os educadores também, porque eles não ficam só naquela metodologia normal, entendeu? Tem que tá pesquisando também. (PP 12, entrevista)

Outro aspecto que parece figurar como obstáculo à universalização da educação é a relação da escola com a família. Família que é compreendida como ausente e culpada pelas dificuldades dos alunos. No entanto, ressaltamos que existe um desentendimento nessa relação e que requer um estudo mais aprofundado. Na quarta categoria de análise trazemos uma breve reflexão sobre tal tema, que inicialmente não fazia parte de nosso projeto, mas que após a pesquisa de campo como demanda das professoras assume lugar em nossa pesquisa.

Pra mim assim, educação pra todos é muito bom quando você só fala. Você falou que a educação está aberta a todos, mas desde que ela seja não só educação pra todos, mas que seja acompanhada, vamos supor, pelos pais. Não adianta educação pra todos, a escola abrir as portas, receber todo mundo e não ter ninguém pra acompanhar aquela criança, então tem que ter esse acompanhamento. (PP 11, entrevista)

Após o relato das professoras sobre a universalização da educação, há um aspecto que fica em evidência, a necessidade que estas profissionais sentem quanto ao trabalho com a diversidade. Diante disso, retomamos a fala inicial na qual pontuamos o valor do acesso, mas que, no entanto, requer práticas de qualidade. Dentro desta perspectiva do trabalho com a

diversidade, de forma geral as professoras pontuam a urgência de formação para lidar com os alunos que chegam à escola.

No entanto, aqui ressaltamos uma questão com a qual nos deparamos quando retomamos o tema central de nossa pesquisa, a ética. O professor, segundo Miranda (2008), está sujeito e vulnerável ao encontro com o rosto, e neste instante, lhe fogem as previsões possíveis diante daquele que o interpela. Essas previsões estão ligadas ao seu saber e fazer pedagógico, que estão relacionados à sua formação, porém o autor esclarece que, diante do outro em detrimento do domínio da razão, os professores

[...] devem ser menos burocratas, tecnicamente competentes, e mais sujeitos capazes de interpretar e problematizar os pressupostos que orientam a educação e determinam o seu fazer pedagógico, com isso, criar as condições para que a experiência educativa aconteça como um lugar de encontro com alteridades, e relações mais justas e responsáveis. (MIRANDA, 2008, p. 127-128).

Entendemos que na fala de Miranda (2008) há uma provocação quanto à ideia exacerbada de desejo por uma formação, que entendemos ser necessária e justa, porém que pode tirar a responsabilidade do professor direcionando a ação de acolhida e responsabilidade pelo outro para uma possível formação que não existiu.

Temos, então, um cenário peculiar, em que há uma legislação estabelecida há alguns anos (Constituição, LDBEN, ECA e recentemente a Emenda 59), dando acesso à educação, porém, temos professores que declaram não estarem preparados para receber este público. Aqui, surge uma nova questão sobre entender a formação de professores. Preparam-se professores para a educação ou para alunos?

#### **5.4 Educação humanizadora como prática colaborativa – relação cooperativa entre o docente e a família**

A família figura como ponto crucial em nosso diálogo com as professoras. Se por um lado essas profissionais reconhecem a relevância de suas famílias como mestra em sua formação ética, por outro lado indicam a família de seus alunos como um desafio à prática docente e ao alcance de seus objetivos pedagógicos.

Tal tema que abordamos nesta seção, como categoria de análise de nossa pesquisa, surgiu como demanda das próprias professoras participantes da pesquisa. Na fala das profissionais, a família surge paradoxalmente em dois vieses; por um lado como um problema a ser superado, mas, por outro, é indicada como a instância detentora de certo poder que

poderia mudar todo o resultado da prática docente, aquele que garantiria o sucesso escolar do aluno. Há nos apontamentos das professoras a responsabilização das famílias pelo fracasso escolar dos alunos. Em tom de acusação, culpabilizam as famílias, através de sua história, estrutura e participação. Nossa pesquisa não pretende reforçar tal posicionamento; ao contrário, buscaremos na própria fala das professoras a urgência do reconhecimento dessa instituição como colaboradora da prática educativa, retirando-a do lugar de problema e colocando-a em diálogo com a prática educativa humanizadora.

Assim, embasados pelos Encontros Reflexivos e entrevistas, percebemos que este é o posicionamento da maioria entre as professoras. Durante a entrevista, das 12 entrevistadas, 9 professoras apontaram para a família como um dos grandes desafios à educação. Diante desse panorama, optamos por verificar a viabilidade da relação de tal tema com nossa pesquisa e compreendemos que de fato as professoras, além de apresentarem uma demanda imediata de seu cotidiano prático, haviam apontado de forma coerente e consone um assunto que dialoga com nossa pesquisa. Em vista disso, retomamos nossos objetivos específicos e estabelecemos mais um que nos auxiliasse no alcance de nosso objetivo maior. Então, construímos o seguinte propósito para nossa pesquisa e que pretendemos analisá-lo nesta seção: identificar, no processo de aprendizagem, o papel da família como contribuinte para a educação humanizadora. Para tanto, é necessário reconhecer dentro desse contexto o que compreendemos dos papéis dessas instituições: “a família e a escola desempenham, ainda, uma função essencial: ser uma instituição ou estrutura de acolhida. E acolher, na sociedade do anonimato, é hoje uma tarefa prioritária.”<sup>49</sup> (ORTEGA RUIZ, 2004, p. 18, tradução nossa).

Iniciamos nossa construção por uma ideia que se difundiu no meio escolar e mesmo na sociedade civil, como pontua Nogueira (2006; 2011): o estabelecimento de uma relação dialógica entre família e escola. A ideia da necessidade de diálogo entre família e escola está disseminada. Nogueira (2006) esclarece que é possível identificar, pelo movimento de instituições que incorporam em seus projetos político-pedagógico, ações direcionadas às famílias, ou mesmo das políticas públicas que atendam a essa demanda. Tal fluxo é possível, pois está

[...] bastante difundidos uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização. (NOGUEIRA, 2006, p. 157)

<sup>49</sup> “la familia y la escuela desempeñan, todavía, una función esencial: ser una institución o estructura de acogida. Y acoger, en la sociedad del anonimato, es hoy una tarea prioritaria.”

De fato, essa concepção está presente na escola. Ao observarmos a fala das professoras participantes, podemos afirmar que esse tema é urgente no decorrer da prática pedagógica. Elas encaram a relação com a família como um fator exigente, e neste sentido inferimos que pela fala das professoras é possível identificar o desejo do diálogo e da relação colaborativa entre tais instituições. O que percebemos na fala de PP 08, se há este apontamento ela inquieta e intriga a prática. É uma oportunidade de perceber como estas relações estão imbricadas.

[...] o desafio que eu acho maior hoje é sobre a família [...] (PP 08, entrevista)

Podemos compreender que tal afirmação da professora seria uma interpelação da família? Seria apenas uma demanda do cotidiano escolar? As professoras deixam claro em suas falas que a presença, ou mesmo ausência, da família é um aspecto instigante, parece por vezes um obstáculo a ser ultrapassado. As professoras ousam indicar tal condição como entrave relacionado à universalização da educação, como foi pontuado na seção anterior, quando a Professora Pesquisadora 11 (entrevista) deixa claro que a ausência da família surge para contribuir para um panorama sem expectativas na garantia da educação enquanto um direito.

E neste momento parecem surgir tensões e conflitos entre escola e família, e seria ingênuo acreditar que tais dissensões, como esclarece Nogueira (2006), não afetariam essa relação. A fala de PP 09 é contundente ao pontuar que as ações da escola nem sempre são bem recebidas pela família, ou seria a escola que não conseguiria fazer este diálogo de forma concisa e esclarecedora para que os pais possam compreender de fato suas intenções? Aqui nos surgiu tal dúvida, e compreendemos que seria necessário ampliar nossos estudos, inclusive com a participação das famílias para estabelecer essa relação e de fato fazer os apontamentos mais coerentes possíveis com os sujeitos pesquisados. No entanto, entendemos válida a fala de PP 09 para compreendermos como todo o percurso dessa relação tem se estabelecido.

[...] Então, tem certas coisas que a escola toma como medidas para melhorar o comportamento e aprendizado do aluno que às vezes os pais não aceitam. E eu vejo também que quando a escola começa a cobrar demais dos pais [...] eles não gostam. Então assim, pra escola tem muitos desafios e eu acho que às vezes a gente não tá sabendo lidar com esses desafios, eu às vezes fico sem saber o que eu posso fazer, o

que eu não posso fazer, isso prejudica a aprendizagem do aluno, prejudica o aluno, prejudica o professor, prejudica o andamento do processo. (PP 09, entrevista)

Destacamos a sobriedade de PP 09, que em sua fala reconhece não saber de fato como lidar com certas situações que surgem relacionadas à relação com a família, e assim entendemos que ultrapassa a possível ideia de professores e técnicos das escolas como detentores de saberes que indiquem sempre o caminho correto a ser feito.

Pensar o tema família e escola é uma prática presente no contexto educacional há muito anos, considerando as pesquisas que o abordam, em especial na área da sociologia da educação, em que há pesquisas sistematizadas desde meados do século XX. E diante deste cenário, segundo Nogueira (2006), é possível perceber uma mudança considerável nas relações dessas duas instituições: se por um lado há o crescimento da entrada da família nos espaços escolares, por outro há o alargamento das ações e interação da escola com a família.

Entendemos que na ampliação dessa relação possa surgir a grande questão que acompanha os profissionais da educação, a identificação de certa transferência de responsabilidades, como também é percebido na fala da Professora Participante 9:

Infelizmente a escola agora pegou a responsabilidade também dos pais, a gente não pode mais ficar só confiando no que os pais vão fazer, a escola é que tem que tomar as providências, que tem que conversar. Então, acaba que a escola ela abarcou também algumas coisas que deveriam ser da família e isso também é um desafio pra gente, porque a gente também tem um limite até onde a gente pode ir, e às vezes também coisas que a gente vai fazer que é bom pros alunos e os pais não aceitam. (PP 09, entrevista)

Entendemos que tal fala da professora, que mais nos parece um desabafo, está justamente relacionada aos desafios que surgem com as novas estruturas educacionais que a escola vem assumindo, com as novas configurações familiares e até mesmo com o público que surge na escola após a universalização, que quebra paradigmas há tanto tempo estabelecidos no campo educacional em aceitar alunos dentro de certo padrão que demandaria menos atuação da escola.

Diante de todo o cenário que a escola encontra nas novas configurações sociais e históricas, e mesmo individuais, é possível afirmar que a família, em especial em suas novas configurações, estabeleça o novo na educação, questione professores e gestores da educação e, assim, indique um novo caminho para pensar o *outro* a partir de sua história, de sua constituição. Neste sentido entendemos que a compreensão ou mesmo o conhecimento do conceito de família que vá além de certo modelo estabelecido, e ou mesmo das novas configurações que essa instituição assume, são cruciais para se estabelecer uma relação

dialógica quanto à demanda da aprendizagem do aluno. No entanto, as novas configurações das famílias, para os professores, parecem um desafio, como é verificado na fala de PP 11 e PP 08:

[...] mas às vezes eu tenho menino na minha sala que falta muito, vem uma vez a cada 15 dias, aí você chama o pai você conversa. Nem sempre tem um responsável para aquele menino, às vezes é a avó o vó, aí você fica assim..., a criança fica sem direção e você sem saber o que fazer. (PP 11, entrevista)

Ah, é o desafio que eu acho maior hoje é sobre a família, é família que às vezes tem crianças que são criadas só pelo pai ou às vezes só pela mãe, [...] A escola tem que... assim, fazer às vezes o papel que a família tem. Não são todos que têm ajuda em casa e fica só sobre o professor e a escola mesmo, [...] porque lá os pais não têm condição de ajudar e sai pra trabalhar. Sai o pai, sai a mãe, eles ficam com os avós, os avós já são idosos, não têm mais aquela disposição, não sabem nem como tá ajudando e isso sobrecarrega muito a escola, mas a gente não tem que tá vendo isso, né? A gente tem que fazer a parte da gente. (PP 08, entrevista)

As professoras relacionaram diretamente o sucesso escolar à presença da família na vida escolar dos alunos. Nogueira (2006) esclarece que existe uma configuração que se estabeleceu por um processo contemporâneo, posto pela construção de uma relação que respeite a individualidade do aluno superando a hierarquização estabelecida na família em outros tempos. Assim, pais são identificados como responsáveis por tudo relacionado aos filhos, tanto o êxito quanto o fracasso escolar estarão ligados diretamente às estratégias estabelecidas pelos pais em promover seus filhos.

Essa concepção parece influenciar o pensamento das professoras participantes, pois também atribuem aos pais toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos, como veremos nas falas:

É, eles jogaram os meninos na escola, mas cuidar mesmo, acompanhar são poucos os pais que fazem isso, são poucos. E eu falo, quando tem ajuda em casa, o menino aprende rapidinho. Os melhores alunos que a gente tem, é os alunos que têm ajuda em casa, que o pai acompanha, agora pode olhar aqueles que não têm ajuda, que é jogado, na sala também é ruim. (PP 07, entrevista)

[...] a gente não tem um amparo da família. Família hoje em dia tá muito distanciada da escola, a gente vê que os alunos que conseguem caminhar bem, conseguem ter uma postura diferente é porque a família tá ali em cima. Então, fica muito vago essa assistência em casa, não só assistência cognitiva, afetiva também. Porque tem aluno aqui que não ver os pais durante semana, tem aluno aqui que a mãe trabalha como doméstica e só vem final de semana. (PP 02, entrevista)

Retomamos a última fala da professora PP 02 para dialogar com uma constatação de Nogueira (2011), que indica a necessidade de considerar aparatos práticos que dispõem pais e mães para a vivência do processo escolar de seus filhos. E neste sentido, a PP 02 parece desconsiderar o formato e a realidade da família em relação à vivência do cotidiano escolar, ao dizer do desamparo sofrido pela escola. Mesmo que constate a ausência da mãe devido ao trabalho, não estabelece uma relação de prudência, em reconhecer que é uma configuração da família e que requer um novo posicionamento da instituição escolar. E neste sentido pode haver a existência de um abismo entre escola e família trabalhadora, esta última culpada de sua própria condição. E possíveis ações que surjam para estabelecer e promover a ligação das atitudes da família ao sucesso escolar dos filhos pode “acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar” (CARVALHO, 2000, p. 150 apud NOGUEIRA, 2011).

É certo que mesmo que não consigam pontuar novos olhares para a família, no sentido de compreender de fato sua condição e a partir de tal situação atuar juntamente com esta instituição, as professoras trazem em suas falas uma demanda real. Por mais que aqui consideremos os aportes teóricos quanto à relação família e escola, e mesmo que não observemos esta reflexão de forma tão aprofundada e contundente na vida das professoras participantes, sabemos que suas falas trazem uma realidade da escola que deve ser considerada. As falas seguintes, de PP 09 e PP 11, são bem ilustrativas de como a presença da família é vital à atuação das professoras.

Com certeza e a gente precisa muito do apoio da família, porque a gente passa com eles aqui todo o tempo dentro da escola. Então, a gente ensina que se não dar continuidade lá fora, acaba que se perde no meio do caminho. [...] gente vê isso claramente em alguns casos, você trabalhou aqui o primeiro semestre todo com aluno, o aluno vai pras férias, eles voltam outro. Então você tem que retomar o trabalho que você já pensava que tinha até consolidado. Eu acho que a família tem grande responsabilidade também. Hoje porque todo mundo precisa trabalhar... né? Aqui na sala eu tenho pais que veem os meninos às vezes só fim de semana porque chega e já estão dormindo, então, não têm como acompanhar, entendeu, o tempo todo, só que isso é importante porque se não se dar continuidade lá fora, o que a gente fez aqui dentro se perde no meio do caminho. (PP 09, entrevista)

[...] o cuidado do pai, que o pai tem com a criança, faz o professor se sentir muito bem também, porque eu via que tudo que eu passava eles acompanhavam. (PP 11, entrevista)

A última fala em destaque, de PP 11, é contundente, expressa muito de todo o diálogo estabelecido com as professoras. O cuidado da família não é só com o aluno, a atuação dessa

instituição não se limita ao seu filho e chega ao professor, não em uma ação específica para com tal profissional, mas transcende o alvo primeiro, o aluno, e chega ao professor, em forma de reconhecimento, apoio, incentivo etc. Destarte, é possível perceber que a presença da família é necessária. Por mais que seja importante considerar o contexto social dos alunos e de sua família, as configurações familiares e demais aspectos que a constituem, para as professoras, a situação prática, o seu cotidiano demandam muito de sua atuação profissional. O trabalho diário exige muito das professoras, e parece que essas profissionais não concebem tal prática distante do apoio das famílias. É compreensivo esse posicionamento, principalmente se tratando de apontamentos que surgem em um contexto reflexivo para a construção de uma educação humanizadora.

Afinal, ousamos concordar com o que pontua Perrenoud (1995): essas “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada” (PERRENOUD, 1995, p.90 apud NOGUEIRA, 2011). E se assim se encontram não é possível pensar em uma educação humanizadora que esteja permeada pela ética sem, contudo, dialogar com o espaço primeiro de vivência dos alunos. Considerar a família como aporte para a atuação profissional está para além de novas demandas pedagógicas e de políticas educacionais. Afirmamos que é reconhecer mais uma vez o aluno em sua integralidade. Não que sua família determine o olhar e atuação profissional, mas o diálogo com essa instituição é essencial para com a alteridade do aluno.

### **5.5 Definindo a educação humanizadora: a responsabilidade pelo outro como compromisso da educação**

A nossa compreensão sobre o que seria a Educação Humanizadora, a partir do diálogo reflexivo e crítico com o projeto filosófico de Emmanuel Lévinas, nos leva ao seguinte entendimento: uma educação que se propõe através de uma prática direcionada pelo rosto do outro, que nos interpela e convida à responsabilidade e ao cuidado de si. Assim, consideramos alguns aspectos que entendemos ser essenciais para a educação humanizadora e que direcionam nossa análise nesta seção, a saber: o outro, alteridade, responsabilidade e cuidado.

Iniciar o entendimento da Educação Humanizadora é uma tarefa que nos remete à própria valorização do ambiente escolar como espaço de história, constituição do ser humano, de humanização, como pontua Libâneo (2007), enquanto prática social intencionalizada, que reúne em seu esboço diversas instituições para efetivar-se como prática mediada com vistas à

construção da sociedade, por meio da prática direcionada ao indivíduo. Na fala de PP 11, fica evidente a importância da instituição escolar na vida humana.

[...] a escola, a sua infância, tudo aquilo que você vive na escola é o registro da sua história. Que você lembra sempre do seu primeiro ano, dos seus coleguinhas, você lembra. Eu acho que é o início, então deveria ser muito valorizado, ter um valor muito maior, porque a vida de todo mundo passa pela escola. Toda criança toda pessoa começa o princípio da vida ali. (PP 11, entrevista)

Destacaremos três falas de professoras para trazer em evidência uma breve definição de Educação Humanizadora, que entendemos sintetizar de forma geral todas as nossas discussões sobre o tema.

Educação humanizadora é você saber acolher o aluno, né? Com as diversidades, com as diferenças, com as dificuldades, é humanizar mesmo, é acolher. Eu entendo por essa palavra acolher da melhor maneira possível. (PP 09, entrevista)

É uma educação voltada para o lado humano, respeitando as peculiaridades do aluno e a do professor, respeitando as diferenças. (PP 06, Encontros Reflexivos)

É a educação em que educador e educando aprendem a ouvir, falar e respeitar o outro com gostariam de ser respeitados. (Encontro Reflexivo)

Todas as 12 professoras trouxeram definições sobre educação humanizadora e deixaram claro acreditar e ser possível praticar essa concepção de educar. Com pontos de vistas diferentes na definição, destacamos que todas trouxeram a ideia do respeito ao aluno e suas especificidades.

Em todo o processo de aprendizagem, a relação com o saber é mediada pelo respeito ao outro. O processo de ensinar e aprender, numa construção de um *ethos* possível, ocorre numa aprendizagem favorável a estabelecer valores que conduzam o estudante a uma vida feliz. (FERREIRA, 2009, p. 154).

Para alguns professores, a ideia de educação humanizadora perpassa necessariamente pelo ensino, seja como ensinar ou o que ensinar, e conseqüentemente no aprender.

Ah, não é só ensinar Português, Matemática, mas ensinar os valores mesmo, né? Pra ser um cidadão do bem, uma pessoa boa, de ética. (PP 07, entrevista)

[...] o papel da escola é mesmo no você trabalhar, mostrar pra eles que a ética... eles têm que saber respeitar o próximo, que ética pra mim se define isso, respeito. Então você tem que tá trabalhando esse respeito com eles, ele saber respeitar o seu próximo. (PP 08, entrevista)

Eu acho com certeza, isso sim, porque às vezes a gente passa mais valores pros alunos em si do que o pessoal em casa, né? A gente tá o tempo todo batendo nessa tecla do aluno ter aquele compromisso, ter aquele respeito em tudo o que ele tá fazendo. Eu acho que nosso papel também é bem mais além do que só ensinar, né? Só ensinar o básico lá, que é aprender a ler e a escrever, entendeu? Tá indo mais além do que isso. (PP 12, entrevista)

Educação humanizadora é entendida como acolhida. E neste sentido retomamos a epifania do resto, a visitação que nos convida à acolhida. Então, podemos afirmar que “[...] a relação mais radical e originária entre professor e aluno em uma situação educacional, é uma relação ética que se traduz em uma atitude acolhida e um compromisso com o aluno, ou seja, cuidar dele.”<sup>50</sup> (ORTEGA RUIZ, 2004, p. 18, tradução nossa).

A educação humanizadora é acolher o aluno, a família, o professor promovendo um ambiente agradável que proporcione prazer para todos que ali convivem. (Encontro Reflexivo)

Educação que visa o bem-estar do aluno, acolhimento, conhecer melhor o aluno, suas origens e realidades. (Encontro Reflexivo)

[...] a gente não vive sozinho, se eu estou aqui professora é porque tem um aluno, se não tivesse o aluno não estarei aqui como professora, né? E o menino também ele está aqui na escola, precisa de mim? Precisa, mas sou apenas a mediadora, se eu sair vai vir uma outra pessoa, e ele também com coleguinha dele. Ele vai ter a relação ali com o colega dele e aí que é muito importante. (PP 03, entrevista)

É uma educação que visa [...] visa assim, você ser humano dentro da sala de aula, vendo que as crianças em suas dificuldades, ela tem a sua história de vida, ela precisa que você entenda o porquê de tal dificuldade que ela tem. Então, isso pra mim é uma educação que visa você humanizar uma criança não como um simples objeto que tá na sala. Mas uma criança que pensa, ou antes dele entrar pra escola ele já teve uma história de vida ou quando ele chega aqui você já pega ele e ele já tem uma bagagem, aí você vai ignorar aquilo tudo ou você vai em cima daquilo ali, acolher? (PP 11, entrevista)

Alguns professores indicaram o receio que possuem diante da possibilidade de perder sua autoridade, entendem que a acolhida realizada em momento inapropriado pode tirar a

---

<sup>50</sup> “[...] la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él.”

legitimidade de sua atuação como educador, aquele que conduz, e, assim, criar um problema relacionado à indisciplina.

A acolhida do absolutamente outro leva à responsabilidade e ao cuidado. “A responsabilidade pelo Outro que aqui se origina não é uma corresponsabilidade, nem se baseia em um sentimento de compaixão. O eu responsável substitui-se e está onde o Outro se encontra. A responsabilidade não se inicia no eu, mas no Outro.” (ALVES, 2013, p. 98). As professoras pontuaram sobre a própria responsabilidade sobre o aluno. Aqui ressaltamos que há professores, especificamente 3 professoras, que necessariamente relacionaram a possível responsabilidade com o aluno com a transferência de responsabilidade sobre o seu cuidado. Nesse momento, mais uma vez a família entrou como esta que se isenta e deixa sobre a escola a responsabilidade sobre aqueles alunos que se destacam pelas dificuldades e indisciplina. Como pensar a responsabilidade? Lévinas (1982) nos indica:

A responsabilidade é o que exclusivamente me incube e que, humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. Posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me. Tal minha identidade inalienável de sujeito. (LÉVINAS, 1982, p. 93)

Mesmo considerando o pensamento de Lévinas, respeitamos a opinião dessas professoras, destacaremos aqui o posicionamento da maioria delas, de uma educação que é responsabilidade.

Entendo que seja uma educação que tenha visão integral, participativo e social. (Encontros Reflexivos)

Uma educação que cuida do ser humano em todos os sentidos. [...] Queremos acolher o aluno, conhecer os seus problemas. (Encontros Reflexivos)

Aí as pessoas falam assim: “ah, mas o objetivo da escola não é educar, é ensinar”. Não existe ensino sem educar, quando a gente tem essa postura de passar conhecimento, o conhecimento gira em torno do ser humano completo. (PP 02, entrevista)

A educação não só, ainda mais a educação básica que você tá ensinando a criança, você tá formando as crianças. Então, você tem que passar essa responsabilidade para elas, que elas têm que ter responsabilidade com o outro, têm que tratar o outro com educação, tem que passar isso pra criança sim, que ela tem responsabilidade, que o mundo não é só ela. A gente tem que ter essa responsabilidade, tem que tá o tempo inteiro, principalmente o professor. Ele tem que tá preocupado com outro, tem que tá preocupado com que tá acontecendo, se tá aprendendo, se tá bem, se não tá, o que que tá acontecendo com ele emocionalmente também. Então, tudo isso

influencia. Isso aí, eu acho que é universal, viu. Vou te falar, todo mundo deveria ter esse pensamento, se preocupar ou talvez se as pessoas não fosse [sic] tão individualista o mundo estaria até melhor, porque infelizmente hoje, a gente tem muita individualidade, o que aconteceu com o outro não interessa, infelizmente e se tivesse essa questão de se preocupar com o outro às vezes estaria até melhor. (PP 09, entrevista)

Eu acredito que é uma troca, você tem que ter afetividade, você tem que saber a hora que vai falar, as crianças se ofendem, elas são muito assim, muito sensíveis a isso, às vezes uma palavra que você fala machuca a criança, ela nem quer aprender mais, entendeu?11

Ah eu acho que sim, tem muita pessoa que fala: “ah, não tô nem aí, eu não tô nem ligando”, mas a gente tem que tá aí sim, tem que ser responsável e cada um faz a sua parte. Não adianta falar que a culpa é só do outro, todo mundo tem parte na história. (PP 07, entrevista)

Um aspecto relevante que observamos na fala das professoras quando se trata de responsabilidade está na ligação de tal posicionamento ao fato de os alunos serem crianças. Algumas das professoras pontuam que o aluno, por ser criança, requer uma responsabilidade maior, por sua fragilidade.

Entendemos que a educação humanizadora também está ligada à superação da ideia de professor soberano, aquele que exerce domínio e poder sobre o aluno. O rosto do outro, do aluno, está exposto, nu, frágil, à mercê de minha ação, assassínio ou acolhida. Na filosofia levinasiana, nos é feito um convite de acolhida desse rosto, e neste sentido não é possível suportar a dominação de um ser soberano, o professor, que pode utilizar de seu cargo e conhecimento para dominar o aluno. Diante dessa possibilidade, as professoras também estão atentas.

[...] a gente coloca aquilo que eles precisam fazer, mas o porquê deles fazerem. Então, você deixa um pouco de autoritarismo, você coloca pra eles o porquê pra própria segurança deles. (PP 02, entrevista)

A aprendizagem é uma troca, né? Onde a gente aprende com os alunos e os alunos aprendem com a gente, nem sempre o professor está certo, não é sempre o professor que está indo pelo melhor caminho. Então, tem que ter humildade pra poder reconhecer isso, é que a aprendizagem é uma troca. O professor não tá acima de tudo não, porque eles trazem muita coisa interessante pra gente, sabe, a gente aprende dia a dia com eles. O professor tem que parar, pensar e às vezes levar um questionamento do aluno pra mostrar que esse aluno tem razão. Precisa mudar em tal coisa, a postura nisso não tá boa, não tá legal, precisa de mudar mesmo. (PP 09, entrevista)

[...] a gente não pode ter só o lado do professor, sem entender o aluno, porque aí não tem jeito de haver uma interação boa pra ser legal, isso a gente aprende com o tempo em sala de aula. (PP 02, entrevista)

Eu não acho que é maior assim não, porque a gente aprende muito com eles [alunos] também, eles falam cada coisa que a gente aprende muito também e é dosar mesmo. Não é achar que eu sou melhor do que ele, é um ajudando o outro e tem que ter respeito, respeito. (PP 07, entrevista)

Diante deste professor que se deixa acessar, o exemplo se torna um meio pelo qual a educação se concretiza. Há uma relação de alteridade e não totalidade.

Quando ele é tratado com dignidade, quando você tem respeito com ele, entendeu? Acho que isso faz ele ver o jeito que ele é tratado e deve tratar as pessoas. (PP 11, entrevista)

Na educação humanizadora, o tempo todo o aluno se expressa, eis-me aqui, e exposto diante do professor, interpela e convida para a responsabilidade, que deve estar atento a acolhida, inclusão e promoção de práticas educativas compromissadas com a alteridade desse aluno. Pensando na prática, durante um dos Encontros Reflexivos as professoras listaram práticas que elas compreendem facilitadoras de uma educação compromissada com o aluno. Abaixo, algumas dessas práticas e que valorizamos como uma indicação dessas profissionais.

- Conhecer melhor o aluno.
- Promover a socialização dos alunos.
- Aprender a ouvir o aluno.
- Respeitar a individualidade do aluno, e promover o diálogo.
- Ensinar o aluno para além de conteúdos regulares.
- Cultivar bom relacionamento com a família.
- A escola deve aproximar-se da comunidade.
- Oferecer programas sociais para aproximar-se da família.
- Criar ações que cuidem do ser humano, da escola e da comunidade.

Entendemos que as professoras pontuaram ações relevantes para a prática para o dia a dia da escola, agora é preciso refletir sobre tais indicações. Nesses indicativos vemos a tentativa de aproximação de alunos e família, é a superação de um modelo de escola que pode promover a totalidade. No entanto, “uma escola que humaniza os humanos deve considerá-los e retomá-los como sujeitos e companheiros de um processo mais profundo que transmitir

saberes, prever certas habilidades e competências, e supor que isso seja o mais essencial e fundamental na vida de alguém.” (RODRIGUES, 2012, p. 76).



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A moral é imoral se não há o bem para o outro. (SÁ, 2012, faixa 3)

A relação ética e educação é pertinente e urgente, quando tratamos de considerar a definição de educação como prática humana em oportunizar acesso aos conhecimentos da humanidade às novas gerações que chegam. Neste processo há que se considerar as especificidades de suas práticas e quais conhecimentos estão incluídos em seu exercício. A educação tem um papel primordial na sociedade, contribui para formação de novos sujeitos e, portanto, pode estar imbuída de diversos interesses que compactuam ou não com os desejos desta sociedade. Logo, consideramos essencial pensar a educação escolar brasileira a partir de seu percurso histórico, de sua constituição enquanto direito.

Assim, é possível perceber que a educação não é apenas uma prática social humana, ela é carregada de interesses, objetivos e fundamentos que mobilizam uma sociedade. Compreendemos a educação como um direito fundamental, e que por isso traz aos seus destinatários a garantia do exercício da plena cidadania para uma formação integral. A educação pode ser entendida como o ato de humanização da nossa humanidade, meio pelo qual mulheres e homens podem se beneficiar tornando-se pessoas melhores.

Todo o movimento da educação escolar, dentro de um contexto de diversidade. Nisso nosso estudo se embasou, na universalização da educação, referência de acesso e garantia ao direito à educação, em consequência os benefícios desse direito aos seus beneficiários. A universalização que focamos e valorizamos não busca a totalização do Outro, ou mesmo sua anulação em vista do todo; ao contrário, destacamos a valorização da diversidade presente na escola. O diverso na educação, sem destacar um público único dentro desse contexto, mas reconhecer a amplitude desse aspecto dentro da escola. O diverso diante do professor causa estranhamento e exige muito de sua prática, formação e postura ética.

Ao tratar da formação de valores, no sentido da formação profissional de professores, entendemos que é necessário ter cuidado com o senso comum para não direcionar ao relativismo ou mesmo a uma postura superficial embasada em achismos pessoais. Ao contrário, privilegiamos em nossa pesquisa e entendemos que este seria o melhor caminho, uma proposta de formação comprometida com os conhecimentos acadêmicos, neste caso filosófico. Reconhecimento da importância dos conhecimentos tácitos na atuação do professor e até mesmo em sua formação ética, porém uma formação acadêmica que valorize

conhecimentos construídos nas ciências humanas contribui para uma formação completa de professores.

Diante deste cenário, afirmamos a urgência da ética como mediação das relações, isto é, a orientação de mulheres e homens diante do outro. A ética está intrinsecamente ligada à prática educativa, seja como espaço de formação (professores e alunos), seja como espaço de vivência. Neste lugar, há mulheres e homens em relação e, portanto, convidados a encontrar a ética. Professores como condutores do processo educativo mais do que qualquer outro sujeito devem pautar toda sua ação pela ética, entendido o seu papel no processo educativo, aquele que acolhe, que direciona, conduz e ensina. Tal profissional é convidado ao agir ético, ensinar ética e pautar todas as suas ações educativas neste conceito filosófico. Conceito que carece de mais estudos e entendimento por parte de professores. Não apenas no sentido teórico, também importante na formação de professores, mas para auxiliar na verdadeira reflexão do agir, oportunizar aos professores conhecimento necessários para sua atuação comprometida com o Outro.

É diante de tais constatações que surge a grande questão que se impôs como ideia mestra que conduziu a nossa pesquisa: pensar a formação e a postura ética de professores. E para responder à questão “será que os modelos éticos da tradição dariam conta de responder a tal demanda?”, entendemos que não, e, portanto, nos abrimos ao projeto filosófico de Emmanuel Lévinas, que, por meio do questionamento da subjetividade tradicional, reconstrói seu conceito e aponta para o pensar no absolutamente Outro, já que o Eu sai de cena. Este outro assume um lugar de primazia, não no sentido de dominação e rebaixamento de algo, mas como aquele que, frágil, nos convida à responsabilidade por si.

Para pensar em todo este cenário, com todos os conceitos até aqui apresentados, pensamos em uma metodologia que de fato fosse coerente com nossas opções teóricas e filosóficas. A pesquisa colaborativa, então, figura como uma boa oportunidade de dar voz às professoras que por vezes parecem esquecidas do meio de produção teórica. Percebemos que muitas pesquisas relegam às professoras o lugar de objeto a serem manipulados, traduzidos e conceituados. No entanto, acreditamos que um novo modo de pesquisar é possível, e com ele a promoção da dignidade dos próprios professores. É este talvez um dos legados que deixamos para as professoras que nos acolheram em nossa pesquisa. Elas, ao assumirem uma postura de pesquisadoras e terem a oportunidade de pensar e repensar a sua prática, ganharam novo estímulo e se perceberam sujeitos pensantes com grandes questões a contribuir para uma pesquisa teórica.

Tanto as concepções do projeto filosófico de Emmanuel Lévinas bem como a metodologia para nossa investigação foram a todo momento instigantes, mas ao mesmo tempo desafiadores. As produções de Lévinas são desafiadoras, pela linguagem e pela complexidade dos conceitos. Essencialmente, fomos formados e conhecemos melhor a filosofia da tradição ocidental, que, apesar de base para as obras de Lévinas, é por ele questionada. Assim, exige muito de seu leitor, e mais ainda de nós que nos desafiamos a produzir logo em diálogo com a sua produção filosófica. Mais uma vez, ressaltamos que não fizemos um estudo aprofundado de sua obra, mas escolhemos alguns temas que entendemos pertinentes à educação e com eles estabelecemos um diálogo, sem pretender esgotar as produções do autor.

Quanto receio em objetificar as pessoas, quanto medo de contradizer aquilo que nos propomos desde o início com o pensamento levinasiano, e tudo isso nos pareceu o maior desafio de todos, a coerência entre o que liamos, escrevíamos e ousadamente analisávamos em relação às Professoras Participantes. O pensamento de Lévinas é um desafio em suas perspectivas, em seu entendimento e em vivência, se é que podemos dizer que isso é possível, afinal, tal filósofo não nos deixou uma bula ou tratado ético que deveríamos seguir, mas nos indicou em seu pensamento possibilidades de refletir nossa vivência com o outro.

Em suma, entendemos que as principais contribuições de nossa pesquisa são: reconhecer a ética como essencial na garantia de uma educação comprometida, com valorização e inclusão do outro; verificar como tem ocorrido a formação ética de professores; valorizar a participação dos professores como sujeitos, e não apenas objetos de pesquisa; promover momentos reflexivos, e formativos, aos professores participantes da pesquisa e, por fim, ampliar a discussão da ética na educação a partir do diálogo com o filósofo Emmanuel Lévinas.

Nossa pesquisa, ao propor o estudo da relação educação e ética, assume uma postura relevante, afinal esses dois temas são intrínsecos, estão unidos por um objetivo comum, a humanização e a promoção do outro. Assim,

Não é possível saber se a importância do tema ética e educação, que tem gerado mais publicações nos últimos anos, permanecerá presente e até aumentará, ou se voltará a cair no esquecimento. Em compensação, não parece haver muitas dúvidas a respeito da urgência desta questão, pois nada indica que os problemas atuais de anomia, desrespeito, violência e outros mais desaparecerão milagrosamente sem intervenções sociais. (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 106)

Sabemos que nossa pesquisa não conseguiria responder a todas as questões que surgiram durante nosso trabalho, então, é preciso considerar que alguns temas emergiram e nos convidaram a pensar, para talvez indicar a construção de novas pesquisas: o papel da família na educação; a participação da família na escola; a responsabilidade pela formação ética de alunos; a inclusão escolar como uma realidade bem-sucedida; e por fim a contribuição da academia na formação ética de professores. Esses são alguns dos temas que se impuseram, porém não estavam dentro de nosso projeto inicial. Portanto requerem novas pesquisas para serem respondidos. São temas fecundos para pensar uma educação humanizadora, para além do estabelecido em nossa pesquisa.

Finalizamos nosso trabalho com a certeza da relevância de nossos estudos, mais que isso, da urgência do tema que convida outros profissionais e pesquisadores a buscarem novas questões e respostas com vistas a uma educação que valorize essencialmente o Outro (professores e alunos).

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição de Alfredo Bosi, revisão da tradução de Ivone C. Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Marcos Alexandre. Acolhimento e responsabilidade: alteridade como fecundidade ética e fundamento da educação em Levinas. **Espaço Acadêmico**, Maringá/PR, n. 147, p. 91-99, ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19534/11471>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- ALVES, Marcos Alexandre. Educação e alteridade: o ensino como acolhimento e responsabilidade ética em Levinas. **Imagens da Educação**, Maringá/PR, v. 3. n. 2, p. 27-36, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20127/pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Levinas e educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 13, p. 97-111, nov. 2010/abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5338/4448>>. Acesso em: 04 out. 2013.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Lévinas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 577-591, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a13v33n119.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>>. Acesso em: 25 fev. 2016.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0740140.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- BECHER JÚNIOR, Paulo. **A filosofia de Emmanuel Lévinas e aspectos da formação humana**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94016/282744.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jun. 2014.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 41-74.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. GTI (Org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa, Portugal: IPB, 2002. p. 43-55. Disponível em:

<<http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigacaocolaborativa.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara, 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6850820-Camara-dos-deputados-ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-9a-edicao-brasilia-2014-serie-legislacao.html>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais ns 1/1992 a 88/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão ns 1 a 6/1994. 46. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BOEMER, Magali Roseira. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 83-94, jan. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v2n1/v2n1a08.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1997.

BUENO, Belmira O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira. O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. de. **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. Formação e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas (comunicação oral). In: Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 7; Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PE; Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, 2, 2012, Recife. **Anais...** Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04\\_37/MarluCIA%20Barros%20Lopes%20Cabral\\_int\\_GT4.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/MarluCIA%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda I. Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. (Leituras no Brasil).

CARRARA, Ozanan Vicente. Fenomenologia e ética em Emmanuel Lévinas. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 13, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2012. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/fsu.2012.133.04>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

CARVALHO, Marília Pinto. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007) – Qual o lugar das famílias. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria A.; ZAGO, Nadir (Orgs.) **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 61-82.

CASALI, Alípio. Ética e educação: referências críticas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 22, p. 75-88, jun. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/195/178>>. Acesso em: 15 maio 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Revisão Sandra T. Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Márcio Luis. **Lévinas: uma introdução**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista**. 7. ed. Belo Horizonte/MG: Lê, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: uma história pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, a. 17, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução de Adir Luiz Ferreira; Margarete Vale Sousa. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Os desafios da universalização da educação. In: BRASIL. Os desafios da universalização da educação. **Salto para o Futuro**. Ano XXI, Boletim 16, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17381116-Universalizacao.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ECO, Umberto. Quando o outro entra em cena, nasce a ética. In: ECO, Umberto; MARTINI, Carlo Maria. **Em que creem os que não creem?** Tradução de Eliana Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FERREIRA, Amauri Carlos. A morada do educador: ética e cidadania. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 43, p. 57-72, dez. 2006.

FERREIRA, Amauri Carlos. Da construção de valores. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 22-38, 2014.

FERREIRA, Amauri Carlos. Ética na escola: a construção de um ethos ético. In: DALBEN, Angela I. L. F.; GOMES, Maria F. C. (Orgs.). **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias (LASEB)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 153-166.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas de quem ousa ensinar**. 24. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Emerson. Direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Justitia**, São Paulo: v. 64, n. 197, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistajustitia.com.br/revistas/c32d30.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Sergio Alves. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e o direito fundamental à educação. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, São Paulo, v. 13, n. 51, p. 53-101, abr./jun., 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Construção da identidade moral e práticas educativas**. Campinas/SP: Papyrus, 2015.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto, 1995. p. 63-78. (Ciências da educação).

HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, 2008, p. 22-42. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3550/2318>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina/PI, n. 9, p. 73-80, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%209/revista09.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina/PI, n. 9, p. 26-38, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

IBIAPIANA, Ivana Maria L. de M.; RIBEIRO, Márcia M. G.; FERREIRA, Maria S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber, 2007.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a06v30n1.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **Difícil libertad**: ensayos sobre el judaísmo. Tradução de Juan Haidar. Madrid: Caparrós, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. 4. ed. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (Coord.) et al. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. 3. ed. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-80.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1979.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas/SP, v. 30, p. 57-70, 1996. Disponível em:

<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1686/4231>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LIBERALI, Fernanda Coelho; LESSA, Ângela Cavenaghi. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In: FIDALGO, Sueli Salles; LIBERALI, Fernanda Coelho (Orgs.). **Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva**. São Paulo/SP: UNIER, 2006, p. 59-85.

MARQUES, Maria Andréia Bezerra. O conhecimento de si na construção da profissão docente: o caminho percorrido em uma pesquisa colaborativa. In: ENCONTRO DE PESQUISA, 2009, Teresina/PI. Programa de Pós-graduação em Educação. p. 1-12. Disponível em:

<[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/19\\_Maria%20Andr%C3%A9ia%20Bezerra%20Marques.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/19_Maria%20Andr%C3%A9ia%20Bezerra%20Marques.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2015.

MASINI, Elcie F. Salzano. Algumas noções sobre a fenomenologia para o pesquisador em Educação. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 71-78, jan./jun. 1993.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas/SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. (Leituras no Brasil).

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. **Ética da alteridade e educação**. 2008. 188 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14654/000658924.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 set. 2015.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximação com o campo da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 461-475, abr./jun. 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a10.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MELO, Nelio Vieira de. **A ética da alteridade em Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto, 1995. p. 111-139. (Ciências da educação).

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupos de discussão. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez.

2012. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8538/8398>>. Acesso em: 14 set. 2015

MOREIRA, José Carlos. Teorema da Opção Fundamental à luz da Parábola do Bom Samaritano. **Atualização**, Belo Horizonte, a. 40, n. 342, p. 03-47, jan./fev. 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; MORO, Ulpiano Vazquez. A construção de subjetividade em Lévinas: da solidão da hipóstase ao encontro com a alteridade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia/MG, v. 24, n. 47, jan./jun. 2010, p. 55-72. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7413/4737>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista Inter-legere**, n. 9, p. 156-166, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es09.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto, 1995. p. 14-25. (Ciências da educação).

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100>>. Acesso em: 06 out. 2013.

ORTEGA RUIZ, Pedro. La educación moral como pedagogía de la alteridad. **Revista Española de Pedagogia**, Madrid, a. 62, n. 227, p. 5-30, enero./abr. 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 09-22, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 12-52.

- POIRIÉ, François. **Emmanuel Levinas**: ensaio e entrevistas. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Debates).
- RIBEIRO, Luciane Martins. **A subjetividade e o outro**: ética da responsabilidade em Emmanuel Levinas. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.
- RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. In: CESCÓN, Everaldo, NODARI, Paulo César. **Filosofia, ética e educação**: por uma cultura da paz. São Paulo: Paulinas, 2011. p 73-115.
- RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. **Sabedoria de amar**: a ética no itinerário de Emmanuel Levinas. São Paulo: Loyola, 2005.
- RODRIGUES, Ricardo Antonio. O rosto do outro é letra. **Litteris**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 61- 80, set. 2012. Disponível em: <[http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/o\\_rosto\\_do\\_outro\\_e\\_letra\\_RICARDO\\_ANTONIO\\_RODRIGUES\\_RL10.pdf](http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/o_rosto_do_outro_e_letra_RICARDO_ANTONIO_RODRIGUES_RL10.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria A.; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 29-60.
- ROSA, Luís Carlos Dalla. **Educar para a sabedoria do amor**: a alteridade como paradigma educativo. São Paulo: Paulinas, 2012.
- SANTANA, Alba Cristhiane; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes. A ética da diferença: vozes e silêncio na formação de professores. In: BRANCO, Angela M. C. U. A.; OLIVEIRA, Maria C. S. L. **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- SÁ, Guilherme de. (2012). **Rosa de Saron**. In O agora e o eterno [CD]. Rio de Janeiro: Som Livre, 2012.
- SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, Águas de Lindóia/SP, 1998. p. 11-28. Disponível em: <[http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art\\_016.pdf](http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_016.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2015.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 4. ed. ver. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos D'água, 2001.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Eleodora S. (Org.) et al. **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-148.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2007. Disponível em:

<[http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01\\_revistas/v13n2/01\\_arius\\_13\\_2\\_formacao\\_docente.pdf](http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_docente.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71-89.

SIDEKUM, Antonio. Emmanuel Levinas: educação e interpelação ética. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 85-94, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/328>>. Acesso em: 04 out. 2013.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Ética prática educativa e formação docente: quais as orientações legais? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGIA, 3, 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. v. 1, p. 9478-9489. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_2168.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_2168.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SILVA, Marilda de. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Osmar de. Abordagens fenomenológicas em pesquisas educacionais. **Contrapontos**, Itajaí, a. 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/27/15>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

TARDIF, Maurice. 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**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TELES, Fabricia Pereira; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**, Parnaíba/PI, a. 2, v. 3, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed3ano2\\_art\\_05\\_a%20pesquisa\\_colaborativa.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed3ano2_art_05_a%20pesquisa_colaborativa.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. **Rev. de Educação AEC**, Brasília, n. 143, p. 66-78, abr./jun. 2007. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads\\_01/singlefile.php?cid=89&lid=4645](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=89&lid=4645)>. Acesso em: 13 set. 2103.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia: introdução à ética filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999. V. 4.

VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **Carlos Roberto Jamil Cury**: intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS  
GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

N.º Registro CEP: CAAE: 45993115.9.0000.5137

Título do Projeto: **A postura ética de professores em diálogo com a ética de Emmanuel Lévinas para promoção de uma educação humanizadora**

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que estudará, em colaboração com os professores, sua postura ética diante dos alunos, a partir da ética levinasiana como meio de promoção de uma educação humanizadora diante da universalização da educação.

Você foi selecionado (a) por ser professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como por fazer parte da instituição selecionada para participar da pesquisa.

A sua participação nesse estudo consiste em responder a um questionário de levantamento de perfil e à entrevista semiestruturada, participar dos grupos de discussão e elaborar uma narrativa autobiográfica. Os dados da pesquisa serão coletados na instituição em que você trabalha, especialmente durante o horário das reuniões pedagógicas. Este levantamento de dados será registrado em vídeo e gravação de áudio durante os grupos de discussão e da entrevista-semiestruturada, cuja duração pode variar de acordo com o tempo necessário para que você expresse sua opinião sobre as questões colocadas. Os procedimentos da pesquisa não implicam qualquer tipo de risco, no entanto, caso você sinta algum desconforto em compartilhar alguma informação pessoal ou confidencial, ou em alguns tópicos que possa se sentir incomodado em falar, você poderá se manifestar.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

A pesquisa oferece como benefício o processo formativo dos professores participantes, proporciona um espaço de escuta e formação nos temas a serem abordados, especialmente nos grupos de discussão.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável:

Danielle de Fátima Ferreira – dafafe@hotmail.com - (31) 97668230

Orientadora:

Stela Maria Fernandes Marques – sm.pucminas@gmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ .

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data

Eu, Danielle de Fátima Ferreira, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

---

---

Assinatura do pesquisador

Data

## APÊNDICE B - Questionário



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

Pesquisadora: Danielle de Fátima Ferreira

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques

### Questionário

Prezado(a) professor(a):

Este questionário é parte integrante dos instrumentos metodológicos da pesquisa da dissertação *“A postura ética do professor, em diálogo com a perspectiva ética de Emmanuel Lévinas para promoção de uma educação humanizadora”* (título provisório), do Mestrado em Educação de Danielle Ferreira, orientada por Stela Maria Fernandes Marques do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. Tem por objetivo de contextualizar e traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

A sua contribuição é de grande importância para nosso estudo, e por isso, agradecemos antecipadamente pelo seu tempo e suas respostas a este questionário.

1 - Nome:			
2 - Sexo:		3 - Idade:	
4 - Formação acadêmica:			
5 - Local (nome da Instituição):			
6 - Data de conclusão:			
7 - Pós-graduação:	( )Especialização	( )Mestrado	( )Doutorado
8 - Nome do Curso:			
9 - Local de trabalho		() Escola Pública Municipal	
		() Escola Pública Estadual	
		() Escola Particular	

10 – Tempo de docência	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos	
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos	
	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos	
	<input type="checkbox"/> 16 a 20 anos	
	<input type="checkbox"/> acima de 21 anos	
11 – Tempo de atuação na escola pesquisada?	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos	
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos	
	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos	
	<input type="checkbox"/> 16 a 20 anos	
	<input type="checkbox"/> acima de 21 anos	
12 – Em que anos leciona?		
13 – Conteúdos ou áreas que leciona?		
14 – Você participa de formações profissionais continuadas (cursos de extensão, seminários, palestras, congressos)?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
15 – Em caso afirmativo, quais são essas atividades formativas?		
16 – Com que frequência participa destas atividades?		
17 – Você estudou ética durante sua formação acadêmica?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

18 – Quais são suas memórias sobre estes estudos?		
19 – Durante o estágio curricular de sua formação inicial houve referências sobre ética e educação?		
18 – Qual a sua avaliação sobre a formação ética durante a sua graduação?	( ) Satisfatória	( ) Insatisfatória
19 – Esclareça sua avaliação.		
19 – O que você compreende por ética?		
20 – Na sua ótica relacione ética e educação.		

## APÊNDICE C – Narrativa autobiográfica



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Pesquisadora: Danielle de Fátima Ferreira

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques

### Título do Projeto: A postura ética de professores em diálogo com a ética de Emmanuel Lévinas para promoção de uma educação humanizadora

Prezada professora,

Agradecemos a sua disponibilidade para participar neste projeto e assumimos, desde já, o seu anonimato, sendo que utilizaremos todas as informações que forem fornecidas neste memorial para a construção de nossa pesquisa.

Pedimos o registro de sua biografia de formação e profissional. A construção do presente memorial deve estar focada no tema geral de nosso projeto: a ética. Deve abordar as experiências significativas em sua formação em uma perspectiva crítica-reflexiva. Você tem liberdade de escrita, informando os dados que julgar pertinentes para a pesquisa.

#### O memorial

O memorial é um procedimento em que o sujeito narra sua história, suas experiências formativas e profissionais, a escrita vai além das memórias, possui a capacidade de “reconstruir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida”. (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 172).

*Como me tornei um sujeito ético?* Essa será a questão central da proposta para a narrativa, em que você sujeito/professora em um exercício de revisitar suas memórias buscará responder por si, quem realmente é. Segundo Ricoeur apud Nóvoa (2013) “um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio.”

Ao relatar suas memórias, revelará mais que suas histórias, revelará a conceituação da ética em determinado período, em determinada sociedade, bem como apresentará a história da prática formativa de professores.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. (MOITA, 2003, 116)

#### Referências Bibliográficas

- MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e transformação**. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 111-139 (Coleção Ciências da Educação)
- NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 14-25 (Coleção Ciências da Educação)



## APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

Pesquisadora: Danielle de Fátima Ferreira

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques

Título do Projeto: **A postura ética de professores em diálogo com a ética de Emmanuel Lévinas para promoção de uma educação humanizadora**

#### Roteiro da entrevista semiestruturada

1 – Apresentação:

Nome:

Idade:

Qual sua formação:

2 – O que você compreende por ética?

3 – Você considera que durante a sua formação inicial você teve um formação para a ética (ou estudou ou abordou a temática ética)?

4 – Qual a avaliação que você faz sobre nossos encontros no Grupo de Discussão?

5 – Qual a sua opinião sobre a universalização da educação? Considera que tem desafios, vantagens ... (aponte os pontos positivos e negativos)

6 – Em caso de apontar desafios, quais são as exigências apresentadas aos professores por estes desafios?

7 – O que você entende por educação humanizadora?

8 – Na sua opinião, você considera que a escola tem um papel na formação ética dos alunos, se sim, qual?

9 – O que compreendeu sobre a Ética apresentada pelo Emmanuel Lévinas?

10 – Você acredita que as discussões deste autor sobre alteridade (responsabilidade para como outro) tem alguma relação proveitosa para educação? Qual?

11 – Você vê alguma relação entre a Ética da Alteridade com a universalização da educação?

12 – No processo educativo, qual e como é a relação a ser estabelecida entre professor e aluno?

13 – Durante o processo educativo, pode surgir uma relação de apropriação e domínio do outro, em que há uma soberania do professor em relação ao aluno. Que implicações esta forma de se relacionar traz à educação? Como estabelecer uma relação inversa a esta lógica?

14 – Como garantir a singularidade dos alunos no processo educativo?

15 – Que tipo educação permite que o ser humano se torne sensível às necessidades do outro?

16 – Qual a sua análise da seguinte afirmativa: a educação como responsabilidade pelo outro?

17 – Quais os desafios e as implicações que o pensar e o agir ético exigem da educação? E do professor?