

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANDREIA XAVIER TEIXEIRA

DESENVOLVIMENTO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS VALORES ÉTICOS
NO PROCESSO EDUCATIVO:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ERECHIM

2024

ANDREIA XAVIER TEIXEIRA

**DESENVOLVIMENTO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS VALORES ÉTICOS
NO PROCESSO EDUCATIVO:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss

ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Teixeira, Andreia Xavier Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado / Andreia Xavier Teixeira. -- 2024.
210 f.

Orientadora: Doutora Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2024.

1. Valores Éticos; Processo Educativo; Autonomia; Responsabilidade. I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANDREIA XAVIER TEIXEIRA

**DESENVOLVIMENTO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS VALORES ÉTICOS
NO PROCESSO EDUCATIVO:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 12/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ADRIANA SALETE LOSS

Data: 23/08/2024 18:32:38-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente



ALMIRO SCHULZ

Data: 20/08/2024 17:38:21-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Almiro Schulz – UFG
Avaliador

Documento assinado digitalmente



ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

Data: 22/08/2024 10:42:25-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de autopercepção. Assim, penso que transcende as palavras, os olhares e as intenções. Tem a ver com nossas mais profundas (re)significações, (re)encontros e novas chegadas que fazemos a nós, aos outros e ao mundo.

Então, quero deixar expresso os meus agradecimentos nestes vieses.

À chegada de uma nova fase de vida, de abertura ao crescimento pessoal e profissional.

À chegada do Mestrado, que me apresentou o encantamento pela pesquisa.

Às (re)significações na família nuclear, que me permitiram reflexões conjuntas com a caminhada do Mestrado.

Ao (re)encontro com a pessoa da Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss, por conduzir comigo a caminhada, por aceitar o desafio da orientação, por mostrar que a caminhada é o ato de caminhar, que o conhecimento é um valor que se desenvolve pelo valor com que acolhemos o outro. Gratidão à minha orientadora pela oportunidade de aprender a pesquisar caminhando, pelo seu exemplarismo ético e conduta afetiva.

À chegada do Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE) em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Aos amigos e amigas deste grupo, o meu reconhecimento e gratidão pelos novos aprendizados e produções éticas. À chegada da Universidade Federal da Fronteira Sul em minha caminhada, espaço de acolhimento e diálogo integrados à ciência.

À chegada dos docentes do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), na minha trajetória. Nas suas singularidades, cada um tem sua sabedoria de ação.

Às (re)significações no IFRS - *Campus* Ibirubá, lugar de trabalho, amizades e muitos aprendizados. Minha gratidão a todos os momentos vivenciados em dez anos de caminhada, e a este *lócus* que me permitiu integrar vida, profissão e conhecimento.

À chegada dos membros da Banca, Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt e Prof. Dr. Almiro Schulz, na minha trajetória de pesquisa, pela ementa e aportes recebidos em seus pareceres na qualificação do projeto de pesquisa. Agradeço a dedicação e, sobretudo, a ética do cuidado com que realizaram esta tarefa, o que certamente colaborou para o aperfeiçoamento na dissertação.

À chegada dos novos amigos e amigas da turma de Mestrado, que caminhantes como eu, possibilitaram-me novos olhares para a convivialidade, com a partilha de suas vivências e experiências, nutridas de alimento e afeto.

Por fim, dar sinônimos a agradecer é complexo, pois tem vários. Então, escolherei estes: reconhecer, retribuir, recompensar, manifestar gratidão.

A ética é, para os indivíduos autônomos e responsáveis, a expressão do imperativo da relação. Todo ato ético, vale repetir, é na realidade, um ato de relação, com o outro, com os seus, com a comunidade, com a humanidade e, em última instância, inserção na relação cósmica (Morin, 2011, p. 36).

RESUMO

A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter investigativo. A motivação epistemológica partiu da seguinte problematização: educar para os valores éticos no contexto educacional para quê? Assim, emergiu o tema investigativo acerca dos valores éticos e sua relação com o processo educativo. Dessa forma, delineou-se como objetivo principal: investigar os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e como presentificam-se no processo educativo, a partir das concepções de professores e estudantes. Também foram delimitados objetivos específicos: conhecer as concepções de professores e estudantes sobre o que compreendem por alteridade; identificar se há interlocução entre as concepções da profissão docente e uma ética profissional; identificar se há compreensão da importância dos valores éticos na formação dos sujeitos; identificar no grupo dos estudantes se há compreensão do processo formativo; identificar no grupo dos estudantes se há interlocução da vida em sociedade com os valores éticos; propor momento de formação continuada, com característica de intervenção pedagógica. A organização do percurso metodológico foi constituída das seguintes etapas: a pesquisa bibliográfica, como primeira etapa, dividiu-se em duas fases, a construção do embasamento teórico e a construção da pesquisa de estado do conhecimento acerca do tema. Os principais aportes teóricos estão fundamentos nos autores Baptista (2005), Bauman (2021), Carneiro; Pequeno (2021), Freire (2013), Hermann (2014), La Taille (2006), Morin (2011), Scheler (2012) e Schulz (2020). O estado do conhecimento foi construído através da pesquisa realizada na base de dados da plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como resultado quinze estudos sistematizados e categorizados, apresentando as aproximações com esta pesquisa. A segunda etapa foi a pesquisa de campo, que teve como *lócus* o Instituto Federal, de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Ibirubá, na cidade de Ibirubá/RS, através de entrevista com dois grupos focais: estudantes e professores no âmbito do Ensino Médio Integrado. Na terceira etapa, foi realizada a análise dos dados qualitativos pela metodologia da análise de conteúdo, utilizando-se da técnica categorial, segundo Bardin (2016). A quarta etapa apresenta o produto educacional, caracterizado como uma proposta de formação continuada, por meio de oficinas para professores e estudantes. Por fim, evidenciou-se que para o grupo dos professores os valores éticos estão presentes nas formas de pensar o currículo, na inclusão e nos dilemas entre liberdade, autonomia e limites. Para o grupo dos estudantes, os lemas da amizade e do acolhimento são geradores de valores éticos, na convivência com a diversidade.

Palavras-chave: valores éticos; processo educativo; autonomia; responsabilidade.

ABSTRACT

The present research is characterized by a qualitative approach, applied in nature and investigative. The epistemological motivation came from the question: educate for ethical values in the educational context for what? Thus, the investigative theme emerged about ethical values and their relationship with the educational process. Therefore, the main objective of the research was to investigate the meanings of ethical values and how they present themselves in the academic method based on the conceptions of teachers and students. The following specific objectives were also delimited: to understand the conceptions of teachers and students about what they know by otherness; identify whether there is a dialogue between the conceptions of the teaching profession and professional ethics; determine whether there is an understanding of the importance of ethical values in the training of subjects; identify whether the group of students understands the training process; identify in the group of students whether there is a dialogue between life in society and ethical values; propose a moment of continued training, with the characteristic of pedagogical intervention. The organization of the methodological path consisted of the following steps: bibliographical research, as the first stage, was divided into two phases, the construction of the theoretical basis and the construction of the state of knowledge research about the theme. The main theoretical contributions are held by the authors Baptista (2005), Bauman (2021), Carneiro; Pequeno (2021), Freire (2013), Hermann (2014), La Taille (2006), Morin (2011), Scheler (2012) and Schulz (2020). The state of knowledge was constructed through research carried out in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) platform, resulting in fifteen systematized and categorized studies, presenting similarities with this research. The second stage was field research, which had as its locus the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Ibirubá*, Ibirubá/RS, through interviews with two groups of students and teachers within the scope of Integrated Secondary Education. In the third stage, qualitative data was analyzed, using the content analysis methodology and the definite technique, according to Bardin (2016). The fourth stage presents the educational product, characterized as a proposal for continued training, through workshops for teachers and students. Finally, it was evident that for the group of teachers, ethical values are present in the ways of thinking about the curriculum, in inclusion and in the dilemmas between freedom, autonomy and limits. For the group of students, the mottos of friendship and welcoming are generators of ethical values, in coexistence with diversity.

Keywords: ethical values; educational process; autonomy; responsibility.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Distribuição das pesquisas sistematizadas por região do país	49
Figura 2 – Percurso como movimento geral.....	59
Figura 3 – Metodologia Qualitativa e seus elementos.....	62
Figura 4 – Ciclo da pesquisa desenvolvida	63
Figura 5 – Constituição do grupo de professores	66
Figura 6 – Constituição do grupo de estudantes.....	66
Figura 7 – Etapas da análise de conteúdo das entrevistas	69
Figura 8 – População e densidade demográfica – Ibirubá/RS.....	76
Figura 9 – Mapa do IFRS no território do RS	76
Figura 10 – Fachada do Campus Ibirubá.....	77
Figura 11 – Conceitos de Alteridade (professores)	81
Figura 12 – Conceitos de Alteridade (estudantes).....	82
Figura 13 – Categoria Alteridade – Bloco A (professores).....	83
Figura 14 – Categoria Alteridade – Bloco B (professores)	87
Figura 15 – Categoria Alteridade – Bloco A (estudantes)	89
Figura 16 – Categoria Alteridade – Bloco B (estudantes).....	92
Figura 17 – Conceitos de Formação e Profissão	95
Figura 18 – Categoria Formação e Profissão – Bloco A	96
Figura 19 – Categoria Formação e Profissão – Bloco B	99
Figura 20 – Conceitos de Processo Formativo	103
Figura 21 – Categoria Processo Formativo – Bloco A.....	103
Figura 22 – Categoria Processo Formativo – Bloco B	106
Figura 23 – Conceitos de Vida em Sociedade	109
Figura 24 – Categoria Vida em Sociedade – Bloco A.....	110
Figura 25 – Categoria Vida em Sociedade – Bloco B.....	113
Figura 26 – Conceitos de Compromisso Social da Escola	116
Figura 27 – Categoria Compromisso Social da Escola – Bloco A.....	117
Figura 28 – Categoria Compromisso Social da Escola – Bloco B	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 3 – Principais autores e subtemas presentes no aporte teórico	19
Quadro 1 – Trabalhos categorizados em: Valores e Práticas Educativas.....	53
Quadro 2 – Trabalhos categorizados em: Valores e Comportamento	56
Quadro 4 – Sistematização do grupo focal (professores)	71
Quadro 5 – Sistematização do grupo focal (estudantes).....	72
Quadro 6 – Características do grupo focal (professores)	77
Quadro 7 – Características do grupo focal (estudantes)	78
Quadro 8 – Os dilemas entre escola, cultura e sociedade.....	125
Quadro 9 – Os dilemas da inclusão	126
Quadro 10 – Os dilemas entre liberdade, autonomia e limites.....	127
Quadro 11 – Os dilemas do currículo	128
Quadro 12 – Os dilemas da convivência	129
Quadro 13 – Os dilemas das escolhas	130
Quadro 14 – Os lemas da autonomia e confiança	131
Quadro 15 – Os lemas da amizade e acolhimento.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações por ano sobre o tema	46
Gráfico 2 – Percentual das pesquisas por nível na Pós-Graduação	46
Gráfico 3 – Percentual das pesquisas por nível de ensino	47
Gráfico 4 – Distribuição das pesquisas por instituição na Bibliografia Sistemizada	48
Gráfico 5 – Percentual das pesquisas publicadas por categorias.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
MOEPEX	Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão
NAPNE	Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas
NEPGS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade
PES	Projeto Escola Sustentável
PEVH	Programa de Educação em Valores Humanos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
VIVE	Programa Vivendo Valores na Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TESSITURA DO REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 VALORES COMO CONTEÚDOS DA EXISTÊNCIA HUMANA	20
2.2 EDUCAÇÃO, VALORES ÉTICOS E CONHECIMENTO	27
2.3 DOCÊNCIA E ÉTICA PROFISSIONAL: ENTRELAÇAMENTOS.....	34
2.4 PROCESSO EDUCATIVO E COMPROMISSO SOCIAL ÉTICO	40
3 O ESTADO DO CONHECIMENTO E OS VALORES ÉTICOS.....	45
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	59
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA	61
4.2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	63
4.3 A PESQUISA DE CAMPO.....	64
4.3.1 O instrumento de coleta de dados	67
4.4 ANÁLISE DE DADOS	69
4.5 PROPOSIÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	73
5 DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	75
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
5.2 VALORES ÉTICOS NO PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	78
5.3 A PRESENÇA, O PROPÓSITO E A ALTERIDADE	80
5.3.1 “E assim a gente vai se constituindo como pessoas melhores”: A alteridade como processo	83
5.3.2 “Para conviver melhor, a gente se mexe”: A alteridade como forma de integração	89
5.3.3 “A gente enquanto professor tem evoluído aprendendo com os colegas e com os alunos também”: A formação e a profissão são indissociáveis.....	94
5.3.4 “A aprendizagem é só uma parte de tudo que é a instituição”: A escola como lugar de acolhimento	102
5.3.5 “O que a gente vive aqui serve como um aprendizado para um futuro”: A escola como lugar de experiência para a vida em sociedade	108
5.3.6 “Eu acho que a gente vive um momento especial e difícil”: O compromisso ético da humanização na educação	115

5.4 ENTRE LEMAS E DILEMAS.....	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA.....	147
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO DOS PROFESSORES	148
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO DOS ESTUDANTES	149
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORES	150
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS E RESPONSÁVEIS.....	153
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO	156
APÊNDICE G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ	159
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ELETRÔNICO	160
APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL	162

1 INTRODUÇÃO

Na direção de uma sociedade pós-pandêmica¹, me posiciono como pessoa de relações, que de todo tempo experienciado de isolamento social, precisei fazer um encontro comigo mesma. Entretanto, mesmo com o desejo de mudanças, o encontro permeava por medos e inseguranças, porque não havia consciência do todo, ainda por vir. Um princípio interessante vivenciado, foi de que toda crise pode ser encarada como possibilidade de crescimento pessoal, com isso (re)construir a escala de valores e aquilo que de fato é prioritário para desenvolver-me foi fundamental durante a pandemia.

E tudo começou! No tempo-espço experienciado, a pandemia emergiu alguns conteúdos da humana presença no mundo. Difícil foi compreender esse conteúdo. Difícil foi a interpretação. Difícil foi a separação. Da escola, dos amigos, dos professores, dos colegas, da própria família. E dessa reflexão, emergiu uma necessidade de entrelaçamento dos saberes, sentimentos e valores experienciados neste tempo histórico, com os saberes profissionais que desenvolvo.

Ao encontro da compreensão e apreensão dos valores éticos na vida e na profissão, como Pedagoga, sinto-me profundamente convocada a trazer para o exercício de minha profissionalidade o tema dos valores, das essências e das experiências. A escolha do tema busca justamente me aproximar da problemática emergente no campo de minha atuação profissional, integrando minhas profundas ressignificações, vistas e sentidas agora como presenças indissociáveis da existência.

E no (re)encontro das pessoas, os vínculos foram sendo aos poucos descortinados e a vida em torno das relações voltando aos cotidianos. Nesse contexto, evidenciam-se situações de intolerância, medos e inseguranças. Estas situações necessitam de mediação, de interlocuções, de esclarecimentos e, sobretudo, de escuta. Escuta atenta e consciente. Em uma busca constante e ativa pela escuta, podem-se encontrar os sentidos que as relações possuem no ambiente escolar, que é composto de pluralidades e singularidades.

As percepções acerca da convivialidade entre os adolescentes têm deixado alguns pontos para reflexão, sobretudo nas atitudes cotidianas de intolerâncias e disputas de territórios.

¹ As mudanças potencializadas pela pandemia de 2020 e 2021 colocaram a humanidade de frente a um conjunto de desafios e, ao mesmo tempo, oportunidades inéditas em um cenário complexo, ambíguo, incerto e bastante volátil. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, caracterizou-se o início da pandemia da Covid-19 (Sars-CoV-2), um surto que atingiu vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 10 jun. 2024.

No ambiente escolar ao qual me insiro, o ensino é profissionalizante, com uma carga de atividades complexas e ao mesmo tempo desafiadoras, tanto para os estudantes quanto para os professores. Tem-se observado um clima de mal-estar-constante entre os três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio², sobretudo nos aspectos das relações com os cuidados de si, do outro, dos ambientes e com processos de identidade (série, curso, gênero). Neste contexto, observam-se também manifestações que não condizem com os aspectos de maturidade que deveriam se presentificar nas ações de adolescentes no âmbito de Ensino Médio. Dessa forma, emergem situações conflitantes que repercutem nas relações com seus professores bem como no processo de ensino e aprendizagem.

A escola, como parte integrante do social, vive tempos complexos. Nas incertezas que a pandemia do Coronavírus – COVID -19 ainda representa para a humanidade, o processo educativo não fica imune, sendo necessário rever os tempos, espaços e as relações no novo cotidiano da escola (Nóvoa, 2022). Nesse sentido, destaca-se como prioritário elucidar o tema dos valores éticos, sobretudo na dimensão da convivência na pluralidade da vida, sendo o território da escola essa representatividade de uma vida que pulsa de sentidos e significados, e que pode tornar-se um espaço de aprendizados humanizadores.

Nessa tessitura, emerge uma pesquisa que se apresenta com passos de uma construção epistemológica curiosa, porque aplicada à minha realidade profissional. Então, nasce uma pesquisa e uma pesquisadora, partindo de uma oportunidade de autoconhecimento, o objetivo é também entrelaçar as dimensões pessoal, profissional e social no âmbito dos valores éticos. Compreende-se que assim é possível exercer o pertencimento, colaborando na construção de espaços formativos no ambiente profissional que é a escola cotidianamente sendo pensada, narrada e vivida.

Ademais, os diálogos emergentes a partir de vivências e trocas de experiências na atuação profissional, trouxeram uma importante contribuição para o campo empírico dessa problematização. As questões que nortearam o problema de investigação são elucidativas na definição do tema: valores éticos e processo educativo. São algumas as questões problematizadas: Educar para os valores éticos no contexto educacional para quê? Quais interlocuções entre valores éticos e a função social da escola? Que sentidos e significados os

² Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são uma modalidade de ensino que oferta uma formação integrada entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, caracterizando-se como cursos de formação integral, através de um fazer pedagógico que busca a superação da dicotomia do saber fazer e do saber pensar (Saviani, 2007). No âmbito do IFRS – *Campus Ibirubá* (lôcus da pesquisa), são ofertados três Cursos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática e Técnico em Mecânica Integrados ao Ensino Médio.

valores éticos possuem e como presentificam-se nas ações cotidianas, a partir das concepções de professores e estudantes?

Nessa direção, a pesquisa se propôs a problematizar os sentidos e os significados dos valores éticos no processo educativo, e se é possível vivenciar estes valores com consciência nas ações cotidianas. Considera-se o processo educativo todo tempo-espço construído pelos sujeitos envolvidos, aqui destacando a sinergia professores-estudantes. Os valores éticos nem sempre estão elucidados de forma autêntica para as pessoas, pautando as relações na escola em um formato de narrativas que transformam a indiferença numa condição naturalizada e muitas vezes até banalizada, quando se desconsidera o ato de olhar para si, de olhar para o outro e de transcender essa realidade visível de ausência na presença. Cabe destacar a importância de apoio, espaços formativos e diálogos junto aos professores acerca do tema dos valores éticos, pois estes atores têm sido cotidianamente desafiados pela complexidade das situações relacionais na escola, o que pode levar às crises de identidade de sua autoridade docente e conduta ética profissional.

Para tanto, a escolha de tematizar os valores éticos no processo educativo, apresentou como princípio investigativo e objetivo principal: investigar os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e como presentificam-se no processo educativo a partir das concepções de professores e estudantes. Os princípios investigativos também evidenciaram objetivos específicos, definidos para o percurso da pesquisa: conhecer as concepções de professores e estudantes sobre o que compreendem por alteridade; identificar se há interlocução entre as concepções da profissão docente e uma ética profissional; identificar se há compreensão da importância dos valores éticos na formação dos sujeitos; identificar no grupo dos estudantes se há compreensão do processo formativo; identificar no grupo dos estudantes se há interlocução da vida em sociedade com os valores éticos; e propor momento de formação continuada, com característica de intervenção pedagógica.

A relevância acadêmica da pesquisa torna necessária a criação de uma dimensão que consiga organizar os diálogos emergentes, evidenciando as problemáticas do cotidiano escolar pós-pandêmico e suas interlocuções. Na perspectiva do sentido da escola em um mundo sinalizando profunda metamorfose, o processo educativo torna-se mais exigente e emergente de ações que promovam espaços de fala, de escuta, de trocas, de convivialidade com a multidimensionalidade presentificada no valor da pessoa, sua visão sobre o mundo e seu modo de ser.

Dessa forma, compreende-se que a dimensão axiológica³ é intrínseca ao processo educativo, sobretudo porque as relações humanas são a sustentação deste processo. Nesta dimensão, os valores são guias para o conhecimento e para a ampliação da realidade e do mundo do ser, bem como o alicerce de engajamento da pessoa no mundo e de sua responsabilidade para com ele. “Os valores permeiam e engendram o agir humano constituindo suas motivações, desejos, deveres e decisões” (Scheler *in* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 124).

Nesse sentido, a pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, Mestrado Profissional em Educação, tem interlocução direta com um dos objetivos do curso: “Formar profissionais capacitados para a identificação das potencialidades e das demandas originadas no espaço de trabalho, ancorados nos recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a criação de novas alternativas de ação”. Ademais, o Projeto de Pesquisa vincula-se à linha de Pesquisa 1, que visa a **Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, conectando-se com um dos objetivos dessa linha**: “investigação, planejamento e execução dos processos pedagógicos no cotidiano escolar e dos processos de formação de professores para a educação básica”.

A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter investigativo. As principais etapas deste estudo foram constituídas de: **Pesquisa bibliográfica**: estudo do aporte teórico sobre o tema, incluindo-se nesta etapa a pesquisa de Estado do Conhecimento⁴. **Pesquisa de campo**: esta etapa teve como *lócus* o Instituto Federal, de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Ibirubá, localizado na Região do Alto Jacuí do Rio Grande do Sul, na cidade de Ibirubá. Desenvolveu-se no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, através de entrevista qualitativa em grupo, com dois grupos focais: estudantes e professores. **Análise dos dados**: a análise dos dados qualitativos foi realizada pela metodologia da análise de conteúdo, utilizando-se da técnica categorial, segundo Bardin (2016). **Proposição do produto educacional**: a pesquisa

³ A dimensão axiológica em Max Scheler consiste numa ética que tem seu alicerce no mundo dos valores em que se reconhece o papel do sentir, o preferir, o julgar, a vontade, o querer, o bem e a deliberação moral. Os valores têm por característica intrínseca a atratividade e a confluência para o objeto, de modo que a pessoa é capaz de reconhecê-los no âmbito da experiência vivida (Carneiro; Pequeno, 2021).

⁴ Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que leva a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Este tipo de pesquisa bibliográfica tem por objetivo principal realizar um mapeamento das ideias já existentes, trazendo assim a segurança sobre fontes de estudo e apontando subtemas que possam ser mais explorados (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

desenvolveu uma proposta de formação continuada com os professores, através de oficinas pedagógicas.

A dissertação apresenta-se na seguinte organização: na “Introdução”, encontram-se os pontos pessoais que motivaram essa pesquisa, bem como sua estrutura geral, com o problema e tema de investigação, os objetivos, sua relevância social e acadêmica, e as principais etapas do estudo. No segundo capítulo, intitulado “Tessitura do referencial teórico”, é apresentando inicialmente o quadro com os autores e subtemas basilares para embasamento da pesquisa. O capítulo está organizado em quatro seções, as quais reúnem os subtemas categorizados. Na primeira seção, encontra-se a definição da axiologia como conteúdo capaz de potencializar uma ética do cuidado a partir dos valores humanos, apresentada pela fenomenologia do filósofo alemão Max Scheler. Em seguida, a segunda seção apresenta a relação do conhecimento axiológico e a educação, problematizando os desafios hodiernos a partir das situações de crise e paradigmas educacionais. A terceira seção traz reflexões acerca da docência entrelaçada com a ética, abordando a multim dimensionalidade profissional docente. Por fim, a quarta seção apresenta a relação da ética e educação, potencializando a escola como lugar de educabilidade em valores éticos.

No terceiro capítulo, intitulado “O Estado do Conhecimento e os valores éticos”, é apresentada a pesquisa de Estado do Conhecimento, em que foram encontrados estudos que já problematizam acerca do tema dos valores no contexto educacional. Essa pesquisa foi realizada na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo que foram sistematizados e categorizados 15 trabalhos que mais possuem interlocução com a pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado “Percurso metodológico da pesquisa”, encontra-se, de forma detalhada, todas as etapas do desenvolvimento do estudo, incluindo a última etapa, que foi a construção e proposição do produto educacional. No quinto capítulo, intitulado “Dialogando com os dados da pesquisa”, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa de campo e seus entrelaçamentos com a base teórica. Destaca-se, neste capítulo, que os títulos escolhidos para as seções terciárias, que discutem as categorias de análise, são frases extraídas de narrativas dos grupos focais participantes, seguidas do tema a ser desenvolvido em cada seção. Por fim, no sexto e último capítulo, intitulado “Considerações finais”, retoma-se o percurso deste estudo, com apontamentos de resultados evidenciados a partir da pesquisa de campo.

2 TESSITURA DO REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se o diálogo com as bases teóricas, que são aportes fundamentais para assegurar um *corpus* teórico de conhecimentos produzidos acerca do tema. Nesse sentido, uma base conceitual faz-se necessária, já que podem emergir novas problematizações a partir do tema principal de pesquisa. Por isso, organizou-se de forma sistematizada os subtemas, partindo dos autores que se compreende serem referências basilares aos propósitos deste estudo. Assim, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 1 – Principais autores e subtemas presentes no aporte teórico

AUTORES	SUBTEMA	OBRA E ANO
SCHULER	Os valores como objeto de estudo e a compreensão do homem	A Posição do homem no Cosmos (2003) Da Reviravolta dos Valores (2012)
SCHULZ	Pensamento Schuleriano e elementos filosóficos para pensar a Educação e a Escola	Max Schuler "in foco" (2020)
PEREIRA	Valores e ética em Max Schuler	O sistema ético-filosófico dos valores de Max Schuler (2000)
CARNEIRO, PEQUENO	Valores e ética do cuidado em Max Schuler	A ética de Max Schuler e a essência do cuidar do outro (2021)
BAUMANN	As visões de mundo e situações de adversidades	Tempos líquidos; Vida líquida e A Ética é possível num mundo de consumidores? (2021)
MORIN	As situações de crises que podem desencadear circuitos de reformas	Os Sete Saberes necessários à educação do futuro (2011) O método 6: Ética (2011) É hora de mudarmos de via (2021)
FREIRE	A presença no mundo como forma de perceber, decidir e de escolher nossa forma de intervenção no mundo	Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos (2000) Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa (2013)
LA TAILLE	Moral e ética no mundo contemporâneo	Crise de valores ou valores em crise? (2009) Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas (2006)
BAPTISTA	Relação educativa como relação ética e de responsabilidade moral	Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético (2005)
CANÁRIO	A escola como lugar de transformação e de hospitalidade	O que é a escola? Um "olhar" sociológico (2005)
HERMANN	Relações entre a ética e o agir pedagógico	Pluralidade e ética em educação (2001) Hermenêutica e educação (2002) Ética & Educação: outra sensibilidade (2014)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O embasamento teórico apresenta-se organizado em quatro seções, as quais reúnem os subtemas categorizados no quadro acima, fazendo as interlocuções com as obras e os autores. Na primeira seção, foram dispostos conceitos como: as visões de mundo e situações de adversidades, a relação dos valores humanos e a ética. Na segunda seção, aborda-se a relação do conhecimento axiológico e a educação, introduzindo o conceito dos valores éticos e sua relação com o processo educativo. A terceira seção traz os conceitos teóricos que norteiam percepções acerca da intrínseca relação da ética e a profissão docente, trazendo para a centralidade dessa profissão, um fazer especificamente humano e de relações éticas. Por fim, na quarta seção, encontra-se a problematização dos desafios contemporâneos ao processo educativo e do compromisso social ético da escola.

2.1 VALORES COMO CONTEÚDOS DA EXISTÊNCIA HUMANA

O homem não ocupa um *locus* privilegiado no cosmos por ser essencialmente biológico, mas por ser portador do valor e do sentido da vida. De modo particular na natureza, tal faculdade lhe é garantida pela consciência, é ela que lhe confere a apreensão da experiência vivida (Scheler, 2003, p. 80).

Na existência humana, a vida e o sentido dela ainda é motivo para questionarmos sobre existirmos para propósitos maiores do que as leis mecanicistas descreveram sobre o homem. Neste sentido, pensar as relações humanas a partir do vínculo e pela religação ética⁵, pode mobilizar a inteligência para compreender a complexidade da vida, nas suas singularidades e diferenças (Morin, 2011b).

Neste lugar privilegiado que ocupa, o ser humano torna-se responsável por sua atuação no mundo, sendo a consciência essa capacidade que ele tem de refletir sobre sua própria atividade. A humanização como processo permanente da existência, traduz a essência humana sempre em formação e em movimento. No tornar-se pessoa, o convite é sobre pensar a experiência humana a partir da experiência com os outros e na mediação de situações promovidas pelo mundo, dando assim um sentido para a pessoa como ser no mundo com o mundo (Freire, 1997).

Na perspectiva de Max Scheler, um dos filósofos mais importantes da Alemanha no início do século XX, no processo de humanização, há três formas ou espécies de saber: o saber de dominação (a técnica), que teria a sua importância para a sociedade, mas não ocuparia lugar exclusivo; o saber da cultura (essência), em que enquadrou a educação como caminho de reconstrução, e o saber metafísico (da salvação), este seria o saber mais alto, aquele cujo homem torna-se um microcosmos. Na compreensão dos níveis de saber haveria a clareza de que tudo isso seria um processo evolutivo. Contudo, também de transgressão, no qual os homens poderiam avançar e regredir, mas sempre transitando entre os saberes. A valoração é que daria sentido à conduta ética do homem (Schulz, 2020).

A experiência da vida coloca o fato e a vivência copartícipes da mesma diversidade, no sentido do conjunto da vida dos homens. A unidade de sentido não se realiza apenas na forma de uma conjunção e de uma separação, por meio de observação ou de observação e experimento.

⁵ Segundo Morin, na obra: *O método 6: ética* (2011b), a religação ética é o princípio do pensar bem, em que todo ato ético é com o outro, com os seus, com a comunidade, com a humanidade. Reconhecer a necessidade vital, social e ética da amizade, de afeição e de amor pelos seres humanos é trabalhar pelo pensar bem, que religa o conhecimento ao princípio de que a consciência intelectual é inseparável do princípio da consciência moral, estabelecendo o vínculo entre o saber o e o dever.

Segundo Max Scheler (2012, p. 44-45), “nós sempre precisamos remeter estas unidades formadas pelas partes a unidades do vivenciar, o que significa dizer que estas se constituem de tal forma que, por meio de um ato do vivenciar, recebem sua unidade e seu sentido”.

Para Max Scheler, a compreensão do saber das essências, está no sentido da percepção afetiva dos valores *a priori*⁶, integrando o caráter emotivo como um valor. No movimento de todo e qualquer fenômeno, a compreensão-participante vai além da imersão do ente-cognoscente que o homem é na realidade que para ele se abre. Isto significa que a realidade é material, objetiva e que os valores não são produtos, mas os fundamentos de uma relação. Do sentir, caminhamos ao pensar e ao decidir, e para isso “quando um objeto é dado em uma intuição pura ele possui algo que lhe é próprio: a essência, assim os fatos puros ou fenomenológicos são exemplos de essências e conexões de essências” (Pereira, 2000, p. 20).

A importância dos valores⁷ na constituição do ser pessoa foi tema de profunda investigação feita por Max Scheler. Em sua axiologia fenomenológica, evidenciou uma ética que pode oferecer uma compreensão do ser humano e de seu aperfeiçoamento moral no mundo e em convivência com o outro. Para tanto, a ideia da Ética dos valores pode ser plenamente compreendida em Max Scheler, a partir da integração dos conceitos de pessoa, valor e emoção, pela abordagem fenomenológica⁸.

Nesse sentido, torna-se pertinente e relevante fundamentar princípios de comportamento firmados na vivência e convivência social. De acordo com Schulz (2020, p. 46), “os valores são fundamentos da vivência humana diante dos quais os homens se comportam, pensam, aproximam-se ou distanciam-se”. A visão de mundo firmada no fato que tudo está em movimento e que nada é estático muitas vezes deixa predominar a visão relativista

⁶ Scheler designa como *a priori* todas aquelas unidades significativas ideais e suas proposições que são o conteúdo de uma intuição imediata, prescindindo de toda classe de posição dos sujeitos que as pensam e prescindindo de toda índole da posição de um objeto sobre a qual é aplicável. Neste sentido, o objeto é dado pela intuição ou percepção, não separando o pensado do que está dado. Portanto, nós não podemos conhecer o valor no “pensar”, mas sim no “sentir”, como ato intencional (Pereira, 2000, p. 82).

⁷ Max Scheler distingue os valores éticos dos demais valores, apresentando as relações apriorísticas entre valores e depositários de valor. Assim, valores como agradável e útil, não configuram valores éticos, pois seus depositários são coisas e acontecimentos. O valor estético, por exemplo, encontra-se nos objetos, os valores vitais (como nobre e vulgar), encontram-se nos seres vivos. O valor ético encontra-se nas pessoas, assim, “quando tomamos o valor da dignidade da pessoa ou da amizade pelo agradável ou pelo útil, depreciamos o valor moral da pessoa, objetivando-a e subjugando-a a nossos interesses” (Carneiro; Pequeno, 2021, p. 159).

⁸ A fenomenologia é um método de descrição do modo próprio de ser e acontecer de uma realidade e caracteriza-se por procedimentos inseparáveis do fenômeno interrogado e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes as buscas do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, *a priori*, categoria e intersubjetividade. A fenomenologia surgiu e cresceu com o filósofo e matemático alemão Edmund Husserl, influenciando profundamente as Ciências e a Filosofia do século XX e XXI (Bicudo, 1994).

dos valores, da ética e da moral. Contudo, elucidar o conceito de que o que é relativo configura-se a partir da valoração, significa compreender melhor a época em que vivemos.

A trajetória da vida humana depara-se com as transformações históricas, com problemas e dilemas humanos que evidenciam crises de valores, em especial, dos valores éticos. Para tanto, Max Scheler introduz o conceito de *ethos*⁹, que é histórico e tem mutação histórica e, portanto, gera normas variáveis e morais diversas.

O que varia é o *ethos* em razão das formas de captar o valor, assim é o ponto central das variações éticas da história. Nessa visão, entende-se que o relativo está relacionado às valorações que se vinculam aos bens valorados aos atos, nas normas, no querer, na conduta e no dever, enquanto o absoluto se encontra no valor e sua hierarquia. É a partir do conceito de hierarquia, que se vê a inversão dos valores, entre os mais altos e mais baixos, que se instaura a crise e o ressentimento (Schulz, 2020, p. 78).

Agora voltemos à axiologia fenomenológica de Max Scheler, quando expressa que a intencionalidade da consciência se constitui como um ato moral, pelo qual o mundo sempre está relacionado a um valor ou desvalor e, portanto, nenhuma experiência pode estar isenta de valor. É certo que a pessoa, sendo no mundo, não pode abster-se de julgar (valorar) a realidade, sendo nesta experiência que o homem firma seu caráter ético. Neste sentido, no ato de valorar é que se encontra o apriorismo, revelando a experiência de ser-no-mundo, o que exige inexoravelmente da pessoa um agir ético, conforme diz Scheler:

Encontro-me em um imenso mundo de objetos sensíveis e espirituais que comovem incessantemente minha razão e minhas paixões. Sei que tanto os objetos que chego a conhecer pela percepção e pelo pensamento, como aqueles que quero, escolho, produzo, com que trato, dependem do julgo deste movimento de meu coração (Scheler *In Carneiro*; Pequeno, 2021, p. 147).

Nessa direção, compreende-se que algumas lições sobre a existência humana têm se intensificado a partir das vivências reais, que exaltaram os ânimos durante o isolamento provocado pela pandemia do Coronavírus- COVID-19. O isolamento, segundo Morin (2021), “deve abrir para o essencial da existência, amor e amizade para nosso desenvolvimento individual, comunhão e solidariedade de nossos Eus no conjunto de Nós, cada um de nós é uma

⁹ *Ethos* é um sistema de regras de preferência criado por um determinado povo, cultura, em torno dos valores que existiam bem antes da existência deste povo. Lembremos que em Max Scheler encontra-se o conceito de relatividade dos valores. A partir de estudos acerca do *ethos*, ele referenciou três formas: 1) descobrimento de valores superiores, que são executados no movimento do amor e no âmbito dos valores religiosos, nessa forma há um crescimento do *ethos*, mas sem a destruição das regras de preferência; 2) variação das espécies de valores que se mostram em ordem de superioridade e inferioridade, condição do preferir conectada aos depositários dos valores (coisas, acontecimentos, objetos, seres vivos, pessoas); 3) variações no perceber, condição de aprovação e reprovação sobre os valores no conhecimento da cultura moral, portanto, variações do sentir, porque há dependência da formação moral da pessoa (Pereira, 2000).

partícula”. Conjugua-se aqui, que a fragilidade humana estava esquecida, e que por tempos e tempos esqueceu-se o homem de que ele mesmo não é o “senhor e dono da Natureza” (p. 24).

A partir disso, as incertezas tornaram-se mais evidentes, visto que todas as condições expostas pelo isolamento deixaram as pessoas reclusas dentro de suas próprias casas e por vezes dentro de si mesmas. As reformas mais significativas parecem emergir de um pulsar individual e ao mesmo tempo coletivo. Isso ficou evidenciado nos tempos pandêmicos vividos. Diante dessas considerações, a complexidade humana precisa ser compreendida como forma feita de contradições, pois o sentido de divinização do homem já não lhe confere um lugar imutável e sim de instabilidade. As especificidades são versáteis, pois o humano ocupa-se de razão e de técnica, de afetividade que pode conduzir ao amor ou ao ódio.

Neste sentido, há uma relação essencial entre valor e o dever ser, sendo a moral o ponto de enlace, mesmo que a existência de um valor não determine a obrigatoriedade de um dever. Para Scheler, o simples reconhecimento do valor “justo” não obriga a pessoa a ser justa, assim o dever é incapaz de tornar o conteúdo em si mesmo, da ação em algo valioso. A questão de Scheler é: “Por que devo fazer o que deve ser”? Nessa direção, há duas formas de expressão de um dever-ser. O dever-ser ideal e o dever-ser normativo (Carneiro; Pequeno, 2021, p. 135).

Desse modo, no pensamento de Scheler, o dever-ser ideal liga-se à exigência da própria pessoa que busca transcender-se, ser-de-outro modo e crescer moralmente. Neste aspecto, há um projeto de transformação pessoal e o dever-ser ideal não é regido por uma ética imperativa, apenas conferindo às ideias de bom e mau, virtude e vício, mas seus fundamentos se desenvolvem aprendendo a viver e conviver com os outros. Já o dever-ser normativo traz consigo o momento da obrigação, impondo-se sobre um querer (vontade), e diz respeito à característica da heteronomia¹⁰, pois para se configurar numa exigência ou obrigação, o ato de ordenar precisa ser dado através de uma autoridade ou da tradição. Dessa forma, o querer por dever pode também cumprir-se pela intuição do valor da obediência e da autoridade e não pelo conteúdo devido em si (Carneiro; Pequeno, 2021).

Contudo, destituir os deveres de sua importância para a constituição da moral da pessoa não era a intenção de Scheler, mas ele concluiu que o cumprimento de um dever seja pelo valor da obediência ou por cegueira moral, não confere ao dever em si nenhuma ampliação de sua dignidade. Sendo assim, “é no mundo que a pessoa forma seu caráter e seu modo de ser, de

¹⁰ A heteronomia, segundo o Filósofo Immanuel Kant, contrapõe-se à autonomia. Na heteronomia, se uma pessoa é determinada por algo alheio à sua vontade, devido a uma coação externa, passa para o campo da dependência. Nesse sentido, podemos aceitar uma regra com a qual não concordamos e obedecer passivamente por conformismo ou medo das consequências, sem compreender os princípios que fundamentam as normas (Bonamigo, 2006).

forma que no curso da vida, ela também precisará dizer não diante de situações desfavoráveis e receber os não da vida para poder despertar a consciência para aquilo que seja realmente valioso” (Carneiro; Pequeno, 2021, p. 139).

Em busca de conforto existencial, de uma segurança, ou sensação de segurança, nem sempre estamos conscientes dos deveres, tanto no sentido do ser, como do agir normativo. Dessa forma, vai se enfraquecendo os vínculos humanos e não conseguimos dimensionar as transformações e a ação humana que nelas residem, pois parece não haver tempo suficiente. Neste sentido, na concepção de Goergen podemos buscar uma compreensão:

Esta resposta se relaciona à natureza da sociedade contemporânea que se encontra em rápidas transformações, em que tudo o que é estabelecido logo se desfaz; centrada nos interesses do indivíduo; onde o privado se sobrepõe ao público; uma sociedade em que as possibilidades de influência e manipulação da natureza, do ser humano e da vida assumem dimensões assustadoras (Goergen, 2007, p. 744).

Na perspectiva de construção de uma política da humanidade, a preocupação deveria ser a de priorizar a unidade e a diversidade humana, dado a importância devida de que o “tesouro da unidade humana é a diversidade e que o tesouro da diversidade humana é a unidade” (Morin, 2021, p. 77). A preservação das culturas ameaçadas pela homogeneização e padronização poderia centrar seus esforços em valores essencialmente importantes da consciência do pertencimento a uma comunidade humana, com a pretensão do reconhecimento do sentido das ações que se voltam para a humanização das relações.

A tudo isso, Pascal¹¹ formulou: “Que quimera, é, pois o homem? Que novidade, que monstro, que caos, que sujeito de contradição, que prodígio! Juiz de todas as coisas, imbecil minhoca, depositário da verdade, cloaca de incerteza e de erro: glória e refugio do universo. Quem desenredará esse emaranhado”? É por isso mesmo, que o homem é ao mesmo tempo *sapiens* e *demens*, *faber* e *mythologicus*, *economicus* e *ludens*, o *Homo complexus*. E exercendo esta complexidade, faz-se urgente um tempo de humanismo regenerado (Morin, 2021, p. 85).

Seguindo a mesma lógica, a exemplificação de que a forma de estar sendo no mundo, transcende a pura adaptação ao mundo, converge com um pensamento que pode mudar pela forma de ver o mundo. Isso implica em transformar a condição de “adaptado para a condição de consciente à presença no mundo, e uma presença no mundo como ser consciente requer uma inteligência capaz de perceber, de decidir e de escolher com discernimento sua forma de

¹¹ Cientista referenciado por Edgar Morin na Obra: *É hora de mudarmos de via, as lições do Coronavírus*. Nesta obra, Morin convida a repensarmos as ações em comunidade humana, já que o mito do homem ocidental “senhor e dono da Natureza”, desmorona diante de um vírus.

intervenção no mundo” (Freire, 2000, p. 90). Ou seja, o tempo todo o homem produz sua existência, promovendo um olhar que é perspectivado e, dependendo do ponto de observação, oscila em recortes de revelação e de ocultação, de descobrimento e de encobrimento.

A forma de dinamizar o mundo e as suas relações fazem parte da constituição do ser humano, que vai passando e intervindo. E os aprendizados nas experiências de vida e nas trocas envolvem pontos de contradição e convergência. Neste sentido, a temporalidade e a historicidade no processo de humanização estão intrinsecamente vinculadas à intervenção no mundo, como afirma Paulo Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 2013b, p. 43).

Nesse cenário de dinamizar o mundo, é preciso elucidar sobre um perigoso desvio ético e, portanto, de nossa capacidade de mobilizar energia e trabalho para os valores instrumentais, os quais estão vinculados a objetos que têm uma expectativa de vida útil e limitada. Uma preocupação recorrente tem sido a vida líquida. A vida líquida é uma vida de consumo, que alimenta a insatisfação do eu *consigo mesmo*, e essa desatenção à vida em comum “acelera o sucesso da busca da felicidade, propósito declarado e motivo supremo da vida individual e seu produto final é a perpetuação da liquidez da existência” (Bauman, 2021b, p. 20).

Na perspectiva de pensarmos os valores, o valor da pessoa, das relações no mundo contemporâneo pós-pandêmico, e que oportunidades teria a ética, encontramos uma interlocução com os conceitos de “vida líquida”, que Bauman nos convida a pensar no universo em que vivemos e a “crise do ressentimento”, elucidada por Max Scheler. No cenário vivenciado, as experiências humanas e os fatos do tempo-espço traduzem uma transposição valorativa, sendo o valor da utilidade do instrumento mais importante que os valores vitais (a esfera do bem-estar da prosperidade) e valores da cultura (valores estéticos, da justiça, do conhecimento da verdade).

Em Scheler, evidencia-se a inversão da ordem das coisas, pois na moderna visão de mundo, conduzida pelo ressentimento, ele alerta acerca da relação entre o órgão e o instrumento, fazendo uma analogia entre o homem e suas criações. O homem relativamente inferior e estagnante “prefere o instrumento aos valores vitais, este homem por enxergar mal, elogia a lente, é o péssimo alpinista que elogia os sapatos de ponta e a corda”. Contudo, não

significa dizer que o homem não deva criar para si uma civilização “tampouco que a avaliação positiva de um instrumento seja o problema, mas a aceitação de que um instrumento tem o mesmo valor de um órgão, isto é resultado de ressentimento” (Scheler, 2012, p. 180).

Ao contexto da modernidade, no qual se fundamentou o automatismo da vida, poder-se-ia dizer que ainda se vive uma expansão do ponto de vista mecanicista acerca do mundo e da presença do homem no mundo e quanto às necessidades e intenções do homem, Scheler alerta:

Não há talvez nenhuma opinião sobre a qual concordem mais plenamente os pontos de vista e as boas intenções de nosso tempo, do que sobre o fato de que com a expansão da civilização moderna as coisas – do homem, a máquina da vida, a natureza, que o homem quer dominar, e que busca por isso, reconduzir à ordem mecânica – tomaram-se senhoras e mestras dele mesmo; que as coisas foram se tornando cada vez mais inteligentes e vigorosas, belas e grandiosas – e o homem, que as criou, porém, sempre mais uma engrenagem de sua própria máquina (Scheler, 2012, p. 180).

Em Bauman, evidencia-se o mundo contemporâneo como uma globalização que possui em sua natureza intrínseca um desafio ético. As distâncias importam pouco agora, pois qualquer coisa que ocorra localmente pode ter consequências globais, e a pandemia foi a prova disso. Com recursos, ferramentas e técnicas que os seres humanos adquiriram, suas ações podem alcançar enormes distâncias, “o que fazemos (ou nos abstermos de fazer) pode influenciar as condições de vida (ou morte) de pessoas em lugares que nunca visitaremos e de gerações que jamais conheceremos” (Bauman, 2021c, p. 78).

Nesse sentido, a globalização produziu uma rede de interdependência, que penetra cada recanto do globo, mas não passou disso. É preciso ir além, e embora saibamos o que deve ser feito para neutralizar, desmontar a tentação de ressentimento e, assim, defender a integração humana contra práticas que ela incita, não significa que saibamos como fazer. Porém, Bauman nos convida a pensar em uma oportunidade única que a ética apresenta em três tipos de relações:

O ressentimento é uma descarga, um subproduto das configurações sociais que põem os interesses em conflito e seus portadores em luta. Rastreamos três tipos de relações particularmente propensas a produzir esse efeito: a humilhação (a negação da dignidade), a rivalidade (o estado de competição) e a ambivalência temerosa. Os três são produtos sociais, não individuais; todos podem ser abordados e atacados apenas pelo rearranjo das configurações sociais que servem como suas fontes. Combater o ressentimento e prevenir sua germinação e proliferação é um projeto que só pode ser pensado em longo prazo (Bauman, 2021c, p. 77).

Diante dessas considerações interlocutoras, pode-se pensar em uma humanidade ainda “ancorada” no ressentimento, na qual os valores ainda necessitam passar pelo crivo da consciência de uma existência comum, em que o cuidar de si e o cuidar do outro possa ser um território de valoração e de sentido ao mundo. Para tanto, este fenômeno do cuidar pode atribuir

significados de nossa expressão no mundo dos valores, passando inevitavelmente pelas nossas emoções e como as sentimos na presença de outrem. A seguir, dialoga-se com o mundo dos valores éticos e a educação, trazendo esta conexão como princípios que fundamentam o conhecimento, evidenciando como o fenômeno do cuidar no âmbito educacional e do processo educativo pode contribuir para uma formação humana.

2.2 EDUCAÇÃO, VALORES ÉTICOS E CONHECIMENTO

O cenário sob o qual todo conhecimento, inclusive o axiológico, torna-se possível é a experiência. Nela o conhecimento se entrelaça com o mundo, a vida e o ser cognoscente (Scheler *In* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 143).

Ao entendimento da educação como processo, os valores e suas dimensões são parte de uma nova realidade que o desenvolvimento social e científico-tecnológico vem instituindo. Para compreendermos as transformações e os valores éticos a serviço da humanização teremos que compreender o lugar do ser humano, do conhecimento e, portanto, da educação neste cenário. Para Freire (2000), o todopoderosismo das liberdades isentas de qualquer limite demonstra a importância do viver fácil na escala de valores em que a ética maior que rege os cotidianos das pessoas terá inexistido, onde a “reverência à vida não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos, tudo isso pode estar reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância” (p. 66).

A escola como parte integrante do social, lugar de uma comunidade humana, precisará repensar espaços e tempos no processo educativo, valorizando e compreendendo a complexa teia de relações nas interlocuções que estão emergindo. O cotidiano do processo educativo já deveria ocupar-se de uma problemática educativa na sua totalidade e historicidade dos acontecimentos, pelas emergentes consequências das crises. Para Morin (2011b), observando a realidade, “a reforma ética deve ser conjugada com a reforma educativa e com a reforma de vida” (p. 156). Neste sentido, poder-se-ia falar de uma reforma ética que poderia desencadear circuitos de reformas, como reflete Morin:

As situações de crise são favoráveis, ao mesmo tempo, às tomadas de consciência e às reformas, mas simultaneamente às soluções ilusórias e às regressões de consciência. É exatamente isso que acontece na gigantesca era crítica e crítica que sacode o planeta. Esta pode favorecer a rápida propagação das ideias reformadoras e abrir formidáveis possibilidades transformadoras (Morin, 2011b, p. 177).

A educação como especificidade humana e ato de intervenção no mundo, para Freire (2013a), deveria traduzir nossas ações cotidianas pela reeducação recíproca, envolvendo troca,

intercâmbio, alternância e revezamento de experiências. Estaria se iniciando, nesta perspectiva, uma mudança cognitiva, a fim de promover a emergência dos valores capazes de responder aos desafios do mundo contemporâneo. No entanto, no contexto das práticas educativas, o percurso da escola passa por processos educativos lentos de avanços e retrocessos, porque assim caminha a sociedade.

Na superação da sensação de frustração entre os sujeitos do processo educativo, é conveniente analisar e compreender as experiências educativas em tempos-espços vivos, com práticas discursivas contextualizadas, locais e argumentativas, com narrativas espaciais e temporais que potencializam as energias humanas disponíveis. No cotidiano da vida na escola, o que vemos como mera repetição é porque, como diz Alves e Garcia (2001, p. 5), “nos faltam olhos para ver a criação que existe para além da simples repetição”.

Ainda tecendo sobre os conhecimentos criados no cotidiano, Alves e Garcia (2001) apontam para “a necessidade de qualificarmos os nossos olhares para que nada fique invisível, pois é preciso estar atento a tudo o que nela se passa, se acredita e se repete; se cria e se inova ou se conserva” (p. 7). Para poder investigar é preciso romper a lógica de separarmos sujeito e objeto e mergulhar inteiramente na realidade cotidiana da escola no sentido de buscar melhor compreendê-los. É preciso questionar e entender para apreender a realidade da vida cotidiana, em qualquer dos espaços e tempos em que ela se dá.

Ao longo da história, a educação e o processo educativo trouxeram diferentes definições para o que pensamos sobre os valores humanos, em tentativas de criar uma identidade que pensasse o desenvolvimento humano integral, que fosse além do processo formal de transmissão e construção do conhecimento na escola, nas universidades. Segundo Morin, para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá evidenciar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, pois “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente” (Morin, 2011a, p. 34).

As relações constituídas entre o todo e as partes de um mesmo problema ou dilema, nunca estiveram tão presentes no cotidiano da escola, e trazendo para uma breve atualização, a virtude cognitiva do princípio de Pascal¹² nunca esteve tão necessária para o momento, o que, aliás, Morin (2011a) considera necessário estar evidente na construção do conhecimento de forma global:

¹² Novamente referenciado por Edgar Morin, agora na Obra: *Os Sete Saberes Necessários à educação do futuro*. Nesta obra, Morin retoma o princípio da virtude cognitiva de Pascal, fazendo uma analogia com o conhecimento compartimentado na escola.

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudante, mediatas ou imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que use as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (Morin, 2011a, p. 35).

A partir de uma inteligência parcelada, compartimentada, poderemos desenvolver capacidades de pensar sobre as crises e que os problemas se tornam planetários? A escola precisará considerar o multidimensional dos cotidianos, a começar pelas novas e emergentes necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, possibilitando tempos e espaços para interlocuções. Não podemos pensar a perspectiva de uma inteligência “cega” tornando-se inconsciente e irresponsável. Um olhar multidimensional dos novos cotidianos presenciais na escola pode ajudar na construção da “cultura de valores”.

Neste contexto, algumas questões são elucidadas: Quais valores? Que tipo de formação hoje é possível? É possível falar em educação e valores sem experiências centradas na pessoa? Uma consideração importante que pode ser propositiva: a formação do sujeito implica a apropriação de valores, baseada em conhecimentos, que necessitam de mediação pela socialização no território da escola, pois é por meio da educação que se expressa a ideia valorativa do humano.

Ao proporcionar um espaço de aprendizado e vivências de valores na escola, permite-se que os educandos não estejam entregues a si próprios mas que, na busca dos valores que considerem pertinentes, construam novas significações sobre os seus próprios valores e dos outros. Segundo Morin, para uma inteligência compreender a vida em comum numa sociedade em constante transformação, os problemas e princípios do conhecimento precisam lhe dar sentido.

É nessa mentalidade que se deve investir, no propósito de favorecer a inteligência geral, a aptidão para problematizar, a realização da ligação dos conhecimentos. A esse novo espírito científico será preciso acrescentar a renovação do espírito da cultura das humanidades. Não esqueçamos que a cultura das humanidades favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si (Morin, 2001, p. 33).

No que tange as relações na escola e as práticas educativas, é emergente reconhecer para onde se deseja caminhar, no sentido de uma identidade com práticas educacionais humanizadoras. Os valores reconhecidos, experienciados e apreendidos de modo a vivenciar o conhecimento através do pensamento crítico, integrativo, autônomo, com aptidão ao diálogo, podem gerar transformações significativas na vida pessoal e social dos sujeitos. Para que se

possa falar em educação e valores éticos, é necessário atribuímos menção a processos de identidade, de acolhimento e cuidado.

Na busca de sentido para a escola, práticas educativas que oportunizem processos autoformativos, articulando os saberes populares e científicos, podem gerar transformações do ser pensar e agir. Para Loss (2013, p. 35), “olhar sobre diferentes temas ou conteúdos, estimular a criatividade dos sujeitos, refletir sobre valores de convivência e desenvolvimento de vínculos intersubjetivos”, são potencialidades para repercutir sobre o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, a autora ainda reforça o posicionamento do diálogo como possibilidade de sentido:

Promover a busca pelo sentido/significado é proporcionar ao ser humano o encontro com a alegria e com o encantamento. A busca de sentido se faz no diálogo que possibilita o questionamento, a dúvida e a escolha. Tais buscas, num processo de autoformação, instigam o sujeito a despertar a sensibilização e a responsabilização frente à aprendizagem da arte de viver, na tomada de consciência sobre o ser e o fazer da existência (Loss, 2013, p. 35).

Nessa direção, admitir estar perante processos em aberto não é o mesmo que dizer que se está perante processos aleatórios ou que estejamos condenados a tomar decisões como quem mergulha no desconhecido. Para Bauman (2021b), a identidade é um nome estranho, apresenta-se geralmente na forma de substantivo quando na verdade se comporta como um verbo conjugado por uma pluralidade de sujeitos. Ainda que na sociedade os tempos e espaços estejam constantemente sendo construídos e transformados, não sabendo com exatidão onde vamos chegar, é preciso saber para onde desejamos ir e esta “deve ser a finalidade da educação, a de contestar o impacto das experiências cotidianas, enfrentá-las e desafiar as pressões que surgem do ambiente social” (p. 21).

A educação deveria ser a produtora dos espaços de convivências e experiências humanizadoras, sobretudo no que se refere ao conhecimento, à socialização e às relações de alteridade. Nesta dimensão, as diferenças caracterizam-se pelo viés da diversidade e as experiências na escola poderiam transcender práticas apenas de tolerância, possibilitando avançar para práticas de aprendizagens entre os sujeitos.

No entanto, a variedade moderna de insegurança é caracterizada pelo medo da maleficência e dos malfeitores humanos. Sendo a escola território de relações humanas e, portanto de socialização, poderia trabalhar pela superação das inabilidades e indisposições dos sujeitos. Segundo Bauman (2021b, p. 63), a insegurança é desencadeada pela suspeita em relação a outros seres humanos e “suas intenções e pela recusa em confiar na constância do

companheirismo humano, e deriva de nossa inabilidade e indisposição para tornar esse companheirismo duradouro e seguro”.

Por isso, as diferentes “visões de mundo” entre os sujeitos nem sempre são consideradas como aportes na prática educativa. Dessa forma, começam a se evidenciar as desigualdades, que são acentuadas ainda mais quando o processo educativo é centralizado apenas na instrumentalização do sujeito, tornando a trajetória formativa competitiva e reproduzindo assim as injustiças já existentes na sociedade.

A educação é um processo, pois o ser humano é um tornar-se homem e por isso mesmo um devir sem descanso, um projeto. Para Schulz (2020, p. 95), “essa singularidade ocorre no decurso de uma vida vivida em ligação com o mundo, no amor e na ação, com engajamento na gratidão, sendo o homem o agente principal, situado com o outro no mundo”. O autor ainda elucida a visão de Max Scheler, de que o mero saber técnico divide os homens, mas o saber cultural pode permitir-lhes respirar juntos num espaço espiritual nacional. Portanto, a educação não é uma espécie de especialização, de aptidões para o domínio técnico, mas para a humanização.

Nesse contexto, Scheler (2012), defendia que a política educacional de sua época deveria caminhar para uma conciliação, não sendo dicotômica com a prática de um lado e a teoria de outro. Os processos de conciliação se dariam por meio de uma cultura com base numa valorização do espírito, transpondo a ideia de uma transformação no sentido biológico e morfológico do homem. Ele faz uma crítica em relação aos estímulos agradáveis e úteis de sua época, onde os valores vitais se tornaram subordinados aos valores da utilidade, apresentando uma inversão da hierarquia valorativa que a moral moderna carregava consigo:

A plenitude dos estímulos agradáveis conduz à morte, justamente a função do desfrute e sua cultura. Assim, quanto o mais o mundo circundante se torna colorido, divertido, ruidoso e estimulante, tanto mais isto se apresenta como desprovido de alegria para os homens. Coisas muito divertidas, olhadas por homens muito tristes, que não sabem começar nada a partir delas: este é o sentido de nossa cultura do divertimento, cosmopolita (Scheler, 2012, p. 162-163).

Dessa forma, Scheler retrata a importância de recuperar o saber que caiu em esquecimento. Isso se daria pelo surgimento de líderes e de modelos que representassem este saber. No que tange à realidade educacional de sua época, o filósofo teceu uma longa crítica sobre a educação na Alemanha, numa conferência proferida em 17 de janeiro de 1925, sob o tema: “As formas do saber e a cultura”. Em destaque sobre algumas palavras de Scheler, ficou evidenciado que zombava da profissionalização unilateral de seus contemporâneos, pois

considerava que o “ensino superior alemão já não produzia homens de inteligência que influenciavam a totalidade da vida da nação como modelos e líderes, e que a universidade degenerara numa escola profissionalizante” (Ringer *In* Schulz, 2020, p. 85).

Neste sentido, há uma ordenação social, que passa por modos de educação, de construção dos processos históricos de conhecimentos ordenados nos currículos escolares. Ao observar a ordenação social da antiga China, por exemplo, em seu modo de organização educacional, “encontra-se a ideia de que a técnica da máquina inanimada não vem senão depois da técnica da vida, que a vida mesma e a plenitude de suas forças exigem de si uma formação muito anterior à que visa um fim profissional ou utilitário” (Scheler, 2012, p. 167).

No que se refere ao papel do professor, a função de despertar valores é uma consciência de sua função e pelo amor que o vincula aos valores mais elevados, pode ele despertar pelo exemplo, o amor de seus alunos aos valores mais altos. Segundo Scheler, no processo educativo, ocorrem numerosas influências exteriores, porém “o modelo externo não é simples objeto de imitação, sua função é ser revelador, guia, capaz de levar a entender o apelo de nossa própria pessoa à destinação para humanização” (Schulz, 2020, p. 96).

Em tempos de esvaziamento do saber das humanidades nos currículos e de uma formação cada vez mais voltada aos interesses de mercado e de profissionalização para a produtividade, faz-se necessário o debate acerca de qual processo formativo a educação irá reconhecer e promover no âmbito das relações na escola e com o conhecimento. Ao voltar-se à compreensão de formação, Max Scheler considerou situações de vivências, elucidando que o processo formativo não é apenas uma questão subjetiva, mas de relacionalidade¹³, sendo a simpatia o sentimento responsável. A simpatia pressupõe dois sujeitos e requer reconhecimento mútuo entre si, não se apresentando como um ato de conhecer, pois pertence à vida emocional pura e não à cognicidade. Neste aspecto, a formação emocional conta com a razão e o afetivo a partir da cognição e da vivência dos valores de uma ética emocional e material (Schulz, 2020).

Na visão de Max Scheler a respeito da simpatia, ao abordar o reconhecimento mútuo entre si e não somente o encontrar-se dos sujeitos, pode-se fazer uma interlocução, com o pensamento de La Taille (2006), no qual ele considera que no sentido de pertencer a uma comunidade humana que compartilha certos valores e princípios, ter o conhecimento de outrem

¹³ Para Scheler, o processo educativo é um projeto, no qual o homem educa-se e torna-se homem por meio da humanização, transcendendo a aptidão para um domínio técnico, a educação é, pois, relacionalidade. Seria considerar reducionista um processo educativo que valorizasse apenas a cognição e que esta dimensão se distanciasse do processo formativo emocional, que se consolida numa relação compartilhada entre o mestre e o aluno (Schulz, 2020).

não implica, por si só, que ele seja visto como valor, como objeto digno de respeito e cuidado. Para isso, a condição de saliência é necessária na presença de outrem como objeto de atenção, mediada pela simpatia, sentimento privilegiado e autêntico, pode estabelecer e ampliar um universo de valores, o qual se aproxima mais da generosidade do que da justiça. A simpatia pode “ampliar o universo moral e ético, e é capaz de propiciar a percepção das necessidades singulares do outro, sendo a generosidade a virtude que corresponde a essa percepção” (La Taille, 2006, p. 117).

A formação de valores morais ou éticos depende de algo além da tomada de consciência do dever, depende de uma motivação interna para a ação, chamada de sentimentos. No entanto, não seriam os sentimentos que são fadados a variações de acordo com nossas emoções, mas de “categorias mais elevadas que integrem a busca por uma vida boa a uma hierarquia de valores que se conservem, a nossa personalidade, o que nos indigna, o que nos envergonha e do que nos arrependemos” (Tognetta; Vinha, 2009, p. 17).

Em pesquisa realizada com adolescentes em uma escola pública e uma escola privada no interior paulista, fez-se uma pergunta investigativa muito simples: *Existe alguma coisa que as pessoas fazem que deixa você com raiva ou indignado?* A partir das respostas, evidenciou-se que não há uma crise de valores, porque uma crise de valores seria a ausência destes. Segundo Tognetta e Vinha (2009, p. 36), o que há são valores em crise, uma vez que os adolescentes “não reconhecem os conteúdos dos valores do ponto de vista afetivo e estão longe de integrar o outro em seu universo de valores, tanto que permaneceram estagnados em uma indignação apenas centrada em si”. Isso demonstra que é essencial que haja a reflexão sobre os valores éticos. Considerando que a moral é um objeto do conhecimento, a educação necessita promover espaços para estes aprendizados.

Na dimensão intelectual, o agir moral pressupõe o conhecimento das regras, no entanto faz-se necessário compreender de onde derivam as regras morais. Se a pessoa se limita ao conhecimento das regras morais, sem buscar a compreensão dos princípios e dos valores que as norteiam, corre o risco de ser dogmática e injusta. Neste sentido, se as regras são o mapa, os princípios e a bússola, poder-se-ia dizer que os valores são o planeta e o resultado de um investimento afetivo. Porém, os homens não são máquinas afetivas e eles podem, graças ao conhecimento e à reflexão, trabalhar seus afetos e sentimentos (La Taille, 2006).

Ao problematizarmos o contexto educacional no plano ético, o sentido e o valor das relações são modos de identificar quais valores permearão as ações educativas. Um processo de construção de identidade se dá pela tomada de consciência a partir do viver, de atos concretos da vida que são indissociáveis à pergunta: como quero viver? Para tanto, não devemos escolher

conteúdo para a ética, mas sim para a moral, “sua legitimidade confere-lhe as condições necessárias para vivenciar a ética, onde é preciso um projeto no qual outrem tem lugar, e assim integram-se as dimensões dos deveres e dos valores, numa perspectiva ética coerente” (La Taille, 2006, p. 60).

Nesse contexto, a docência é parte integrante do pensar, refletir e agir ético. Como podemos pensar uma docência integrada à dimensão de valores éticos, a partir de si? Quais interlocuções entre profissão docente e o plano ético? A educação integra a vida, que integra a sociedade e que integra os sujeitos. Nestas conexões podem residir oportunidades de construção de processos formativos e autoformativos, reverberando na comunidade educativa condutas mais coerentes no processo educativo. A seguir, os diálogos serão tecidos acerca da profissão docente e ética profissional, problematizando os desafios desse entrelaçamento.

2.3 DOCÊNCIA E ÉTICA PROFISSIONAL: ENTRELAÇAMENTOS

Uma ética intencional não rechaça a ideia de dever, mas revela a insuficiência do dever para uma autêntica ação moral. É apenas a partir desse pressuposto da consciência que a pessoa ética pode assumir responsabilidade pelo mundo. Uma ética intencional exige um olhar constante da consciência para a experiência na qual os valores podem ser por ela apreendidos, compreendidos e assumidos num ato livre e espontâneo (Carneiro; Pequeno, 2021, p. 142).

Ao exercício de uma profissão pode-se atribuir tantas funções quantas intenções forem necessárias em contextos diversos. Outrora, a esta profissão da docência na visão romântica e vocacionada, ficava restrita aos muros escolares sua atuação, intenção e função. Em meio às transformações históricas, houve rupturas severas em relação à função e intenção e isso tem impactos na atuação profissional docente. Ademais, ser professor significa pertencer a uma profissão que não se desvincula da sociedade e suas problemáticas, porque seu papel é também social.

Segundo Baptista (2005), não é fácil corresponder aos ideais de serviço público numa sociedade do conhecimento que visa à igualdade de oportunidades, mas que, ao mesmo tempo, está organizada de forma tão desigual e competitiva. Considerando os fatores de incerteza, violência e complexidade que caracterizam o mundo de hoje, os professores são chamados a realizar uma missão de “alto risco”, pois “cabe-lhes fazer com que todas as pessoas a seu cargo adquiram as ferramentas que lhes permitam tornar-se em sujeitos capazes, livres e responsáveis” (p. 27).

As transformações e perplexidades contemporâneas aceleram os dilemas dessa profissão, dado um contexto de mundo em que as relações humanas estão em constantes reflexões, alterando tempos e espaços, e que toda experiência vivida, pode apenas continuar sendo mimeses ou tornar-se atitudes transformadoras, seja individual ou coletivamente. Diante da sociedade do conhecimento e das rápidas verdades, os desafios da profissão docente são diários e oportunos para se problematizar a própria atuação, vinculando a essa questão o sentido do conhecimento para a vida em sociedade e para a humanidade.

Os educadores confrontam-se diariamente com situações, problemas e dilemas que, pela sua singularidade, reclamam respostas de levada preparação técnica, científica e ética (Baptista, 2005). No sentido da ética, ética profissional e deontologia¹⁴, os conceitos poderiam hierarquizar-se por ordem decrescente de generalidade. Na medida em que a ética como reflexão sobre a conduta humana leva à fundamentação de princípios orientadores, a ética profissional poderá ser considerada a transposição desses princípios para as situações profissionais, sendo essa transposição a origem da deontologia que remete para os deveres profissionais (Caetano; Estrela, 2010). Neste contexto, pode-se atribuir que uma ética profissional e deontológica se fazem necessárias no exercício da docência.

Neste sentido, pensar que uma profissão é mais que uma ocupação, no contexto da docência se caracteriza com uma integração de saberes e condutas. Não há como dimensionar a docência sem o encontro, o acolhimento e a necessária presença de outrem, com os pares ou com os alunos. Dessa forma, integrar discurso e ação pode tornar-se um caminho para a integridade profissional docente, constituída de singularidades, de valores e conduta ética-profissional. Nessa perspectiva, sendo a docência uma profissão com ocupação e finalidades éticas, “é natural que haja um corpo de valores de natureza ética por referências aos quais os professores desempenham a sua profissão e as exigências éticas e deontológicas estão voltadas ao agir do professor”, pois ele próprio tem de ser um profissional que se conduz de modo ético, ao mesmo tempo em que educa, torna-se exemplo de moral para os seus alunos (Caetano; Estrela, 2010, p. 49-50).

¹⁴ A deontologia é o termo utilizado para designar o conjunto de deveres, de compromissos morais assumidos por um grupo de pessoas no exercício de uma determinada actividade profissional. Não trazendo a deontologia para visões reducionistas que tendem a transformar as questões de moral profissional em meras razões de ordem corporativa ao serviço de estratégias de *status* e poder, as morais deontológicas devem ser perspectivadas como parte integrante de um universo de problematização ética (Baptista, 2005).

Nessa direção, é possível dizer que a ética profissional docente é uma ética aplicada? Tendo, sobretudo, por base os trabalhos de Adela Cortina, no fundamental podemos descrever as bases da ética aplicada da seguinte forma (Baptista, 2005, p. 31-32):

- Ligação dinâmica entre reflexão ética e vida moral, entre teoria e prática, entre os universos de fundamentação e de aplicação.
- Articulação entre a esfera normativa e a esfera da acção. A definição de padrões de conduta e a existência de regras são consideradas necessárias, mas não suficiente.
- Valorização das pessoas na resolução dos seus próprios problemas. O contributo dos especialistas é considerado importante, mas não substitui o papel fundamental dos actores.
- Reconhecimento da dimensão relacional dos sujeitos. O processo de desenvolvimento moral é encarado numa perspectiva pessoal e social.
- Adopção dos princípios de uma racionalidade comunicativa, dialógica, cooperativa e interdisciplinar.
- Respeito pela singularidade de cada situação. As respostas são construídas tendo em conta a especificidade das experiências e a riqueza sócio-histórica dos contextos.

A busca pela compreensão da profissão docente em tempos de desesperança precisa ter significados maiores que os muros dos dilemas, embora não os ignore. É justamente a partir deles que se podem transformar as ações cotidianas na escola, evidenciando que as exigências da vida em comum são sempre oriundas de um encontro inevitavelmente de convivência, transcendendo o imperativo de coexistência, como nos traz a reflexão de Baptista (2005, p. 47):

Aprender a viver com os outros, a conviver, implica fazer da partilha, do diálogo e da ajuda mútua, sinais quotidianos de uma cidadania activa. O convívio é gerador de sentimentos, de afectos, de ideias, de memórias, de desejos e de valores. Como tal, ele pode, também, ser gerador de conflitos, de frustrações e de riscos. Outra das tarefas da educação está precisamente aí, no ensinar a aprender a integrar a frustração, a dor, e até o medo, numa identidade progressivamente adulta.

Considerando que o saber prático é indissociável do conhecimento profissional de referência, o professor enquanto profissional da educação convive no mundo contemporâneo com uma pluralidade enquanto categoria que não se submete ao carácter unitário e de universal absoluto. Neste contexto, conforme lembra Hermann, a pluralidade refere-se a uma multiplicidade e normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias e não é “reivindicada como tema ou problema do pensamento pós-moderno, pois na história humana há uma tradição em tematizar o problema da pluralidade diante da apologia do uno” (Hermann, 2001, p. 91).

Em uma atividade necessariamente multidimensional, a docência se desdobra em uma pluralidade de funções, exercidas em diferentes domínios, com diferentes interlocutores, mobilizando competências profissionais específicas, “sendo algumas de carácter técnico e científico, outras de carácter reflexivo, axiológico e ético” (p. 29). Neste sentido, uma ética do cuidar voltada ao cultivo dos afetos e de relações vinculativas para a aprendizagem da convivialidade, “reclamam do professor que ensine os seus alunos a ultrapassarem o imediatismo do comportamento impulsivo e autocentrado na aceitação e mediação de regras gerais” (p. 31-32), sendo ele mesmo o portador de exemplaridade na sua capacidade de ser sensível ao contexto aos modos de estar dos alunos (Caetano; Estrela, 2010).

No que tange ao questionamento se a ética profissional docente deveria ser ou não uma ética aplicada, evidencia-se uma valorização da ética como sabedora prática, como espaço de mediação crítica entre a universalidade das leis e a singularidade de cada situação e de cada rosto. Para tanto, Baptista (2012) nos convida à reflexão de que não basta conhecer e cumprir regulamentos, ficar comovido em situação ou estar “apto a”, é preciso que esteja “disposto a”, “agir e a responder por” (p. 44), nos aspectos da profissão em seu cotidiano.

Ainda na perspectiva de uma ética aplicada, poder-se-ia dizer que o respeito à palavra das pessoas, os interlocutores e a existência de autênticas comunidades de diálogos, de discussão e comunicação seriam um quadro regente. Para isso, é preciso saber contar com a cooperação interdisciplinar e com uma pluralidade de contributos oriundos das mais diversas áreas do saber, o que implica também o “reconhecimento e a valorização de diferentes tradições e marcos de referência deontológica”, evidenciando a fundamentação de decisões em situações de problemas e dilemas do ponto de vista ético, sem perder o sentido da docência (Baptista, 2005, p. 122).

Aos processos formativos e autoformativos, o princípio da educabilidade do professor é inerente à sua profissionalidade¹⁵. Para refletir acerca de profissionalidade da docência, algumas questões precisam ser problematizadas. Como é que se formam princípios de educabilidade no educador? Quais seriam os conteúdos dessas ementas constituídas pelas vivências, pelas experiências e partilhas no âmbito de colegiados de professores? Como seriam

¹⁵ No que diz respeito ao desenvolvimento da profissionalidade docente, os processos de reflexão e decisão permanecem em aberto, e isto significa dizer que a heterogeneidade é constitutiva e distintiva no horizonte do saber pedagógico. Neste sentido, a profissionalidade docente é um processo de melhoria contínua, que transcende os saberes disciplinares e os comportamentos lógicos administrativos e burocratizantes, inscrevendo-se num quadro de articulação racional amplamente partilhado, eticamente exigente e que obriga a reflectir sobre o património comum (Baptista, 2011).

guardadas suas memórias afetivas, relacionais e cognitivas da profissão? Quais sentidos dariam às suas ações pedagógicas cotidianas? Saberiam nomear suas intencionalidades pedagógicas éticas, afetivas e cognitivas na relação com seus alunos e seus pares?

À procura de algumas alternativas de respostas, recorremos a Freire (2013a), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Aos propósitos de ensinar e aprender, a profissão docente teria então um processo de educabilidade vinculado a um ciclo gnosiológico¹⁶, no qual se ensina e se aprende o conhecimento já existente e em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Neste sentido, o pensar certo está sempre ao lado da “pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, sendo inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo” (p. 29), por isso ensinar exige rigorosidade metódica.

Com efeito, um saber notavelmente intrínseco à prática educativa, o qual Freire (2013a) traz para o centro do diálogo na constituição das exigências do ensinar, é o de que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Não há docência sem o reconhecimento de sermos capazes de observar, comparar, avaliar, decidir, intervir, romper, optar [...] se somos seres éticos, quando se abre a possibilidade de transgredir essa ética, jamais se poderia aceitar essa transgressão como direito, mas como uma possibilidade a qual devemos lutar e não cruzar os braços. Assim, o testemunho ético docente está para além do saber específico dos conteúdos, como afirma Freire (2013a, p. 101):

Assim, como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é o momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço [...] tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Avançando nas alternativas de repostas, encontramos o território do diálogo como possibilidade na constituição de força do próprio educar, que também é educar-se, no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, pela condição interrogativa que lhe é própria. Neste sentido, aprender pelo diálogo rompe com expectativas niveladoras,

¹⁶ Em Freire, a ação educativa se realiza em situação gnosiológica, em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. Neste sentido, nas situações pedagógicas há um educador-educando e um educando-educador, o que significa que ambos são sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam e constituem a verdadeira cognoscibilidade coparticipada. Essa construção se dá nas relações de uma época e outra, permitindo que entre o passado e o presente se estabeleça um sentido de permanência e transformação.

possibilitando que, dessa experiência, possa emergir um conhecimento que ainda não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos, o que, segundo Hermann (2014), identifica um diálogo autêntico:

O diálogo autêntico, aquele em que nos implicamos e do qual não sabemos o que resultará, apresenta a possibilidade de criarmos um mundo comum, decisivo para a ética em educação, pois permite o convívio, o acolhimento e a expansão de nossa própria individualidade. Uma tentativa de ultrapassar a visão monossilábica do mundo, superar o mesmo esquematismo que já nos trouxe tanta arrogância e intransigência. Só podemos ampliar nossas perspectivas éticas porque temos a capacidade de nos colocar no lugar do outro, perceber suas expectativas. O diálogo só se inicia porque há um outro, base para toda relação, e nisso há um *ethos* (Hermann, 2014, p. 491).

Na compreensão da docência como profissão capaz de manter viva uma memória social coletiva, transcendendo os problemas emergentes das crises de toda ordem, é possível encontrarmos uma alternativa de reposta à profissionalidade no âmbito de colegiado de trabalho. O dever da memória é uma obrigação deontológica, que propicia a partilha de valores ético-profissionais, constituindo uma coesão presentificada em ações e responsabilidade com as exigências da função educativa. Por isso, a afirmação de valores identitários passa pela capacidade de narrativas e partilhas de experiências e conhecimentos, e o “caráter da profissão revela-se ao longo de uma história” (Baptista, 2005, p. 133).

Nos aspectos de profissionalidade docente, encontra-se evidenciada a cultura de valores, conforme afirma Baptista [...] o acto educativo é um acto axiológico por excelência. “Por outro lado, porém, é necessário prevenir os riscos da domesticação e do endoutrinamento. Daí a importância da vigilância ética assegurada por uma consciência profissional crítica, reflexiva e atenta” (2005, p. 88). Dessa forma, compreendendo que o ambiente educacional é marcado por tensas e intensas relações de pluralidades, os territórios até então ocupados por verdades e certezas que estiveram por longos períodos atuantes e até dominantes, não conseguirão dar conta dos desafios cotidianos na escola, porque este viés difere da dimensão dos valores éticos.

Em busca de legitimidade ética, a educação e a profissão de educador tem se voltado às discussões acerca de que valores seriam privilegiados na condução do processo pedagógico. A questão se volta também para uma busca de legitimidade da identidade da profissão docente como interlocução com o devir dos educandos. Neste caso, o devir seria sempre um depois? Como se pensaria um processo educativo do e no devir? É possível pensar e construir um processo educativo integrando o que se é aqui e agora e o inevitável percurso do devir? Em seguida, elucida-se o compromisso social ético da escola, trazendo as perspectivas de um processo educativo em transformação numa era de incertezas.

2.4 PROCESSO EDUCATIVO E COMPROMISSO SOCIAL ÉTICO

Ora, a educação é o contrário da “separação”, é a “junção” de pessoas diferentes num mesmo espaço, é a capacidade de trabalharmos em conjunto. Não há educação fora da relação com os outros e, por isso, é tão importante preservar as escolas como lugares de educação (Nóvoa, 2022, p. 7).

Em tempos vivenciados num processo educativo que passa por profundas metamorfoses, é preciso, sobretudo, desenvolver uma educabilidade mais autêntica em relação à epistemologia do conhecimento. Nessa direção, as ações educativas cotidianas caminham para espaços cada vez mais reflexivos, de aceitação ou de refutação de ideias, situações e experiências postas. A posição da docência neste contexto tem uma intencionalidade pedagógica presentificada para além dos muros da escola, onde o educando seja capaz de construir a sua própria palavra, mediada pelo conhecimento de sentido de determinado conhecimento.

De todas as situações emergentes a partir da pandemia de COVID-19, o que se constata é uma profunda necessidade de repensar o lugar da escola e seu compromisso social ético. Segundo Nóvoa (2022), o mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. A aprendizagem não é um ato individual e precisa dos outros, a autoeducação é importante, mas não é suficiente, pois é na relação e na interdependência que se constrói a educação.

No pensamento ético contemporâneo, o tema da alteridade parece não se esgotar, ao contrário, está associado a movimentos que questionam a racionalidade e as tendências niveladoras do outro pela metafísica da subjetividade¹⁷. As novas possibilidades abertas pela fenomenologia, pela hermenêutica¹⁸ e pela reconstrução racional nos levam a pensar o outro de uma forma inovadora. Na condução do processo educativo, as dificuldades encontradas ficam

¹⁷ A metafísica da subjetividade nos remete à palavra sujeito. Ela se refere a algo que está subjacente, que serve de fundamento. Na filosofia moderna, o sujeito passa a constituir a base de justificação da realidade externa. O modo de manifestar-se dessa realidade está relacionado com a própria ideia de verdade, que necessita de certeza. Como não havia mais vigência das crenças anteriores, impunha-se a busca de fundamentos que garantissem o acesso à verdade e permitissem uma ação interventiva no mundo da natureza, para colocá-la a serviço do homem (Prestes, 1997).

¹⁸ A hermenêutica provém de uma longa tradição humanística, porque tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, desconstruindo uma racionalidade que quer mais certezas do que a verdade. Além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo. Dessa forma, não há pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade, trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado (Hermann, 2002).

mais potencializadas quando assumem orientações normativas universais e desconsideram as diferenças, como lembra Hermann (2014, p. 91-92):

Basta lembrarmos as persistentes dificuldades em lidarmos com aqueles comportamentos considerados desviantes, porque nossa formação ética ainda se encontra presa em rígidos fundamentos. A isto se alinha a emergência de questões como inclusão, educação multicultural ou intercultural, educação indígena e questões de gênero e etnia presentes nas orientações curriculares, cujos desdobramentos em termos de agir pedagógico demandam abordagens que rompam com a própria tradição do pensamento pedagógico. As éticas que exerceram influência no pensamento pedagógico tendem a excluir a ambiguidade, a diferença, aquilo que não enquadra nas normas, não pondo em evidência a alteridade.

A ideia de homem universal é confrontada com a pluralidade das diferentes perspectivas, para que não se estabeleça a hegemonia do pensamento único. Neste sentido, a ética exige o pluralismo, enquanto distanciamento de si mesmo e abertura ao outro, como elucida Hermann (2001), o “homem abre-se ao cosmopolitismo¹⁹, o que lhe permite reconhecer as identidades e contextos culturais e manter uma identidade humana, sendo a relação entre o universal e o plural constitutiva da ética” (p. 96).

Segundo Goergen (2001), “o novo interesse pelo tema da ética não representa uma vitória da tradição, mas que o horizonte das questões éticas tradicionais deve ser reapropriado na perspectiva das seguranças então outrora aceitas” (p. 151). Destaca-se que não se trata de novas regras sobre os valores e expectativas que orientam a prática pedagógica, e sim de uma aproximação reflexiva aos problemas educacionais, seus paradoxos e perspectivas que decorrem das transformações do ambiente contemporâneo.

Neste sentido, em oposição a visões naturalizadas que encaram a escola como uma espécie de realidade intemporal, situada em uma “relação pedagógica exercida num lugar e num tempo distinto das outras actividades sociais, submetidas a regras de natureza impessoal, a construção da escola como objecto sociológico supõe que a sua emergência seja indissociável do contexto de vida e de sociedade” (Canário, 2005, p. 63). Dessa forma, caberá à ética assegurar a articulação racional do bem e de modo que cada um seja capaz de orientar a sua vida em função de metas audaciosas e bem definidas, considerando a “aptidão humana para consciencializar e direccionar o seu processo de desenvolvimento. Essa intencionalidade é o

¹⁹ Para elucidar o conceito de cosmopolitismo, recorremos ao conceito de cidadão cosmopolita em Max Scheler, em sua obra: *A posição do homem no cosmos*. O cosmopolita é, então, o cidadão do mundo, ele não está condicionado pelo lugar em que vive, porém sua ação deve estar de acordo com o meio em que vive, pois as soluções para tempos de crise não devem estar dissociadas de um olhar para a relação do homem com o outro, com a natureza, os seres vivos e o planeta como um todo, ou seja, com o cosmos (Scheler, 2003).

que, afinal de contas, define a relevância e especificidade de todo o projecto pedagógico” (Baptista, 2012, p. 40).

Ademais, Baptista (2012) ainda apresenta três princípios orientadores das disposições ético-deontológicas, conectados à prática pedagógica como “trama intersubjectiva gerada no encontro entre liberdades separadas que mutuamente se acolhem e se respeitam”, os quais parecem basilares: a) Crença incondicional na *perfectibilidade* de todos os seres humanos, na sua aptidão intrínseca de aperfeiçoamento; b) Educabilidade *perseverante*, subordinada ao primado ético da alteridade, ao respeito do Outro como fim em si-mesmo; c) Humildade de compromisso e/ou paciência da vontade, evitando cobrar junto dos educandos direitos sobre o exercício dos deveres profissionais (p. 44). Estes princípios podem promover uma prática educativa que não se apresente em omissão ao acolhimento, escuta e superação dos discursos fadados ao processo educativo como “mero” meio de instrumentalização para a vida.

As proposições que fundamentam as ações humanas configuram-se, sobretudo, no primado da ética e nos modos de ser e estar no mundo. A procura de um bem comum, a reflexividade ética é indissociável à prática educativa. Nesse sentido, a dimensão ética no processo educativo está intrinsecamente vinculada a um sentido fundamental de solidariedade humana, fonte de alteridade e interpelação permanente, do sentido e compromisso da escola como espaço de formação humana.

[...] A construção de outra relação com o saber por parte dos alunos e de outra forma de viver a profissão por parte dos professores tem de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e jovens em alunos; construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se para todos, como um lugar de hospitalidade (Canário, 2005, p. 88).

Nesse viés, trazer para o centro da função pedagógica as proximidades entre os sujeitos do processo educativo é assegurar que, por um lado, é preciso prevenir o excesso de proximidade afetiva, mas por outro a relação pedagógica perderá toda a sua relevância humana se for desenvolvida num ambiente de frieza e exterioridade formal. A consciência disso constitui um traço fundamental da “maturidade ético-profissional dos docentes e, portanto, a autoridade pedagógica tem que ser equilibrada com uma sabedoria ética” (Baptista, 2005, p. 95). No pensamento de Freire, pode-se trazer uma interlocução com Baptista, quando se pensa este saber inerente à exigência de ensinar: “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, não há como separar seriedade docente e afetividade” (Freire, 2013a, p. 138). Acerca do querer bem aos educandos é necessária a compreensão que a afetividade não deve

interferir no cumprimento ético do dever docente. O querer bem é uma prática específica do ser humano.

No sentido amplo de pensar os valores éticos e o processo educativo, a responsabilidade formadora é um privilégio e ao mesmo tempo um desafio, porque pensar a escola como ambiente formador é ir muito além de um projeto pedagógico, é promover espaço de interlocução permanente com os dilemas das relações humanas. Para Baptista, a docência é profissão que tem profunda relação com valores, pois:

Os professores formam para os valores, a partir de valores. Ou seja, ensinando com e desde valores. Enquanto profissionais da relação são agentes privilegiados de proximidade humana. O seu testemunho ético começa na sua própria presença, sensibilidade e atitude. É importante a forma como escutam, como comunicam e partilham conhecimentos. A forma como se envolvem no trabalho de equipa, como lidam com as situações de conflito, como acolhem e respeitam a liberdade do outro (Baptista, 2005, p. 88-89).

Ainda, nas reflexões de Baptista (2005), para o “alinhamento conceptual onde situamos as preocupações éticas da profissão docente, incitada a repensar-se no quadro de uma sociedade cognitiva, complexa, tecnológica e, desejavelmente, humanista” (p. 141), ratifica-se que educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos. Esta é uma “responsabilidade ética inalienável, pois a educação assenta numa prática intersubjectiva alimentada no contacto, no diálogo e na interacção pessoal” (p. 146).

Com isso, pode-se afirmar que não há a pretensão de harmonizar todas as regras num sistema de crenças e valores, porque dessa forma se minimiza os conflitos, bloqueando nossa sensibilidade ao estranho, o que segundo Hermann (2014), restringe as possibilidades de abertura de nossa mentalidade. As normas sem a sensível peculiaridade de cada circunstância apresentam dificuldades de reconhecimento do outro. Neste sentido, é preciso situar um problema paradoxal: que é o de “como educar para incorporar um mundo comum e inserir os alunos numa sociabilidade, deixando aberto o espaço para a constante criação de novas normas que acolhessem a singularidade do outro” (Hermann, 2014, p. 19).

Nos processos de mudanças e alternâncias educacionais, seus sistemas, políticas e intencionalidades são os professores os intermediários. Para Canário (2005), os alunos são como elos entre a inovação e os professores. A situação pedagógica é essencialmente relação interpessoal e sendo uma “relação não linear, nem unidirecional, mas circular e sistêmica, os comportamentos dos diferentes actores tem de ser compreendidos no quadro de uma situação de interdependência, em que as influências são recíprocas” (p. 151).

Nesse sentido, na escola reside um espaço privilegiado de encontros de saberes entre os sujeitos, possibilitando a integração, a cooperação, a criatividade e o debate. E neste ambiente onde se entrecruzam as visões de mundo, de sujeitos e da vida, faz-se necessária uma educabilidade para o reconhecimento e vivência na presença do outro. Para Freire (2013b), a educação é um ato de amor e por isso de coragem, não deve temer o debate, mas ele problematiza: como apreender a discutir e a debater numa educação de imposição?

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 2013b, p. 97).

Para compreenderem-se, a educação e a escola contemporânea carecem de referenciais axiológicos e éticos, princípios educativos que perpassam as relações humanas em sociedade. No entanto, as vivências cotidianas são de pessoas, e são as pessoas que constituem este *locus* escola. No ambiente em que é preciso oportunizar espaços de segurança e acolhimento, confiança e diálogo, compromissos e valores éticos necessitam trazer sentidos para os projetos de vida que acolhemos. Enquanto espaço-tempo de um lugar que tem valor, a escola fica indissociável da vida e medeia o conhecimento em transformação. Na sequência, o próximo capítulo apresenta a pesquisa de estado do conhecimento.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO E OS VALORES ÉTICOS

A pesquisa de Estado do Conhecimento teve por objetivo principal realizar um mapeamento das ideias já existentes, trazendo assim a segurança sobre fontes de estudo e apontando subtemas que possam ser mais explorados. Nesse sentido, a pesquisa consiste em:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

O Estado do Conhecimento é um tipo de metodologia bibliográfica e que se constitui em diferentes etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva²⁰. A plataforma que constituiu o *corpus* de análise foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²¹, que possui um sistema de busca avançada, possibilitando a delimitação de temas, idiomas, autores, tipos de documento e período de publicação da pesquisa, permitindo uma localização precisa de trabalhos relacionados aos assuntos pretendidos.

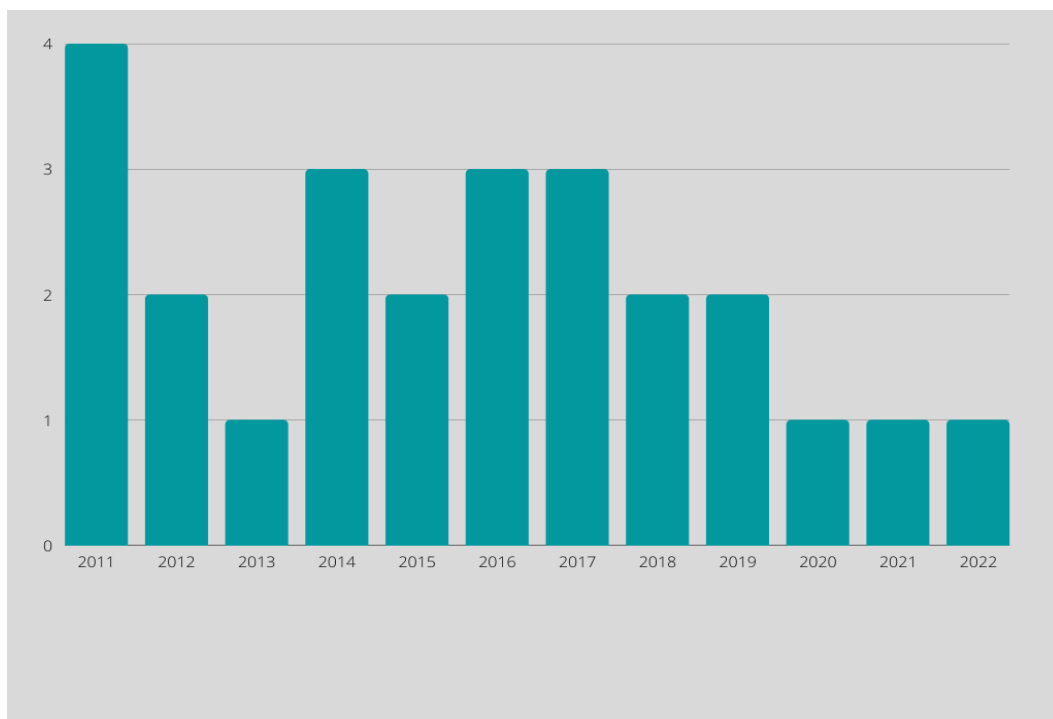
Para a delimitação da pesquisa de Estado do Conhecimento foi importante considerar o tema valores, de forma mais ampla inicialmente, por isso foram utilizados os seguintes descritores: “*valores e educação*”, tendo a opção de busca avançada, em dois campos: título e assunto. Os descritores mais específicos: “*valores éticos e educação*” foram utilizados também na opção de busca avançada, apenas no campo: assunto. O recorte temporal centralizou pesquisas realizadas entre os anos de 2011 e 2022.

Dessa forma, foram selecionadas 25 publicações, procurando trabalhos em que o título apresentasse relação com os termos: ética, valores, educação, moral e formação humana. No contexto das pesquisas selecionadas, realizou-se a etapa da Bibliografia Anotada, na qual as informações dos trabalhos são organizadas da seguinte maneira: ano de publicação, autor, título, palavras-chave e resumo. O gráfico abaixo apresenta as publicações do tema por ano:

²⁰ A constituição da pesquisa de Estado do Conhecimento segue quatro etapas. Destaca-se que na quarta e última etapa, a da bibliografia propositiva, se avança a partir da análise mais aprofundada de cada uma das publicações, fazendo inferências propositivas acerca da temática pesquisada. Contudo, esta etapa é opcional e pode ou não ser realizada, segundo as autoras (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Nesse sentido, na constituição dessa pesquisa, optou-se por não realizar esta última etapa.

²¹ A plataforma BDTD, é encontrada através do site <https://bdtd.ibict.br>, foi constituída em 2002 e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o objetivo de centralizar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, estimulando suas publicações e facilitando o acesso a estas.

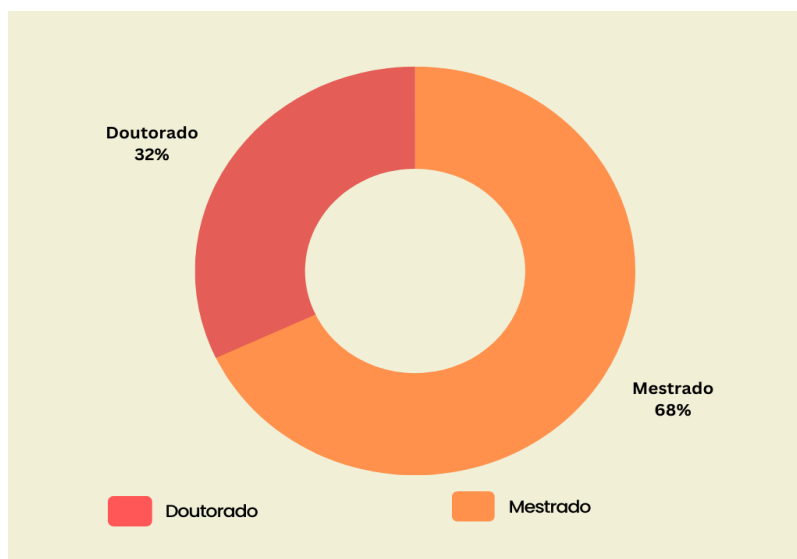
Gráfico 1 – Publicações por ano sobre o tema



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A maior parte das pesquisas ficou concentrada em nível de Mestrado (Dissertações), tendo sido 17 ao todo. Um percentual bem menor em relação ao nível de Doutorado (Teses), tendo sido apenas 8 trabalhos, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Percentual das pesquisas por nível na Pós-Graduação

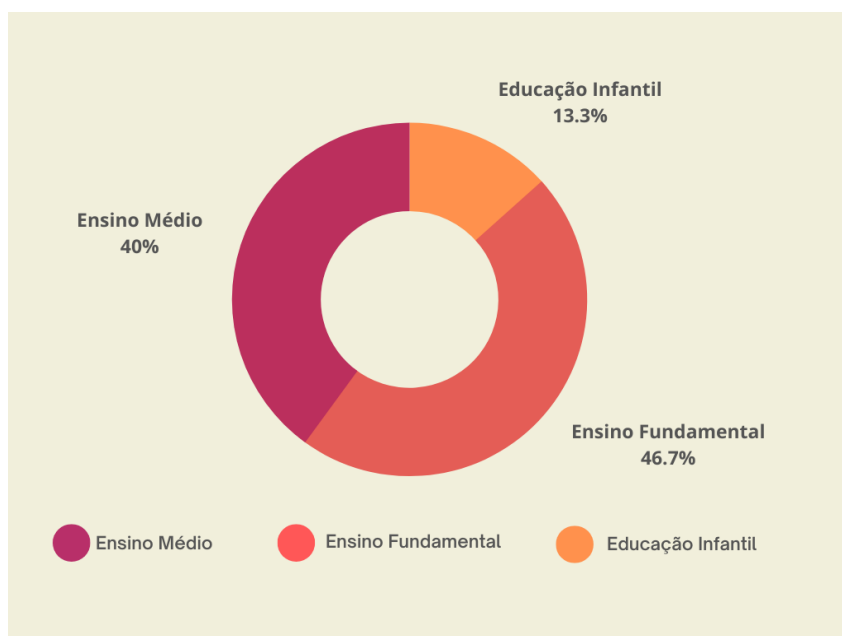


Fonte: elaborado pela autora (2024).

Avançando para a próxima etapa, chegou-se à Bibliografia Sistematizada, que consiste basicamente nos mesmos dados da etapa anterior, porém acrescentam-se agora mais dados das pesquisas: objetivos, metodologia e resultados. A partir de uma leitura flutuante dos resumos nesta etapa, foram sistematizadas 15 das 25 publicações presentes na etapa anterior²². Nesse sentido, optou-se por sistematizar os trabalhos que mais dialogam com a temática dos valores éticos, a partir de estudos pelo viés da transversalidade curricular na Educação Básica.

Conforme as pesquisas sistematizadas, observou-se que grande parte delas concentraram-se na Educação Básica, sendo 7 trabalhos no Ensino Fundamental e 6 trabalhos no Ensino Médio. Outros 2 trabalhos ficaram voltados para a Educação Infantil, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Percentual das pesquisas por nível de ensino



Fonte: elaborado pela autora (2024).

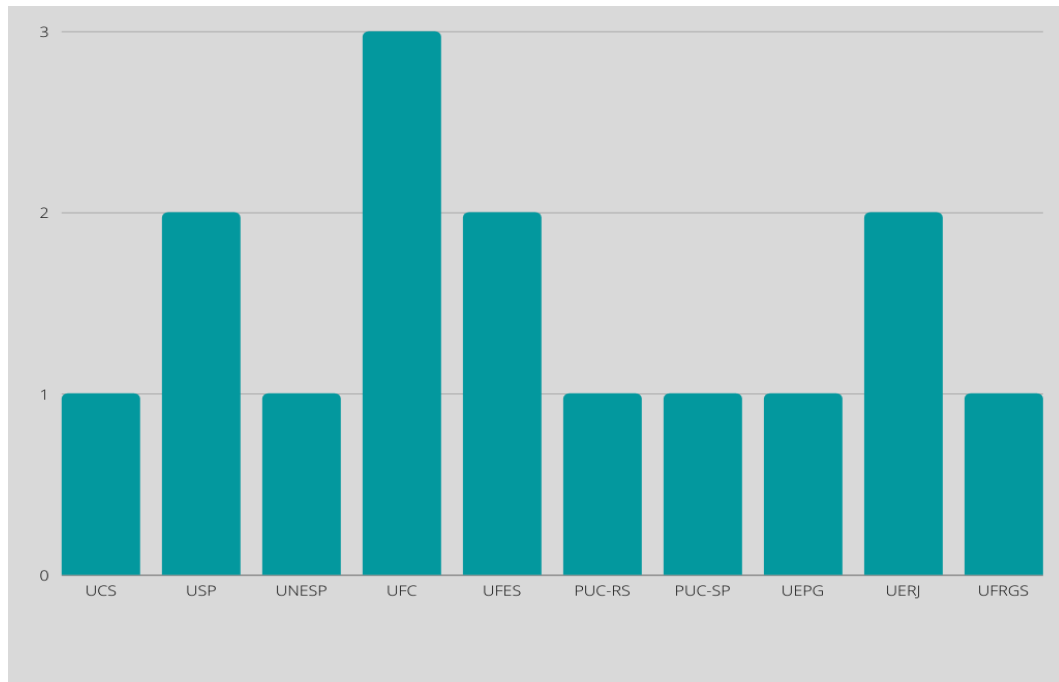
Outra análise nesta etapa foi a de que as pesquisas sistematizadas aqui são, em sua maioria, oriundas da Universidade Federal do Ceará (UFC). O estado do Ceará instituiu o Programa Geração da Paz²³ no ano de 2010. A motivação para as pesquisadoras (Freitas, 2011),

²² Nesta etapa optou-se pela exclusão de 10 publicações que estavam presentes na etapa anterior, pois alguns estudos abordavam os valores humanos vinculados ao tema da saúde e bem estar de acadêmicos dos cursos de graduação nas áreas de enfermagem, assistência social e educação física. Já outros estudos, abordavam a interlocução entre valores e a temática da educação ambiental, voltados à área das ciências da natureza especificamente.

²³ O Programa Geração da Paz foi criado em 22 de setembro de 2010, visando a celebração de cooperação técnica entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com organizações governamentais não governamentais. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2011/11/10/programa-geracao-da-paz/>. Acesso em 20 mar. 2023.

(Castro, 2012) e (Carneiro, 2014) pode ter sido suscitada pela implantação desse Programa, sendo provável, a necessidade de se avançar em pesquisas sobre o tema dos valores na escola. O gráfico abaixo apresenta a distribuição das pesquisas por instituição:

Gráfico 4 – Distribuição das pesquisas por instituição na Bibliografia Sistemizada

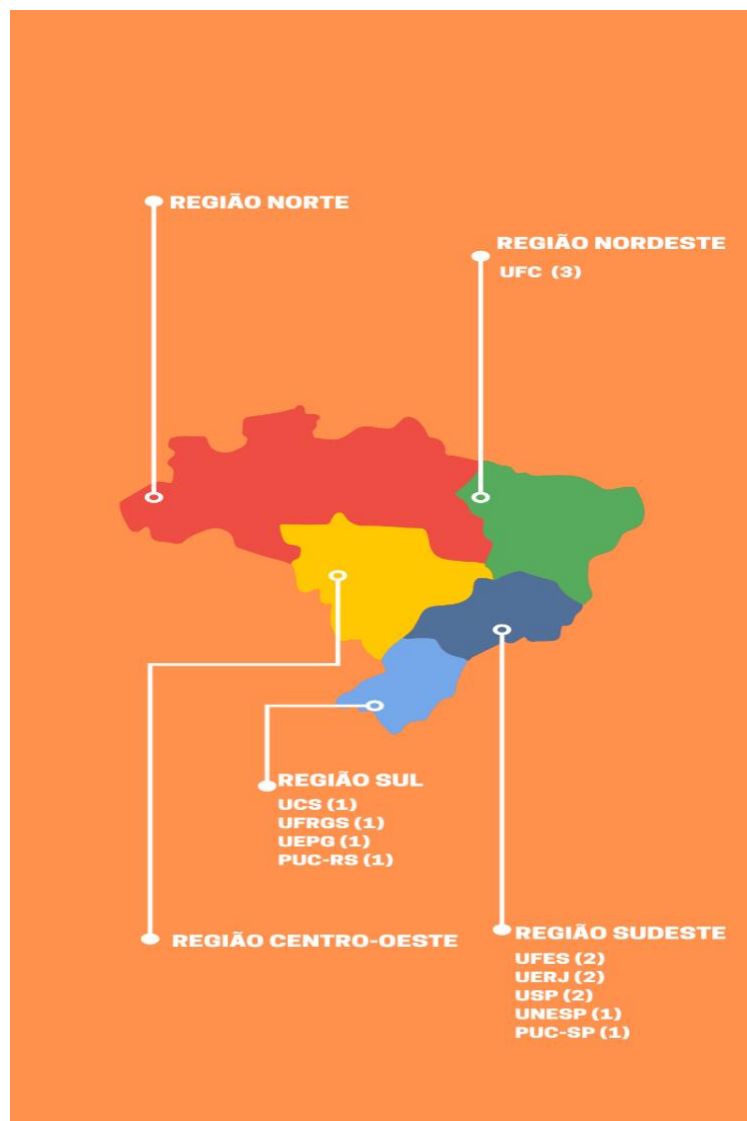


Fonte: elaborado pela autora (2024).

A maior concentração de pesquisas sobre a temática está nas instituições públicas de ensino de Pós-Graduação: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de São Paulo (USP). Somente três pesquisas estão vinculadas a instituições privadas: a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e a Pontifícia Universidade Católica, com 2 trabalhos, 1 no Rio Grande do Sul (PUC-RS) e 1 em São Paulo (PUC-SP).

Ainda nesta etapa sistematizada, a distribuição das pesquisas pelo país chama a atenção para um fenômeno importante. Observou-se que nas regiões Norte e Centro-Oeste não houve nenhuma pesquisa sobre o tema, dado que pode vir a mobilizar ações de interlocuções entre instituições de ensino, em seus programas de Pós-Graduação na área de Educação. A figura abaixo apresenta esta distribuição por região do país:

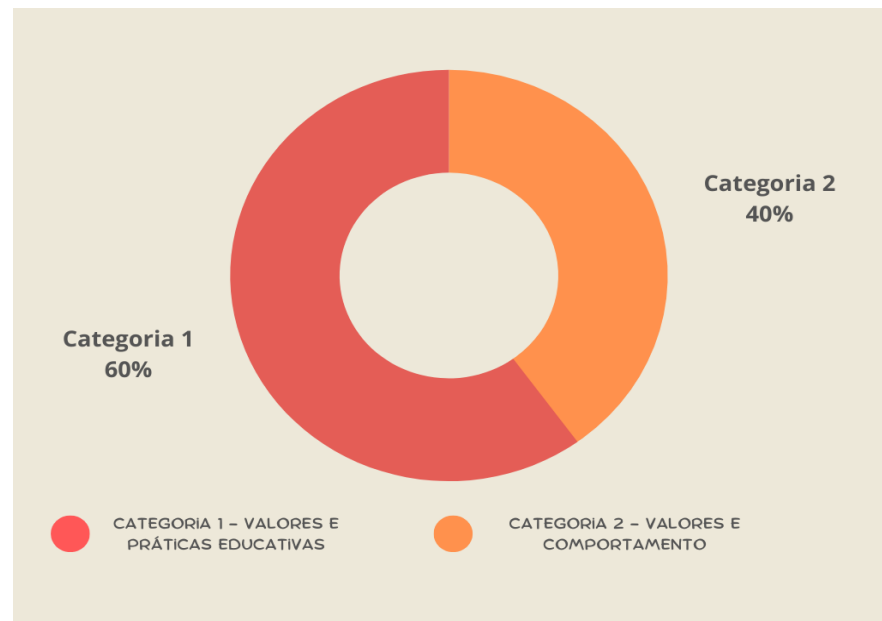
Figura 1– Distribuição das pesquisas sistematizadas por região do país



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir da sistematização, passou-se para a etapa da Bibliografia Categorizada, que aborda uma análise mais aprofundada, entrando no conteúdo das publicações. A forma como foram categorizados os trabalhos nesta pesquisa do Estado do Conhecimento, se deu a partir das aproximações temáticas dos estudos realizado, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Percentual das pesquisas publicadas por categorias



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na Categoria 1, Valores e Práticas Educativas, foram categorizadas 9 pesquisas. Os estudos abordaram os valores na escola em uma perspectiva sociocultural, pensando a função social da escola e os valores humanos vivenciados no processo educativo. Neste sentido, alguns estudos buscaram investigar os valores na escola através da análise de Programas Educacionais, voltados para a prática educativa, já outros se pautaram na dimensão das práticas e concepções que os professores têm sobre o tema.

O estudo de Freitas (2011) objetivou investigar de que forma acontecia o processo de construção de valores humanos no cotidiano da escola de Aplicação Yolanda Queiroz - Comunidade do Dendê, em Fortaleza/CE. Buscou identificar os fatores que dificultavam ações cotidianas pautadas nos valores humanos. Este estudo apontou que a construção dos valores na escola necessita de uma abordagem de interconectividade de todos os fenômenos no contexto escolar, e que a gestão do cotidiano deve ser escuta sensível ao aluno em sala de aula e outras ambiências do espaço escolar.

O estudo de Castro (2012) buscou refletir acerca dos valores humanos a partir das práticas docentes de professores da Escola Liceu Domingos Sávio, localizada na periferia da zona urbana do Município de Baturité, a 100 km de Fortaleza/CE. A análise partiu da proposta do programa Cinco Minutos em Valores Humanos, que oferecia subsídios às escolas, por meio de material impresso ou disponível para “downloads”. O estudo apontou que a proposta do programa Cinco Minutos de Valores Humanos para a Escola permeada no projeto “Por uma

escola de Paz” é de fundamental importância para que seja criada uma atmosfera saudável nos espaços escolares, além de oferecer ao educador uma “prática autorreflexiva” e que traz contribuições significativas no processo de aprendizagem e construção.

O estudo de Soares (2014) trouxe a proposição de análise como processo de formação humana, afirmando a instituição escolar como espaço privilegiado de possibilidades emancipatórias de existência. O contexto de investigação foi o Programa Educação em Valores Humanos (PEVH) / Projeto Escola Sustentável (PES) desenvolvido em uma das escolas do Município de Serra/ES. O estudo teve como objetivo investigar como essa experiência se articulava aos enunciados da crise de sentido e como tinha favorecido o desenvolvimento da ideia de formação humana no âmbito escolar. Esse estudo apontou que os sentidos pretendidos pelo desenvolvimento do PEVH nas escolas, embora tenham despertado atenção a questões atuais e relevantes, se mostravam ainda alheios a um debate mais amplo e mais profundo acerca da escola na atualidade e que o “programa ainda não era capaz de traduzir seus enunciados em modos de efetivar mudanças”.

O estudo de Carneiro (2014) avançou no sentido de acompanhamento durante dois anos (2011/2012), com os alunos da Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz, que fica no Município de Chorozinho/CE. O acompanhamento consistiu em momentos de partilha e solidariedade no desenvolvimento do “Programa Vivendo Valores na Educação” (VIVE), cujo objetivo foi levar a comunidade escolar, em especial os jovens, a refletir, através dos valores humanos, atitudes no ambiente escolar que propiciem uma Cultura de Paz. O estudo evidenciou que há um maior aprendizado dos valores após a implantação do Programa na escola, e que vem sendo trabalhados principalmente os valores humanos: amor, paz, respeito, união, cooperação, solidariedade e responsabilidade.

A questão dos valores em relação ao processo educativo escolar foi o tema central do estudo de Paim (2012). Seu principal objetivo foi analisar a tarefa da escola quanto à educação para valores, frente às transformações sociais e culturais e suas implicações no processo educativo. A análise foi acerca do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América do Município de Vacaria/RS. O estudo apontou que, em seu Projeto Político Pedagógico, os valores estão presentes na maioria dos objetivos da escola em questão. Neste sentido, as considerações do estudo apontaram alguns valores como essenciais a serem trabalhados em geral nas escolas, tais como: autonomia, cidadania, respeito, diálogo, justiça, responsabilidade, entre outros. O estudo também evidenciou que a instituição escolar

tem como um de seus princípios norteadores a formação do indivíduo, apesar de não ser o único ambiente que contribui para a formação humana.

O estudo de Clock (2016) teve como objetivo analisar as concepções de professores a respeito da educação na construção de valores. O estudo foi desenvolvido com professores da rede pública estadual do Município de Ponta Grossa/PR. Este estudo destacou que a maioria dos professores desenvolve a função frente aos valores como uma atitude passiva e que julgam não ser sua responsabilidade. Também apontou para a necessidade de o professor rever sua postura e suas práticas, repensando sua atuação, que pode favorecer a constituição do indivíduo. Ainda, destacou que a definição de valores não pode se dar como inata, ou simples internalização, mas perpassa por construções afetivas dos indivíduos durante toda a vida.

A partir de um estudo de caso, o trabalho de Souza (2016), teve como objetivo compreender como a dimensão atitudinal era desenvolvida no contexto de uma escola da rede pública do Município de Vitória/ES, dando ênfase à Educação Física. Os resultados do estudo indicaram a existência de um discurso que reconhece e atribui certa potencialidade de conteúdos atitudinais vinculados às aulas de Educação Física. Nesse sentido, o estudo salientou que a dimensão procedimental, ao despertar o gosto, a motivação e o interesse dos alunos, pode ser a grande propulsora das aprendizagens referentes às dimensões, conceitual e atitudinal.

Para entender como se desenvolve a relação educação-ciência-ser humano, o estudo de Camargo (2017) buscou, através de uma análise bibliográfica interdisciplinar de cunho qualitativo, realizar um trabalho de “*bricoleur*”²⁴, apresentando argumentos de áreas diferentes do conhecimento para alcançar os objetivos da pesquisa através de três artigos. O estudo defendeu a hipótese de que a perspectiva de educação integral pública pode contribuir para mudanças no sistema educacional. Apresentou alguns questionamentos de como a escola deve se preparar para a implementação da educação integral: *Quais os objetivos que a educação deve assumir na contemporaneidade? Como a escola deve se relacionar com a ciência visando desenvolver a capacidade de pesquisa nos alunos? Como podemos usar temas transversais, como a ecologia e a educação para a paz, para trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos programáticos?*

²⁴ Um pesquisador *bricoleur* é aquele que trabalha com as próprias mãos, lidando com o acaso, coletando e ressignificando objetos, em um complexo processo de criação. Nesta perspectiva, o pesquisador redefine o objeto de investigação. O *bricoleur* faz um objeto novo a partir de pedaços ou fragmentos de outros objetos, reunindo tudo que encontra e que serve para o objeto que está compondo (Calcagno, 2013).

O estudo de Antunes (2018) teve como questão principal analisar o papel social, valores e estratégias de formação humana das escolas emergentes. Organizou-se a partir de uma discussão teórica amparada na literatura e de um componente empírico, realizado através de entrevistas com coordenadoras, professoras e mães de duas escolas neo-humanistas de educação infantil, situadas no Município de Porto Alegre/RS. O estudo constatou que tanto os valores como as estratégias para a formação humana estão alinhados com o papel social que estas escolas se propõem assumir. Destacou ainda pontos em comum nas distintas experiências: a educação percebida como caminho de aprender a viver no mundo; o sentido profundo de cooperação nas relações com a natureza; a escola como espaço de autoconhecimento e como espaço emergente possível de reinventar o mundo.

Diante do exposto, em leitura flutuante dos resumos das pesquisas desta categoria, verificou-se que os estudos apontaram, em comum, que o tema dos valores humanos é um compromisso de todos os professores. Os resultados, em geral, apontaram para a relevância do tema na prática educativa e a necessidade de uma formação de professores em valores humanos. A seguir, apresentam-se os trabalhos categorizados:

Quadro 2 – Trabalhos categorizados em: Valores e Práticas Educativas

PESQUISA	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR/AUTORA
Valores humanos como prática educativa no cotidiano da Escola Yolanda Queiroz – Comunidade do Dendê	2011	FREITAS, Ana Cláudia Fernandes de
Valores e Educação: a escola deve educar para valores?	2012	PAIM, Viviane Catarini
Valores humanos na escola: em busca de sensibilidade nas práticas docentes	2012	CASTRO, Livia Maria Duarte de
Os sentidos da escola no contexto de crise de sentido : uma análise a partir do programa educação em valores humanos/projeto escola sustentável em Serra-ES	2014	SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves
Jovens da Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da cultura de paz e dos valores humanos	2014	CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa
A Educação na construção de valores: afinal, o que pensam os professores	2016	CLOCK, Lizie Mendes
Educação em valores no contexto escolar: Um estudo de caso.	2016	SOUZA, Adriano Lopes de
A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI : uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	2017	CAMARGO, Thiago Dutra de
Da inovação em educação às escolas emergentes : papel social, valores e estratégias para a formação humana	2018	ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nessa perspectiva, considera-se que a temática dos valores na escola tem intrínseca relação com a prática educativa e transcende a disciplinaridade. Considerando que a escola é parte da sociedade e está imbricada a este contexto social ainda tão desigual, a vigília pedagógica é um dos pressupostos emergentes e, portanto, transversal na prática docente.

Para avançar nesta relação escola e sociedade, Costa (2004), apontou uma reflexão que se faz ainda muito atual:

É preciso pensar os valores embasados na ética, pois a sociedade apresenta paradoxalmente os avanços técnico-científicos, o progresso e, ao mesmo tempo, a miséria, a violência, o desemprego e a agressão ao meio ambiente, frutos de uma evolução social e humana desigual, onde as oportunidades estão, normalmente, centradas em grupos restritos. São, portanto, grandes as diferenças e a complexidade das relações em nosso meio (Costa, 2004, p. 8).

Na Categoria 2, Valores e Comportamento, foram categorizadas 6 pesquisas. Os estudos abordaram concepções dos valores em uma perspectiva comportamental das relações, trazendo subtemas como indisciplina, violência, afetividade voltada às culturas juvenis e seus projetos de vida, e quais as relações que estabelecem com a escola. Nesta categoria, alguns estudos analisaram Programas e Projetos Educacionais com o viés na intervenção pedagógica, destacando-se trabalhos que se concentram na área de Psicologia e Educação.

O reconhecimento na escola foi tema do estudo de Flor (2011). Este estudo teve como proposta problematizar os atos de transgressões operados no cotidiano escolar sob os preceitos da ética e dos valores morais, através de uma interseção entre filosofia, psicanálise e educação. O estudo apontou que, no contexto da sociedade hodierna, o docente é cada vez mais convocado a desempenhar papéis que outrora pertenciam a outras categorias sociais, principalmente, com o avanço das escolas públicas de tempo integral. Neste sentido, destacou o desafio de engajar a ação educativa em demandas de eticidade e de que é viável na assimetria existente entre professor/aluno tratar o ato de transgressão moral pela lógica da ética.

O estudo de Dias (2013) apresentou um recorte de que, junto ao saber agir moralmente, é necessário querer agir. Para a investigação empírica foram realizados dois estudos: os valores dos sujeitos e a coerência entre esses valores e suas ações na escola. A pesquisa foi realizada com alunos de uma escola particular de classe média-alta da cidade de São Paulo/SP. Os valores foram classificados em categorias relativas à moral: Princípios Morais, Respeito de Si, Reciprocidade Nascente e Outros. As orientadoras educacionais desses alunos informaram, através de uma pontuação, como eles agiam na escola, com relação a dois aspectos: postura de estudante e relações sociais. Os resultados do estudo apontaram a correlação entre os valores e as ações, apontando que alunos considerados como exemplares pelas orientadoras responderam admirar valores mais vinculados à moral, enquanto alunos que falham em suas ações na escola elegem valores menos vinculados a ela. Os resultados também demonstraram como as questões afetivas são importantes para o desenvolvimento moral.

O estudo de Zechi (2014) teve o objetivo de investigar as relações que a escola pública e seus agentes fazem sobre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar, e que formação tem recebido para atuar nessa área. O estudo se utilizou de um levantamento de Banco de Dados, já disponível da pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, iniciada em 2008, que aplicou questionário junto a diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas públicas das diversas regiões do Brasil. Os resultados da análise revelaram dois fatores que parecem motivar o trabalho com Educação em valores nas escolas: os problemas de convivência entre alunos e destes com professores marcados pelo desrespeito e agressividade; e a percepção, pelos agentes escolares, da ocorrência de uma “perda” ou “crise” de valores na sociedade e ausência da família enquanto instituição formadora. Neste sentido, o estudo apontou ainda, que a escola deve se comprometer efetivamente com a reorientação de valores, de modo a contribuir para a formação de personalidades éticas.

No fluxo transitório inerente à conjuntura da sociedade hodierna, postula-se a existência de valores compartilhados por jovens oriundos de distintas realidades sociais, familiares e educacionais. O estudo de Ferreira (2012) se propôs a uma investigação analítica acerca dos valores permanentes socializados pela cultura juvenil contemporânea. A pesquisa foi realizada com jovens estudantes do Estado do Rio de Janeiro, distribuídos entre a capital e a região do Grande Rio, sendo a maior parte da pesquisa desenvolvida dentro das escolas. O estudo constatou que as culturas juvenis compartilham valores ditos “indiferentes”, secundários e até prioritários, e que os jovens definem a felicidade como o valor essencial para o sentido da vida. Trouxe ainda, uma reflexão acerca do desafio de uma visão integral da pessoa humana, ensejando a consideração de uma dignidade comum entre todos os indivíduos.

O estudo de Danza (2019) teve como objetivo investigar os processos de conservação e de mudança dos projetos de vida de jovens participantes de um programa de Educação em Valores no Ensino Médio. A pesquisa foi realizada com 103 jovens do Ensino Médio pertencentes a duas escolas da região sul da cidade de São Paulo/SP. Os jovens da escola A participaram de um programa de Educação em Valores ao longo dos três anos do Ensino Médio, implementado pela autora, denominado “grupo experimental”. Enquanto, os jovens da escola B não participaram de qualquer intervenção com os mesmos propósitos, sendo este grupo denominado o “grupo controle”. Os resultados sugeriram que a intervenção contribuiu para que os jovens do grupo experimental construíssem projetos de vida mais complexos e com compromisso social, em comparação com os jovens do grupo controle. O estudou defendeu que

a escola deve ter um papel muito mais importante na vida dos jovens do que fornecer credenciais que possam em algum momento, ser trocadas por um emprego, sendo necessário apresentar a diversidade de caminhos que podem ser trilhados pelos estudantes exercitarem habilidades cognitivas e afetivas que lhes permitam fazer escolhas.

Por fim, o estudo de Schwarz (2022) buscou investigar contribuições que a reflexão sobre valores e trabalho traz para a construção de projetos de vida éticos dirigidos aos jovens. Para a realização do estudo, foram entrevistados dois sujeitos do sexo feminino, um de 15 e outro de 17 anos, estudantes do ensino médio na cidade de São Paulo, um oriundo de escola pública e outro de escola particular. A conclusão do estudo permitiu o entendimento do desenvolvimento de uma consciência crítica em relação ao desenho do futuro, em especial no que se refere ao trabalho e à profissão, que deve superar visões alienadas. Apontou ainda que a educação deve ser compreendida como processo amplo, que permite e incentiva a reflexão sobre aspectos da vida como: valores, trabalho e projetos de futuro centralizados no desenvolvimento ético.

As pesquisas apontaram em comum para a importância da afetividade, no desenvolvimento moral e ético, considerando que a educação em valores pode contribuir no desenvolvimento de uma consciência crítica, trazendo aspectos da vida com significados pessoais e coletivos. A seguir apresentam-se os trabalhos categorizados:

Quadro 3 – Trabalhos categorizados em: Valores e Comportamento

PESQUISA	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR/AUTORA
Ética para além da moral: os apelos para o reconhecimento na escola	2011	FLOR, Denanci Lopes
No cenário do tempo presente: Um estudo sobre os valores hodiernos nas culturas juvenis	2012	FERREIRA, Mychelyne Barros Costa
Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola	2013	DIAS, Andréa Cristina Felix
Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?	2014	ZECHI, Juliana Aparecida Matias
Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores	2019	DANZA, Hanna Cebel
Projeto de vida ético: um estudo sobre contribuições para a construção de projetos de jovens do ensino médio	2022	SCHWARZ, Karin

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao analisar a metodologia dos trabalhos em ambas as categorias, observou-se que a maioria das pesquisas utilizou instrumentos muito parecidos para coleta de dados. Muitos pesquisadores utilizaram mais de um instrumento na coleta de dados da proposta a ser investigada. Destacam-se as entrevistas narrativas, os questionários, a pesquisa documental em base de dados. Destacam-se também os métodos de pesquisa de campo, pesquisa participante e estudo de caso, sendo todos os trabalhos, em ambas as categorias, desenvolvidos em uma abordagem qualitativa.

Neste sentido, foi possível encontrar pontos em comum entre as pesquisas categorizadas. A temática dos valores na escola e sua importância no processo formativo dos sujeitos são recorrentes na maioria dos resultados apontados. Ademais, em ambas as categorias, descortina-se a relevância da temática, destacando-se o reconhecimento de que a vivência dos valores humanos na escola precisa ter um lugar de destaque pedagógico.

A Pesquisa de Estado do Conhecimento aqui apresentado trouxe algumas tessituras com a função social da escola, enquanto instituição formativa. A esta dimensão da escola, pode-se atribuir que o “formativo” assume várias características, compondo a ideia de uma trajetória multidimensional dos sujeitos.

As pesquisas aqui referenciadas, sistematizadas e categorizadas denotam uma tendência significativa que o tema “valores humanos” tem mais visibilidade pedagógica no contexto escolar com o público adolescente, pois a maior parte das pesquisas estava relacionada à etapa final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ressalta-se que o tema dos valores se apresentou na maioria dos trabalhos de forma genérica, não estando vinculado a uma área do conhecimento em específico.

Essa é uma constatação importante, pois induz outros pesquisadores para aprofundamentos e ampliação de pesquisas sobre o tema de forma mais específica, abrindo novas categorias e possíveis subtemas vinculados aos valores éticos. Um caminho possível é a transversalidade do tema “*valores éticos*” no processo educativo, porque perpassa as relações entre professores e estudantes, transcendendo a epistemologia de uma determinada área do conhecimento.

Há necessidade, portanto, de reconhecimento da construção de uma epistemologia dos valores éticos, com possibilidades de práticas educativas para além do domínio de conceitos técnicos. Nesse sentido, o estudo acerca dos valores éticos e processo educativo, proposto nesta dissertação, aproxima-se dos estudos supracitados, na medida em que busca investigar uma realidade para compreendê-la. Contudo, é importante destacar que em sua singularidade, esta

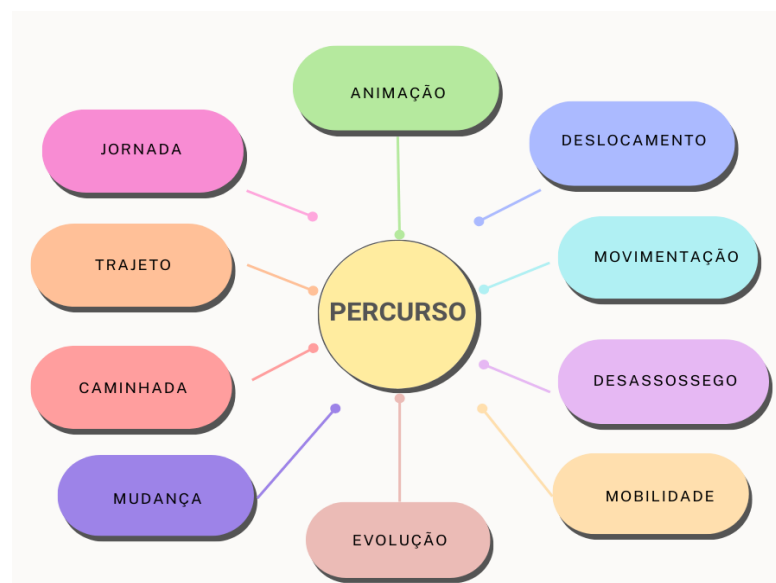
pesquisa contribui com reflexões acerca da ética nas relações em um contexto educacional pós-pandemia COVID-19, bem como na possibilidade de desenvolver ações no âmbito do Ensino Médio Integrado, tematizando os valores éticos em um ensino profissionalizante. No próximo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O capítulo caracteriza-se pela apresentação e detalhamento do desenvolvimento do estudo proposto. Nessa perspectiva, inicia-se elucidando que pesquisa é percurso, em um sentido mais amplo, na construção de um percurso pode-se prever algumas situações, destacando-se a forma como se mobiliza o pensamento em direção à investigação de determinados fenômenos.

Nesse sentido, recorrendo às ideias afins da palavra “percurso”, conforme Azevedo (2016), no Dicionário analógico da língua portuguesa, destaca-se a ideia de movimento geral, conforme a figura abaixo.

Figura 2 – Percurso como movimento geral



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Diante do contexto desse movimento, a pesquisa é uma constante investigação, que vai sendo qualificada durante o percurso. Ademais, partindo da problematização da realidade evidenciada, o processo de pesquisa vincula-se não apenas aos objetivos de ação, mas também aos objetivos de conhecimento, conforme Minayo (2002) afirma:

Pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua investigação e construção da realidade, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2002, p. 18).

Para tanto, pesquisa na prática requer a compreensão de que não é mera reprodução, pois o pesquisador vai se formando e se transformando no percurso, construindo o ciclo e

sistematizando sua investigação. Nesse contexto, em concordância com Demo (2006), o engajamento pela pesquisa ocorre porque é movido por perguntas capazes de promoverem reflexões que se integram também ao ritmo da vida, emergindo princípio científico e educativo.

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (Demo, 2006, p. 42-43).

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação a ser investigada. O sentido de inteligência e criatividade do pesquisador é o foco do trabalho na pesquisa qualitativa, isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (Ludke; André, 2013). Na perspectiva de processo, a investigação qualitativa é baseada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam. A observação considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, sem levar em conta princípios já estabelecidos.

Neste cenário, o presente estudo é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada²⁵, cujo tema investigativo elucida um panorama da realidade investigada. Nessa perspectiva, quanto aos objetivos, o estudo é um tipo de pesquisa exploratória, que buscou investigar um problema evidenciado em campo empírico. Dessa forma, utilizou-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e de campo. Destaca-se que uma pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2002).

Nessa direção, o problema gerador evidenciado empiricamente acerca dos valores éticos e processo educativo, traduziu-se nas seguintes questões problematizadoras: Educar para os valores éticos no contexto educacional para quê? Quais interlocuções entre valores éticos e a função social da escola? Que sentidos e significados os valores éticos possuem e como presentificam-se nas ações cotidianas, a partir das concepções de professores e estudantes?

²⁵ A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições” (Thiollent, 2011, p. 36).

Desse modo, o tema central da pesquisa voltou-se para os valores éticos e processo educativo, tendo por objetivo geral investigar os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e como presentificam-se no processo educativo, a partir das concepções de professores e estudantes. Os princípios investigativos também evidenciaram objetivos específicos, definidos para o percurso da pesquisa:

- Conhecer as concepções de professores e estudantes sobre o que compreendem por alteridade;
- Identificar se há interlocução entre as concepções da profissão docente e uma ética profissional;
- Identificar no grupo dos professores se há compreensão da importância dos valores éticos na formação dos sujeitos;
- Identificar no grupo dos estudantes se há compreensão do processo formativo;
- Identificar no grupo dos estudantes se há interlocução da vida em sociedade com os valores éticos;
- Propor momento de formação continuada, com característica de intervenção pedagógica.

No que se refere ao tema, a relação dos valores éticos com o processo educativo não é necessariamente nova, porém de uma emergente problematização pedagógica no âmbito educacional hodierno. Para Severino (2013), as pesquisas qualitativas, são usadas quando se buscam percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, ou questões, abrindo espaço para análises e interpretações do pesquisador, elucidando “que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real” (p. 88).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Minayo (2002), uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados. Dessa forma, explicita-se que metodologicamente, cada fase tem etapas definidas, com objetivos específicos.

No que tange a metodologia, Minayo (2002) afirma que o processo da pesquisa é “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, pois indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico” (p. 44). Diante disso, os principais elementos da metodologia são organizados qualitativamente, os quais apresentam as seguintes características, conforme a figura a seguir:

Figura 3 – Metodologia Qualitativa e seus elementos



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ainda, conforme Minayo (2002), a pesquisa tem uma linguagem, com suas características e peculiaridades, assim a autora destaca:

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (Minayo, 2002, p. 25-26).

Nessa direção, em concordância com Minayo (2002), apresenta-se o ciclo desta pesquisa, problematizada e desenvolvida acerca dos valores éticos e processo educativo, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 4 – Ciclo da pesquisa desenvolvida



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida considerou os elementos da metodologia qualitativa e organizou-se nas seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, análise de dados e proposição do produto. Em cada uma dessas etapas, buscou-se cuidadosamente realizar os recortes necessários que atendessem ao propósito de apontar respostas à problemática investigada. A seguir, descrevem-se as etapas, suas principais características e formas de organização.

4.2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, que se baseia no estudo da teoria já publicada, na qual o pesquisador promove uma busca de obras relevantes para conhecer e analisar o tema da pesquisa a ser realizada. Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”.

Neste sentido, é fundamental que o pesquisador se aproprie do domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. De acordo com Minayo (2002, p. 32-33), a pesquisa bibliográfica deve ser disciplinada, crítica e ampla:

[...] disciplinada, porque devemos ter uma prática sistemática, os fichamentos são um bom procedimento; crítica porque devemos estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação por nós escolhido e ampla, porque deve dar conta do ‘estado do conhecimento’ sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica envolveu os seguintes passos metodológicos:

- a) A identificação, localização e listagem de documentos referentes ao tema: livros, artigos, teses e dissertações.
- b) A pesquisa de Estado do Conhecimento, com descritores sobre o tema, com o objetivo principal de realizar um mapeamento das ideias já existentes, trazendo assim a segurança sobre fontes de estudo e apontando subtemas que possam ser mais explorados. Destaca-se que os resultados dessa pesquisa foram apresentados na segunda seção.
- c) A transcrição em fichamentos através das seguintes categorias: citação direta (transcrita nas palavras do autor com o ano e o número da página), temático (transcrição textual das frases/tema e notas que se pretende utilizar na redação do texto, incluindo a página da obra consultada) e de resumo/conteúdo (síntese das principais ideias contidas na obra com interpretação e parafraseando o autor).
- d) A organização do aporte teórico, destacando os principais conceitos do tema central: valores éticos e processo educativo, apresentando os principais autores categorizados em subtemáticas, conforme o quadro apresentado na terceira seção.

4.3 A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo não deve ser considerada apenas uma instância de verificação de uma problemática pré-estabelecida, mas o ponto de partida de uma problematização. Para Minayo (2002), “o campo é um recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (p. 53).

Sendo assim, não há pesquisa sem raciocínio. A capacidade de compreensão das realidades, das concepções nas práticas sociais dos sujeitos, envolvidas nas atividades cotidianas e significados que as pessoas dão às coisas, são premissas fundantes do trabalho do pesquisador na pesquisa de campo. Segundo Thiollent (2011, p. 32), se não há raciocínio não pode haver intervenção:

Quando não queremos pensar, raciocinar, conhecer algo sobre o mundo circundante, é melhor não pretendemos pesquisar. Além disso, quando queremos interferir no mundo precisamos de conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações, avaliações e outros aspectos de uma atividade intelectual.

A pesquisa de campo, ao propor as interlocuções, poderá detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas. Com o balanço destes aspectos, o estudo de viabilidade de uma intervenção para a resolução de uma problemática permitirá ao pesquisador a tomada de decisão. Nessa direção, o trabalho de campo é fundamentalmente relacional e prático, pois nasce do universo cotidiano e de suas inquietações.

A presente pesquisa teve como *lócus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Ibirubá, situado na cidade de Ibirubá, região do Alto Jacuí/RS. Ademais, desenvolveu-se com a participação de professores e estudantes no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

A organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio é a partir de três núcleos de formação: Núcleo Básico²⁶, Núcleo Politécnico²⁷ e Núcleo Tecnológico²⁸. Nesse sentido, para constituição do grupo de professores, o critério proposto considerou a organização curricular, sendo 1 professor de cada Núcleo por Curso, constituindo um grupo com 9 participantes. Quanto à constituição do grupo de estudantes, o critério proposto considerou os ingressantes do ano letivo de 2023 (primeiro ano do Curso), sendo 3 estudantes de cada Curso, constituindo um grupo com 9 participantes. É importante destacar que o estudante ingressante demonstra nas suas singularidades e pluralidades, um sujeito curioso e ao mesmo tempo ansioso

²⁶ O Núcleo Básico é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos (Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 2018). Disponíveis em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/cursos/tecnico-integrado-ao-ensino-medio/>

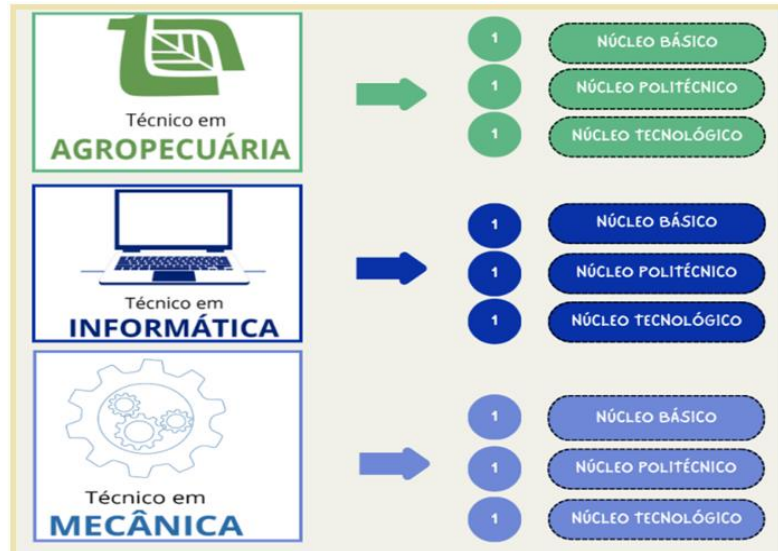
²⁷ O Núcleo Politécnico é o espaço em que se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politecnia (Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 2018). Disponíveis em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/cursos/tecnico-integrado-ao-ensino-medio/>

²⁸ O Núcleo Tecnológico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam os componentes curriculares específicos da formação técnica, identificados a partir do perfil do egresso que instrumentalizam: domínios intelectuais das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do Curso; fundamentos instrumentais de cada habilitação e fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas legislações específicas referentes à formação profissional (Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 2018). Disponíveis em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/cursos/tecnico-integrado-ao-ensino-medio/>

pelas novas experiências, pois reside nessa fase uma transição importante entre a etapa anterior e a nova etapa formativa.

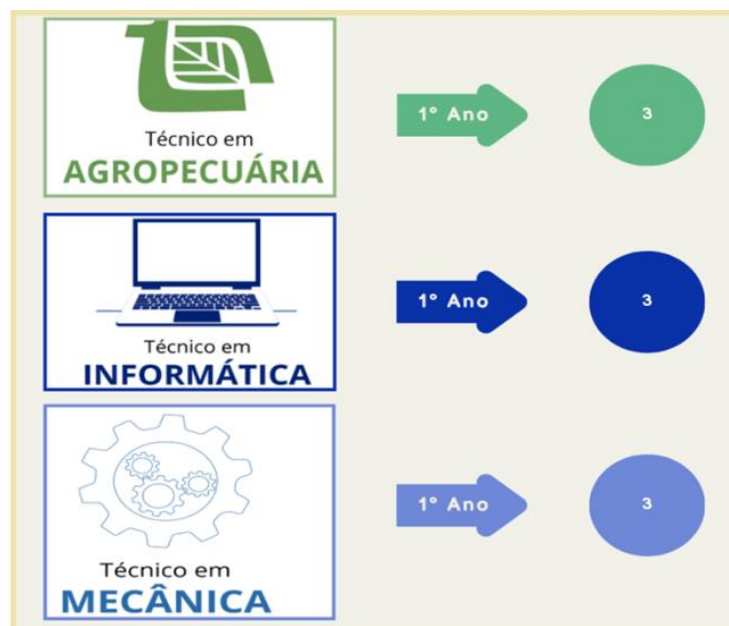
Para participação em ambos os grupos, a adesão se deu de forma voluntária aos que demonstraram interesse pela temática em questão. As figuras abaixo, representam respectivamente, os critérios de como foram constituídos os grupos para a pesquisa de campo.

Figura 5 – Constituição do grupo de professores



Fonte: elaborado pela autora²⁹ (2024)

Figura 6 – Constituição do grupo de estudantes



Fonte: elaborado pela autora (2024).

²⁹ Marca dos cursos disponíveis em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/cursos/>

Na perspectiva de viabilização da pesquisa de campo, a proposta de investigação foi registrada na Plataforma Brasil e submetida ao crivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), destacando-se que o estudo em questão envolveu pessoas e suas subjetividades. Nessa direção, a pesquisa desenvolvida teve a aprovação pelo CEP através do Parecer Consubstanciado nº 6.253.099, de 22 de agosto de 2023. Ademais, destaca-se que houve pequenas alterações no decorrer da pesquisa, as quais não haviam sido previstas. Dessa forma, as alterações foram comunicadas ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil, tendo sido aprovadas pelo novo Parecer Consubstanciado nº 6.826.991, de 15 de maio de 2024.

No que tange ao início da realização da pesquisa de campo, foi realizada uma apresentação junto à Direção Geral e Direção de Ensino do *Campus*, acerca dos objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos para alcançá-los. A partir dessa apresentação, formalizou-se através da Declaração de Ciência e Concordância da instituição a autorização, possibilitando, assim, a coleta de dados na pesquisa de campo.

4.3.1 O instrumento de coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi utilizado como instrumento a técnica de entrevista qualitativa com grupo focal. Segundo Bauer e Gaskell (2015), o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social, possibilitando:

[...] esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (Bauer; Gaskell, 2015, p. 65).

Destaca-se ainda, que segundo Bauer e Gaskell (2015, p. 75), “o objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falarem e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem, traduzindo os sentidos ou representações que emergem”. Nesse sentido, o entrevistador é um moderador, buscando incentivar a interação social (comunicação) entre os participantes. Ademais, uma troca de ideias e de significados pode gerar várias realidades e percepções ainda não exploradas, gerando novas inferências na produção de conhecimento.

Para Gatti (2005), no grupo focal há um interesse no que as pessoas pensam e expressam, e no porquê pensam dessa ou daquela maneira, por isso o moderador precisa ter em

mente que ele não está fazendo só uma entrevista com o grupo, e sim criando condições para que os participantes atuem nas discussões. A autora cita, que segundo Powell e Single, grupo focal é “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Gatti, 2005, p. 7).

No que tange à organização desse tipo de entrevista com grupo focal, encontra-se uma convergência entre os autores Bauer e Gaskell (2015) e Gatti (2005). Na pesquisa em profundidade, segundo Bauer e Gaskell, o moderador/pesquisador encoraja ativamente todos os participantes a falar e a responder, através de um tópico guia que sintetiza os temas da discussão, partindo dos objetivos da pesquisa. Para Gatti, nesse tipo de pesquisa, o moderador/pesquisador organiza as questões para a discussão no grupo através de um roteiro preliminar, sendo flexível. As informações deste roteiro são cuidadosamente escolhidas para não gerar nos participantes ideias pré-formadas, dando assim condições de estimular as discussões sem perder de vista os objetivos dela.

Nessa perspectiva, as entrevistas foram estruturadas pelos tópicos guias, que representam as categorias definidas *a priori*, apresentando-se em cada categoria as unidades temáticas, organizadas em três blocos de diálogos. Elas decorreram no mês de outubro de 2023, em momentos distintos com cada grupo focal. Destaca-se que, em ambos os momentos, as entrevistas foram gravadas, ação que teve autorização de todos os participantes (professores e estudantes) através do Termo de Consentimento para uso de voz.

Nesse contexto, com o objetivo de garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes que constituíram os grupos focais, bem como a conduta ética da pesquisa, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Destaca-se que para o grupo focal dos estudantes todos os participantes eram menores de idade. Para tanto, os responsáveis legais, autorizaram a participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis (TCLE), bem como os estudantes deram sua concordância através do Termo de Assentimento.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

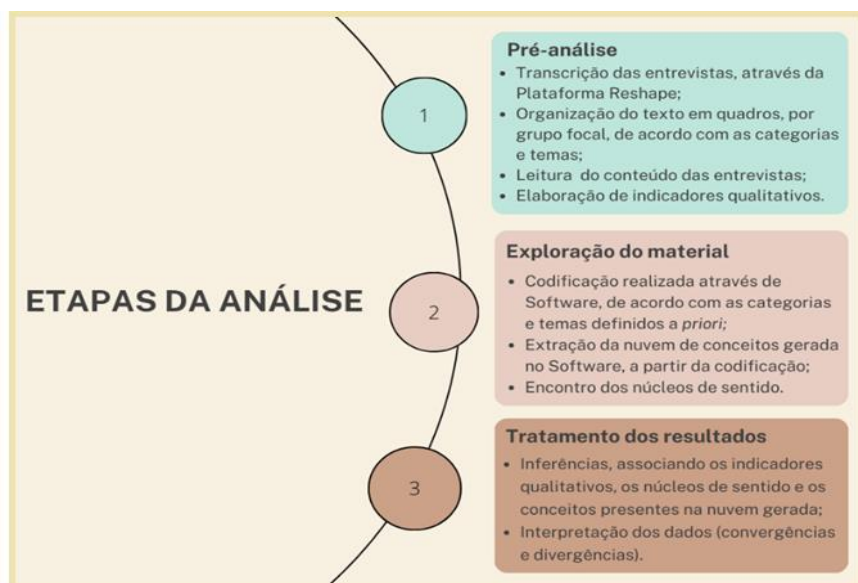
Para esta etapa do processo investigativo, considerando a característica do instrumento que foi escolhido na etapa da pesquisa de campo, decidiu-se proceder segundo a metodologia da análise de conteúdo, utilizando-se da técnica categorial. Segundo Bardin (2016), esta técnica apresenta-se como um processo que se estabelece a partir da análise e exploração do material, compondo categorias temáticas, e possibilitando a criação de inferências a partir da codificação de um determinado conteúdo, viabilizando confluências na busca de respostas para os objetivos investigativos.

Ainda, segundo Bardin (2016), na análise de conteúdo encontra-se um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, gerando um esforço para uma interpretação que oscila em dois polos, o rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade. Nessa perspectiva, o tema é uma unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, pode-se dizer, então, que a análise de conteúdo trabalha a fala e as significações que emergem das mensagens, conforme a autora afirma:

[...] é uma busca de outras realidades e visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, por meio de mecanismos de dedução, com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (Bardin, 2016, p. 54).

Dessa forma, para a análise de conteúdo do *corpus* das entrevistas com os grupos focais, foram seguidas as seguintes etapas, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 7 – Etapas da análise de conteúdo das entrevistas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Destaca-se que a transcrição das entrevistas foi realizada na Plataforma Reshape³⁰, através de aquisição de pacote em minutos, com conta de acesso pessoal pela pesquisadora. Quanto às etapas da exploração do material e tratamento dos resultados, parte da análise foi realizada através do Software ATLAS.ti³¹. Nesse sentido, no Software, foram realizadas a codificação a partir das categorias e temas já definidos *a priori* e a extração da nuvem de conceitos, que foi gerada considerando a codificação do conteúdo. Ressalta-se que foi utilizada a versão de acesso gratuito ao Software, conforme disponível no site do ATLAS.ti, com conta de acesso pessoal pela pesquisadora.

Na perspectiva da organização textual, a partir da transcrição das entrevistas, ainda na etapa da pré-análise, optou-se pela sistematização em quadros contendo os trechos das falas dos participantes de cada grupo focal. O texto foi organizado por categoria e por temas, ambos já estruturados *a priori* como tópicos guias das entrevistas.

Nessa direção, a partir das categorias de análise e seus respectivos temas elaborou-se os indicadores qualitativos. Em seguida, após a codificação através do Software e da extração da nuvem de conceitos gerada, foi possível encontrar os núcleos de sentido presentes na categoria como um todo. Destaca-se que a análise a partir do tema³² consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e que o tema é utilizado como unidade de registro para estudar principalmente motivações de grupos. Dessa forma, organizou-se a sistematização nos quadros abaixo, conforme a entrevista com cada grupo focal.

³⁰ A Plataforma Reshape é um tipo de ferramenta que, através da Inteligência Artificial no estado da arte, realiza transcrições de áudio ou vídeo, convertendo aulas, entrevistas, reuniões, podcasts em texto automaticamente com alta precisão. Acesso através do site: <https://www.reshape.com.br/>

³¹ ATLAS.ti é um Software de análise de dados qualitativos que une a experiência humana com a eficiência da Inteligência Artificial para fornecer insights rápidos e precisos. É uma ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização da análise dos dados, mas não faz a análise sozinho. Todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelo pesquisador, suportado pela sua base teórica. O segredo está na interface entre a expertise humana e o processamento de dados do computador. Acesso através do site: <https://atlasti.com/>

³² Referenciamos-nos em Bardin (2016).

Quadro 4 – Sistematização do grupo focal (professores)

CATEGORIA ALTERIDADE		
Temas (unidades de registro)	Indicadores qualitativos	Núcleos de sentido
Convivência e Socialização	Comportamento Desconforto Consciência	- Padrões sociais; - Costumes; - Rituais e regras de conduta; - Visão de mundo; - Valor da pessoa; - Preconceitos velados;
Questões de gênero e sexualidade	Paradigmas Cultura Família	
Relações étnico-raciais e Inclusão	Diversidade Respeito Identidade	
CATEGORIA FORMAÇÃO E PROFISSÃO		
Temas (unidades de registro)	Indicadores qualitativos	Núcleos de sentido
Processo educativo e professor pesquisador	Aprendizado Tempo	- Transversalidade curricular; - Transformação pela formação; - Reflexão da prática pedagógica; - Sentido do currículo; - Valores éticos; - Áreas do conhecimento.
Interdisciplinaridade e aprendizagens de novos conhecimentos	Currículo Temas transversais	
Formação inicial e continuada	Trajetória Crescimento Transformação	
Ética da profissão docente	Diálogo Reflexão	
CATEGORIA COMPROMISSO SOCIAL DA ESCOLA		
Temas (unidades de registro)	Indicadores qualitativos	Núcleos de sentido
Sociedade do consumo e cidadania	Liberdade Imediatismo	- Ação na sociedade; - Sociedade pós-pandemia; - Valor da escola; - Compromisso com a aprendizagem; - Espaços, tempos e limites; - Autorreflexão na docência.
Humanização e emancipação dos sujeitos	Autonomia Desenvolvimento	
Ética do cuidado e intersubjetividades	Convivência Acolhimento	
Tempos e espaços educativos	Responsabilidade Conhecimento	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 5 – Sistematização do grupo focal (estudantes)

CATEGORIA ALTERIDADE		
Temas (unidades de registro)	Indicadores qualitativos	Núcleos de sentido
Convivência e Socialização	Conflito Abertura Timidez	- Padrões sociais; - Costumes; - Rituais e regras de conduta; - Valor da pessoa; - Valor da convivência; - Valor da amizade; - Abertura ao novo; - Conflitos pelas diferenças.
Questões de gênero e sexualidade	Cultura Preconceito	
Relações étnico-raciais e Inclusão	Simpatia Acolhimento Maturidade	
CATEGORIA PROCESSO FORMATIVO		
Temas (unidades de registro)	Indicadores qualitativos	Núcleos de sentido
Processo educativo e aprendizagens	Trajetória Currículo	-Relações teoria e prática; - Curso Técnico; - Valores pessoais; -Processos de autonomia; - Aprendizagem; - Afetividade.
Valores na escola	Amizades Liberdade Responsabilidade	
Conhecimento como valor	Futuro Crescimento	
CATEGORIA VIDA EM SOCIEDADE		
Temas (unidades de registro)	Indicadores qualitativos	Núcleos de sentido
Sociedade do consumo e cidadania	Comportamento Amadurecimento	- Profissão e sociedade; - Conviver e cuidar; - Todo ambiente educa; - Ética e liberdade; - Consciência do coletivo.
Humanização e emancipação dos sujeitos	Liberdade Responsabilidade	
Ética do cuidado	Ação Acolhimento	
Tempos e espaços educativos	Socialização Valores pessoais	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.5 PROPOSIÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com Sartori e Pereira (2019, p. 28), ao ter como condição fundamental a construção de um produto, o Mestrado Profissional em Educação “suscita dúvidas em relação à validade do conhecimento produzido, à rigorosidade teórica e metodológica da pesquisa”. Para tanto, os autores consideram que a pesquisa aplicada tem relação direta com as demandas da sociedade. Ademais, destaca-se que o produto é um requisito do Programa por se tratar de um Mestrado Profissional.

Para a construção de uma ‘atitude de pesquisa’ é interessante que o(a) mestrando(a) amplie seu repertório, tendo em vista as exigências de uma pesquisa em nível de Mestrado. Consideramos que partir da realidade profissional e seus dilemas não significa ficar nela, ou seja, é imperativa a resignificação do cotidiano e sua formulação em um problema de pesquisa que permita a mobilização do aporte teórico-metodológico que caracteriza a investigação científica (Sartori; Pereira, 2019, p. 30).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida apresentou como produto educacional uma proposta de formação continuada, com característica de intervenção pedagógica, a partir de oficinas pedagógicas rotativas, especificamente voltada para professores. Destaca-se que para a construção da proposta formativa, os principais elementos que constituíram o aporte teórico-metodológico estavam intrinsicamente vinculados aos indicadores qualitativos elaborados na etapa de pré-análise do conteúdo das entrevistas de ambos os grupos focais, emergindo, assim, as temáticas a serem abordadas. Destaca-se ainda que o produto educacional se encontra em documento separado desta dissertação.

Para tanto, a estruturação da proposta se deu a partir de reuniões e diálogos entre as instâncias responsáveis pela construção das oficinas: Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e os Núcleos de Ações Afirmativas, Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI). Para a construção das oficinas, partiu-se dos seguintes temas centrais: a) Ética e docência; b) Educação antirracista; c) Educação inclusiva; d) Formação profissional e gênero; e) Valores éticos e processo educativo.

A proposta de formação continuada materializou-se através de um Projeto de Ensino, o qual é o produto educacional da pesquisa desenvolvida, a partir do registro em Edital de Fluxo contínuo no âmbito do IFRS- *Campus* Ibirubá. Destaca-se que toda equipe pedagógica do *campus* esteve envolvida, organizando os tempos e espaços, desde a construção inicial da

proposta até a operacionalização das oficinas. Nessa perspectiva, acerca das oficinas por estações de rotação, a ação pedagógica ocorreu num trabalho colaborativo, possibilitando que diferentes mediadores atuassem em um tempo-espço simultâneo.

As oficinas foram realizadas durante a Jornada Pedagógica, no mês de fevereiro de 2024, na semana que antecedeu o início do ano letivo no âmbito do IFRS - *Campus Ibirubá*. Para este momento foi possível a realização das estações de oficinas para todo o grupo de professores que atuam no âmbito do *campus*, em torno de 50 docentes. Destaca-se que, após a realização da ação, os professores foram convidados a responder um questionário de avaliação acerca das oficinas, considerando as vivências, diálogo e interações com os temas de cada uma. Ressalta-se que para este momento foi utilizado um questionário online e que os respondentes declararam seu consentimento e ciência através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eletrônico, garantindo assim que o conteúdo das avaliações contribuísse para reflexões vinculadas às considerações finais no documento do produto educacional. O TCLE eletrônico informou também aos respondentes de que em hipótese alguma o conteúdo das avaliações seria utilizado como base para análise de dados da pesquisa desenvolvida. Quanto ao questionário, o documento encontra-se como Apêndice do produto educacional.

No que tange à entrevista com os estudantes, ressalta-se a importante contribuição que os dados trouxeram, emergindo indicadores relevantes que também contribuíram no processo de construção das oficinas realizadas para os professores. Nesse sentido, optou-se por deixar uma proposta sugestiva, a partir de oficinas interativas-formativas, que podem ser realizadas com estudantes no âmbito do Ensino Médio Integrado, em especial, os que cursam o segundo ano do curso técnico integrado ao Ensino Médio. Destaca-se que esta proposta compõe o produto educacional, mas não fez parte do Projeto de Ensino supracitado, ficando, assim, disponível para ações vindouras com o público estudantil. O próximo capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados da pesquisa de campo.

5 DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a pesquisa de abordagem qualitativa busca a “[...] interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (André, 2007, p. 17).

O capítulo caracteriza-se pela análise e discussão dos dados qualitativos presentes na etapa da pesquisa de campo. Nesse sentido, considera-se que os entrelaçamentos dos dados da pesquisa de campo, com os objetivos investigativos propostos, fundamentam todo o processo de investigação, dada a importância da compreensão do objeto de estudo, a partir da intersecção das etapas e suas interlocuções com a realidade pesquisada.

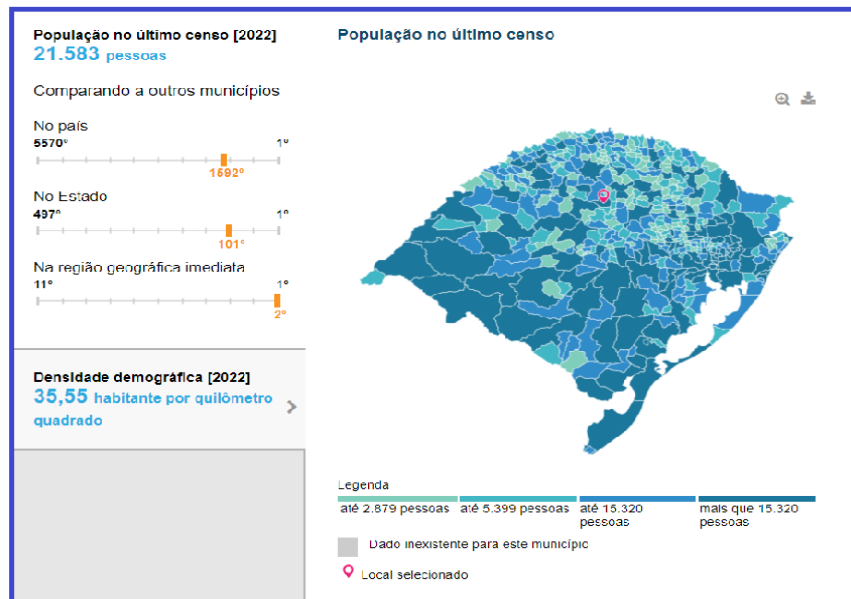
Nessa direção, considera-se que a técnica da entrevista qualitativa com o grupo focal foi utilizada de forma assertiva para a etapa da pesquisa de campo, visto essa técnica possibilitar adentrar camadas intersubjetivas, pois inevitavelmente a interação dos participantes ocorre, aproximando-se de percepções singulares. Na perspectiva das pesquisas qualitativas, a compreensão está em descobrir sentidos e significados em torno da realidade em estudo, ou seja, compreender o contexto ao qual as pessoas estão inseridas é mais do que constatar e, dessa forma, afirmam Gatti e André (2013):

Assume-se, nesta perspectiva, que desses sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir situar-se etc (Gatti; André, 2013, p. 29).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO *LÓCUS* E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

É importante iniciar situando o *lócus* onde a pesquisa de campo foi realizada, considerando as peculiaridades dessa instituição de educação. Nesse contexto, apresenta-se o IFRS-Campus Ibirubá, localizado na cidade de Ibirubá, região do Alto Jacuí, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Destaca-se como característica marcante a estreita relação entre a indústria e a agropecuária na região em que o *campus* está inserido. Na figura a seguir, observa-se a localização do município, sua população e densidade demográfica.

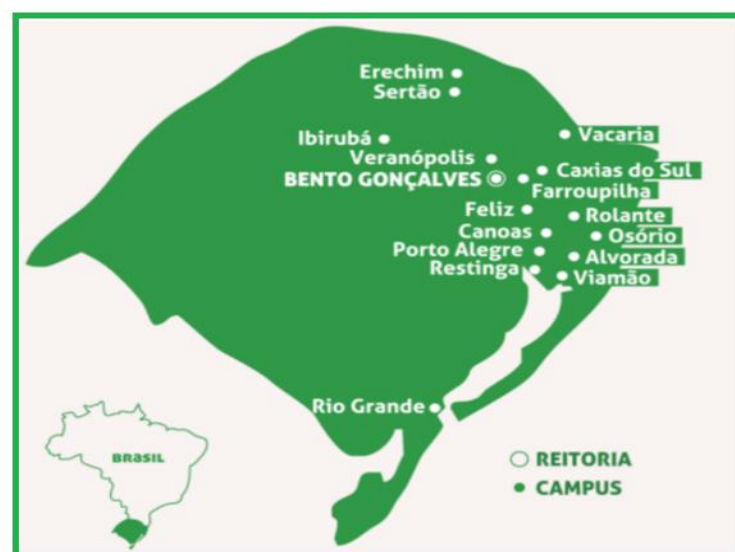
Figura 8 – População e densidade demográfica – Ibirubá/RS



Fonte: IBGE (2022).

O *Campus* Ibirubá é um dos 17 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). É uma instituição que compõe o plano de interiorização dos Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Ressalta-se a relevante contribuição no contexto educacional da cidade, bem como da região onde o *campus* está inserido, ofertando desde cursos técnicos de nível médio a Pós-Graduação. A seguir, observa-se, respectivamente nas figuras, a inserção do IFRS no território gaúcho, bem como a fachada do *Campus* Ibirubá.

Figura 9 – Mapa do IFRS no território do RS



Fonte: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/>

Figura 10 – Fachada do *Campus Ibirubá*

Fonte: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/campus-ibiruba/>

A pesquisa de campo ocorreu com participantes que estudam (estudantes) e atuam (professores) no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, os quais são ofertados no *Campus Ibirubá*. Ressalta-se que, no grupo focal dos estudantes, no dia da entrevista, uma estudante do Curso de Informática decidiu não participar, ficando assim um grupo composto por 8 participantes. Os participantes dos grupos focais foram identificados pelas letras iniciais “P” (Professores) e “E” (Estudantes), seguidos de um número em ordem crescente, compondo assim o total em cada grupo. Dessa forma, os quadros abaixo apresentam respectivamente, as características dos participantes de ambos os grupos focais.

Quadro 6 – Características do grupo focal (professores)

Nome	Formação inicial	Núcleo de Atuação no Ensino Médio Integrado	Área de conhecimento
P1	Bacharelado	Tecnológico	Técnica
P2	Licenciatura	Básico e Politécnico	Ciências da Natureza
P3	Licenciatura	Básico e Politécnico	Matemática
P4	Licenciatura	Básico	Ciências Humanas
P5	Licenciatura	Básico e Tecnológico	Ciências da Natureza
P6	Licenciatura	Básico e Tecnológico	Linguagens
P7	Licenciatura	Básico	Linguagens
P8	Bacharelado	Tecnológico	Técnica
P9	Licenciatura e Bacharelado	Tecnológico	Técnica

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 7 – Características do grupo focal (estudantes)

Nome	Ano de ingresso	Curso	Idade
E1	2023	Informática	16 anos
E2	2023	Mecânica	16 anos
E3	2023	Mecânica	16 anos
E4	2023	Agropecuária	16 anos
E5	2023	Informática	15 anos
E6	2023	Agropecuária	16 anos
E7	2023	Mecânica	16 anos
E8	2023	Agropecuária	15 anos

Fonte: elaborado pela autora (2024).

5.2 VALORES ÉTICOS NO PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para iniciar, considera-se importante trazer o conceito de Ensino Médio Integrado, embora o objetivo deste estudo não tenha se pautado em aprofundar sobre o tema, é salutar compreender os principais sentidos dessa modalidade de ensino, corroborando para a compreensão do contexto educacional em que a pesquisa se desenvolveu. Nessa direção, apresenta-se a concepção de Marise Ramos, em que ela define em linhas gerais, o Ensino Médio Integrado como uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade (Ramos, 2008).

No que tange a proposta pedagógica dos três cursos (Agropecuária, Informática e Mecânica), no âmbito do *Campus Ibirubá*, destaca-se nos Projetos Pedagógicos (PPCs) o seguinte objetivo: “permitir ao estudante expandir os conhecimentos adquiridos no Ensino fundamental, integrando seus saberes aos fundamentos do trabalho, da ciência e da tecnologia, buscando no Ensino Médio Integrado garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania, desenvolvendo a capacidade de pensar e ajudar na criação e aperfeiçoamento de formas de produção, compreendendo o trabalho com o um meio que potencializa sua existência, não apenas como forma de sobrevivência e sim como busca de uma sociedade mais humana e cidadã” (PPCs, 2019).

Em todo contexto educacional, os desafios contemporâneos são de toda ordem, visto as grandes mudanças provocadas por uma diversidade de precedentes na esfera social, econômica e cultural. Nessa transformação, pode-se sentir que as mudanças também impactam a dimensão axiológica, na medida em que educar pressupõe refletir e problematizar acerca dos valores essenciais da convivência, do conhecimento científico, da liberdade e da autonomia. Assim, considerando a inseparabilidade da educação e dos dilemas éticos, elucida-se um pensamento importante de Baptista (2005), conforme afirma a autora:

Os educadores confrontam-se diariamente com situações, problemas e dilemas que, pela sua singularidade, reclamam respostas sustentadas em competências relacionais de levada preparação técnica, científica, mas também ética. Na realidade, a ação educativa desenvolve-se num contexto de especificidade humana que torna inconcebível a redução da função docente a uma dimensão meramente técnica e instrumental. Nesse sentido, a ética surge-nos inseparável de um saber profissional cientificamente exigente, sólido e autônomo, correspondendo a uma sabedoria prática que, a nosso ver, deve ser apoiada em virtudes pedagógicas como a paciência, o cuidado, o bom senso, a consideração positiva, a congruência e a arte do diálogo. Virtudes estas que, afinal, são necessárias a toda a ponderação moral, constituindo uma forma de garantir que em todos os âmbitos da vida seja assegurada a mediação reflexiva entre teoria e experiência, entre racionalidade e sensibilidade (Baptista, 2005, p. 27-28).

A citação é um pouco longa, foi escolhida intencionalmente para dar indícios de que a análise e as reflexões aqui tecidas corroboram com o pensamento expressado por Isabel Baptista, sobretudo, porque aproximam-se das peculiaridades do processo educativo no contexto educacional do Ensino Médio Integrado. Por natureza da definição dessa modalidade de ensino, o processo educativo aqui reside em pensar uma formação que integre os saberes científicos, técnicos, tecnológicos e humanos, o que significa tanto para as práticas pedagógicas, na experiência docente, quanto para vivências e experiências estudantis uma possibilidade de interação com novas formas de pensamento, numa constante ressignificação de ensinar e aprender.

Assim, aproximando-se do objeto de estudo a que se propôs a pesquisa, dialoga-se acerca dos valores éticos e processo educativo, a partir deste contexto educacional de Ensino profissionalizante, integrado à etapa final da educação básica. Nessa direção, a singularidade do contexto educacional pesquisado representa um lugar de experiências vividas e sentidas, onde emergem dados com sentidos e significados que passaram e ainda passam por transformações individuais e coletivas. A seguir, iniciam-se os diálogos e interpretações acerca dos dados da categoria da Alteridade.

5.3 A PRESENÇA, O PROPÓSITO E A ALTERIDADE

Cada indivíduo é único e cada indivíduo é inúmeros indivíduos que ele não conhece (Paz *In* Morin, 2012, p. 82).

Na constituição de sujeito, está presente a ideia de que isso implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir, e essa ocupação egocêntrica, segundo Morin (2012), pressupõe princípio de exclusão e de inclusão, o que significa que na relação com o outro, ele é ao mesmo tempo semelhante e dessemelhante. Na inclusão, é semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns, já na exclusão, é dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. Nesse sentido, “o outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude [...] o fechamento egocêntrico torna o outro estranho para nós, a abertura altruísta o torna simpático. O sujeito é por natureza fechado e aberto” (Morin, 2012, p. 77).

Nessa direção, o ser humano e o mundo coexistem, pois concomitante ao mundo da pessoa individual, existe um mundo dado em si mesmo que lhe é distinto. Na compreensão de Max Scheler o mundo e a pessoa são seres de existência absoluta e concreta que estão em mútua relação, porém a existência da pessoa precede todas as diferenças essenciais dos atos, e isso caracteriza a sua inobjetividade³³, pois ela nunca é objeto, assim ele afirma:

Cada mundo é, ao mesmo tempo, um mundo concreto somente e exclusivamente como o mundo de uma pessoa. Por muitos domínios de objetos que possamos distinguir: objetos do mundo interior, do mundo exterior, da corporeidade orgânica (e com ele todo o possível domínio da vida), domínios dos objetos ideais, domínio dos valores, todos eles, não obstante, tem apenas uma objetividade abstrata. Somente se tornam concretos por inteiro como partes de um mundo, do mundo da pessoa. Unicamente a pessoa não é nunca uma ‘parte’, senão sempre o correlato de um ‘mundo’ em que ela vive (Scheler *In* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 78-79).

Ainda que se possa conjecturar dimensões de interação subjetiva acerca de algumas profissões, talvez a docência seja aquela que guarda, sem dúvida, uma proporção significativa neste aspecto. Nesse contexto, a construção de uma identidade profissional que caracterize a ação docente pelo viés de um processo educativo como projeto ético, constitui a noção de proximidade a outrem, de relação que necessita de cultivo e boa capacidade de escuta.

Então, a pessoa, a vida e o mundo são concretos, rodeados por experiências individuais e coletivas, as quais marcam suas trajetórias e sua presença no mundo. Nessa direção, o reconhecimento da pluralidade e da diversidade do humano aponta para um conjunto de

³³ Em Scheler, a pessoa embora concreta, não é coisa, tampouco se deixa condicionar na forma de objeto, porque ela pertence à essência dos atos, que são vivenciados na realização dada pela reflexão. Atos são vivências de fatos que trazem as marcas da pessoa a que pertencem, o que significa que, em cada ato, há sempre algo da pessoa enquanto presença viva, realizando-se no campo de intencionalidades (Kahlmeyer-Mertens, 2020).

exigências éticas, o qual é uma necessidade para se viver em comunidade, na afirmação de Baptista (2005), “as relações humanas inscrevem-se numa imbricada teia de redes sociais que requerem uma ética da mediação superadora dos limites inerentes a uma relação dialógica centrada no Eu-Tu” (p. 53-54).

Nessa pesquisa, destaca-se que a categoria Alteridade está presente em ambos os grupos focais, estudantes e professores. Ao encontro dos temas propostos para o diálogo, as percepções dos participantes da pesquisa, revelaram falas significativas e problematizadoras. Assim, compreende-se que cada grupo tem suas singularidades, sua bagagem de vida, pois ao dialogarem acerca dos temas, apresentam suas percepções de acordo com essas vivências. Dessa forma, apresentam-se aproximações e distanciamentos, considerando que no contexto dos estudantes a singularidade está numa vivência adolescente, fase em que a própria identidade é ao mesmo tempo questionada e formada.

A princípio, trazemos os conceitos gerais de Alteridade para ambos os grupos. Destaca-se uma aproximação importante nos conceitos centrados na percepção de “pessoa” e “gente”, bem como nas ações do ser humano, como por exemplo, “preconceito”, “respeitar”, “atitude”, “integração”, “relação” e “socialização”. Já o conceito “timidez” é uma percepção peculiar dos estudantes, assim como o conceito “sentir” é uma singularidade percebida pelos professores. Nas figuras a seguir, apresentam-se os conceitos:

Figura 11 – Conceitos de Alteridade (professores)



Fonte: gerado pelo Software ATLAS.ti.

Figura 12 – Conceitos de Alteridade (estudantes)



Fonte: gerado pelo Software ATLAS.ti.

É certo que a dimensão da Alteridade mostra a relação com nossa humanidade, do sentido de partilhar e do sentido de identidade. Também pode nos apresentar uma face nem tanto hospitaleira, revelando a magnitude das diferenças, daí deriva a necessidade de aperfeiçoarmos nossas intencionalidades como antídoto para nossas condutas. A educação, como encontro e presença, potencializa espaços de constituição da alteridade, incluindo as inquietudes e as calmarias, faces em que somos todos convidados a conhecer e conviver.

Nesse sentido, a compreensão da subjetividade torna-se um processo de aprendizado a aperfeiçoar constantemente. No pensamento de Morin (2012), pelos princípios de exclusão e inclusão, [...] “pode-se partilhar e viver por empatia a alegria e a dor de outro, mas a alegria e o sofrimento, ainda que partilháveis, são intransferíveis” (p. 77). Nessa perspectiva, se destaca uma qualidade essencial do sujeito, que é a aptidão a objetivar, e nisso apresenta-se um paradoxo, pois a objetividade só pode vir de um sujeito, que é “complexo por natureza e por definição [...] apresenta-se como singular e comum, comunicador e incomunicável” (p. 81).

Por isso, a emergente ética da compreensão exige metaponto de vista, pois como explica Morin (2012), “em nível de ideias, um conhecimento comum dos mesmos fatos não basta para a compreensão mútua” (p. 117). É preciso desvincular-se do princípio de redução, que tira dos contextos o que é global e fundamental, pois ele se torna “desumano quando aplicado ao humano”. Segundo Bauman (2021c), a ética traz a possibilidade de compreender a realidade do mundo do outro, porque “as pessoas tendem a tecer suas imagens do mundo com os fios de suas experiências” (p. 62), o que revela uma ética da reponsabilidade. Assim, pode-se dizer que na alteridade de uma ética da compreensão tem-se a religação, intensificando o sentimento de identidade comum, e na alteridade de uma ética da responsabilidade, é possível transcender a

lógica da vida líquida. Nessa direção, a seguir dialoga-se com a categoria Alteridade no grupo dos professores.

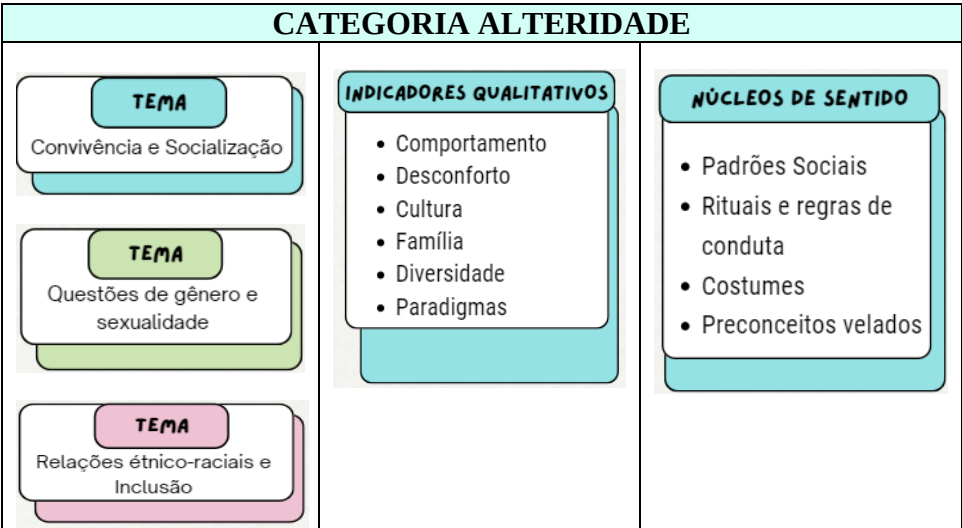
5.3.1 “E assim a gente vai se constituindo como pessoas melhores”: a alteridade como processo

Quanto mais rica é a consciência, mais ricas são as liberdades possíveis. A consciência, emergência de tantas possessões possuídas, de tantas dependências produtoras de autonomia, metaponto de vista reflexivo de si sobre si, de conhecimento do conhecimento, é a condição da pertinência da escolha e da decisão, enfim, do valor moral e intelectual da liberdade humana (Morin, 2012, p. 280).

A mensagem na narrativa do título é clara: vamos nos constituindo pessoas melhores! Assim, identifica-se a importância que os professores atribuem às suas vivências, a forma como percebem sua própria evolução como pessoas e profissionais. Dadas as proporções que cada vivência possui, emergem sentidos com múltiplos olhares acerca da constituição da alteridade.

Nessa direção, apresenta-se a seguir, as interlocuções com os temas presentes na categoria da Alteridade, com o grupo dos professores: 1) Convivência e Socialização; 2) Questões de gênero e sexualidade e 3) Relações étnico-raciais e inclusão. Dessa forma, inicia-se com o Bloco A, conforme a figura a seguir:

Figura 13 – Categoria Alteridade – Bloco A (professores)



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nessas associações, emergem percepções acerca dos padrões sociais, dos costumes, dos rituais e regras de conduta, que presentificam-se pelos valores da cultura (como lugar, como tempo), por vezes, geradores de estereótipos e preconceitos velados. Desse modo, os

professores percebem a importância de trabalhar temas como gênero, sexualidade, raça e inclusão na constituição da alteridade, porém ainda enfrentam dificuldades na abordagem em sala de aula, devido à resistência de alguns alunos. Por isso, destacam os aprendizados em espaços e tempos formativos, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), na medida em que contribui com aportes didáticos para a prática docente. Assim se expressa nessas falas:

P4. Eu acho que é importante nessa questão da alteridade, de enxergar o outro. Eu aprendi muito convivendo com os alunos, participando de rodas de conversa organizadas pelo NEPGS. Eu percebo que especialmente no integrado a gente tem um avanço, apesar de que a gente tem que trabalhar muitas questões ainda, nem todos estão dispostos a discutir essas questões na aula, se mexem de uma forma diferente, olham de uma forma diferente, quando se toca nesses temas, se sentem um pouco desconfortáveis.

P2. Eu participei também dentro do NEPGS de algumas ações no ano passado, a partir do meu ingresso aqui no campus e em alguns momentos eu percebi essa dificuldade de incluir todo o pessoal numa atividade. Então a gente estava programando uma atividade sobre dignidade menstrual e foi bem difícil a aceitação dos meninos em participar daquela atividade porque eles não entendiam de que maneira eles estavam sendo incluídos ali, inseridos naquele contexto. Alguns inclusive se levantaram e saíram durante a atividade, deixando o pessoal que estava propondo ali um pouco desconfortável, porque foi pensado um momento para os meninos também e os meninos não entenderam que aquilo era importante para eles. Então, acho que a gente ainda tem que caminhar bastante.

Por isso, evidencia-se a relação entre comportamento e desconforto, condições que se presentificam em situações que exigem pensar acerca das questões de gênero e sexualidade, a depender do conhecimento e das referências sociais que a pessoa possui até então. Dessa forma, pode-se dizer que em cada conduta, há a presença de valores, pois são representações sociais que se manifestam nos conteúdos de natureza afetiva e moral. Nessa direção, tomemos por referência o adolescente na construção de sua personalidade, pois a “construção da identidade supõe estabelecer, tanto no plano social quanto no individual, uma determinada articulação entre um núcleo sólido e um conjunto frágil de valores e regras de conduta, entre o local e o universal” (Tardeli, 2009, p. 70).

No âmbito familiar e educacional, os professores relacionam a cultura e a educação aos paradigmas sociais. As percepções apontam caminhos e ideias de si mesmos, a forma como foram se constituindo em suas liberdades e pensamentos. Nessa intrínseca relação entre cultura e educação, os professores concebem a escola como espaço de diversidade e ressaltam a necessidade de potencializar o constante diálogo para promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Algumas falam assim expressam:

P3. Eu acho que a gente evoluiu bastante, mas tem muita coisa que fica como é que eu vou dizer assim, na bolha familiar. Então assim, conforme a conduta na família, tu percebe muito forte isso e aqui dentro da escola, eu acho que isso também fica bem nítido, né. Mas assim, tanto nos assuntos da sexualidade, racial, inclusão, eu acho que no ambiente que a gente está, a gente aprende e evoluiu bastante nisso. Eu fico me perguntando assim, o nosso aluno aqui quando ele chega, como é que a escola anterior trabalhou essas questões? Porque assim, ele vem, a gente sofre as questões do meio, da nossa família, da nossa sociedade, com quem a gente convive.

P8. Eu venho do interior. Então lá todas essas questões são muito fortes, né. O machismo, essa questão de preconceito muito grande. Talvez não tanto racial, porque lá tem muito mais diversidade, assim, nesse sentido. Mas de ter muito preconceito, de ter muito machismo, de ter muita violência contra a mulher. Por exemplo, minha mãe só tinha filhos homens, então nós ajudávamos ela em casa, né. Mas nós, eu e meu irmão sofriamos preconceito dos colegas, como é que tu seca a louça, como é que tu varre a casa, isso é coisa de menina.

P9. Na minha família, a gente não tem uma fala racista, mas tem uma fala de gênero, assim. Pra ti ver, a minha mãe é machista. Ela acha que é o meu marido que sabe mais, é assim. O meu pai é menos machista que a minha mãe, pra vocês terem noção. Acho que vem do núcleo familiar dela. Meu pai sempre me incentivou a estudar, a ser independente.

No contexto do conhecimento cultural, La Taille (2006), chama a atenção para dizer que ele é um alimento cognitivo e possui dois efeitos: o da descentração e o da inspiração. Assim, é preciso um distanciamento das características culturais as quais pertencemos, pois “a cultura na qual vivemos acaba por nos impor certos hábitos de pensamento e de conduta, certos limites linguísticos que tolhem a nossa reflexão, certos símbolos que catalisam nossas decisões” (p. 77). Dessa forma, para elevar-se a pensamentos críticos e renovadores, os nutrientes para a descentração podem vir do contato com outras culturas. Com o conhecimento de outras regras, princípios e valores diferentes dos nossos, podemos reformular parcialmente este conjunto ou até mesmo aderir ao diferente. Nessa condição, o efeito de inspiração ocorre porque após reflexão, concluímos que as novas regras, princípios e valores são “mais elevados que aqueles presentes em nossa própria cultura” (p. 78).

Sendo assim, La Taille conclui que as regras se concretizam em ações e são inspiradas em princípios, pois “o mundo dos valores relaciona-se à vida na sua plenitude e complexidade, e as diferenças e semelhanças entre diversas culturas, podem fortalecê-la, abalá-la e inspirá-la” (La Taille, 2006, p. 79). Nessa direção, o conhecimento cultural pode ir além do acúmulo de cultura geral, exercendo influência na forma de dar sentido à vida (a ética) e na formulação dos deveres (a moral), servindo também de antídoto tanto ao dogmatismo, quanto ao processo de atrofiamento de sistemas morais fechados sobre si. Por isso, tornar-se-á útil que o conhecimento

cultural transcenda a dimensão de interação com outras culturas e passe a integrar também os conhecimentos científicos, políticos, psicológicos e **tecnológicos em seus conteúdos éticos**³⁴.

Nessa perspectiva, conhecer para compreender é basilar para a docência, o que contribui certamente na ação pedagógica cotidiana, frente à impossibilidade de não consciência da alteridade, há que se ter responsabilidade numa sabedoria ética, observamos essas fronteiras na casuística compartilhada pelo P4:

Me lembro de uma ocasião, esse ano até, em sala de aula, um aluno fez uma piada sobre uma questão racial. Daí eu chamei a atenção dele, que não era correto a forma como ele estava agindo. Ele não entendeu o porquê, né. Daí eu disse, isso que tu tá fazendo se chama racismo recreativo, que é usar a piada pra disfarçar o teu racismo em relação às pessoas negras. Daí ele meio que parece que tomou consciência. Tem um racismo muito velado pelo discurso, não só aqui, mas no Brasil como um todo, né. E que às vezes explode em violência, seja verbal, seja física. E isso é extremamente perigoso. Então, a discussão sobre essas questões, em minha opinião, vai pelo lado da necessidade de conscientização frequente, porque é o caminho que eu considero atualmente o mais benéfico.

Com efeito, o grande desafio social ainda reside em uma organização moral alicerçada na vida ética, que equilibre as singularidades de cada contexto. Assim, dessas reflexões e desafios a profissão docente não fica imune, como afirma Isabel Baptista:

[...] É preciso, é possível, dizer não à violência que ameaça a liberdade. Nisso reside a grandeza do humano, na possibilidade de transcender os limites da sua própria condição. O respeito por essa capacidade de superação, de transcendência, obriga que o exercício da responsabilidade pessoal seja mediado por leis jurídico-morais, mas sem nunca se reduzir a elas. A prática da justiça não pode ser separável de um sentido de justiça que tenha em conta o equilíbrio entre universalidade da lei e a unicidade de cada pessoa. É este, justamente, o alinhamento conceptual onde situamos as preocupações éticas da profissão docente, incitada a repensar-se no quadro de uma sociedade cognitiva, complexa, tecnológica e, desejavelmente, humanista (Baptista, 2005, p. 141).

Nesse sentido, as questões étnico-raciais são apontadas como um grande obstáculo ainda, dada a característica regional, e essa é uma preocupação evidenciada pelos professores participantes da pesquisa. De fato, revela-se pertinente na prática pedagógica refletir sobre as pressões que o ambiente social apresenta, seja de ordem local ou global. A finalidade da educação, nesses casos, é contestar o impacto das experiências do dia a dia e enfrentá-las, com o cuidado que Bauman (2021b), adverte “[...] A esperança de usar a educação como uma alavanca de força suficiente para desestabilizar e finalmente desalojar as pressões dos fatos

³⁴ **Grifo nosso.** Concordamos com La Taille na relação dos conhecimentos citados, porém consideramos necessário acrescentar os conhecimentos tecnológicos, bem como a menção dos conteúdos éticos de todos estes conhecimentos integrados. Neste viés, tem-se a possibilidade de transformações a partir dos conteúdos contextualizados.

sociais parece imortal e ao mesmo tempo vulnerável” (p. 21). Por isso mesmo, quando a educação afia sua aresta crítica, há uma conexão íntima entre fazer a sociedade se sentir culpada e a insatisfação com nível de liberdade e democracia, emergindo uma espécie de círculo vicioso. No entanto, o sociólogo afirma que “[...] é nesse círculo vicioso, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem” (p. 23).

Nessa direção, pensar as relações na escola, predispõe os valores da partilha e da escuta atenta como princípio educativo, no sentido de que “[...] relacionarmo-nos com outro ser humano significa entrar em contacto com outras vivências, outras memórias, outras mágoas, outros sonhos” (Baptista, 2005, p. 62). Nesse viés, as percepções dos professores mostram combinações de valores, crenças e rituais tanto na esfera pessoal, quanto social, o que indica a inseparabilidade da vida e da profissão. Contudo, expressam uma ética presentificada em ações e reflexões no momento da experiência vivenciada. A seguir, apresenta-se o Bloco B, conforme a figura:

Figura 14 – Categoria Alteridade – Bloco B (professores)



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nessas percepções acerca do valor da pessoa, os professores problematizam o valor do “respeito”, compartilhando situações vivenciadas no contexto de determinados componentes curriculares. Eles associam os desafios em sala de aula com oportunidades de reflexão pedagógica, diante dos alunos e de seus colegas de trabalho. Assim, descortinam-se percepções da visão de mundo como busca da própria identidade enquanto docente, como pessoa que observa, intervém, reflete e problematiza-se também. Pode-se observar nessas falas:

P1. Eu já percebi uma situação em que um aluno tava sofrendo bullying por uma questão cognitiva, aí os colegas zombaram. E eu intervi. E aí eles falaram: ah, não, agora tudo é preconceito professora, não dá mais pra falar nada? Então, a defesa deles era que, “a gente tava usando a liberdade de expressão”. A liberdade de expressão só funciona quando eu quero falar, agora quando o outro quer falar, aí não vai, é a liberdade de expressão direcionada, que eu chamo.

P6. O ano passado a gente tinha casos que tinha que intervir na aula, porque as meninas faziam uma pergunta e os meninos não queriam deixar elas se manifestarem. Isso é uma coisa que a gente observa não só entre os alunos, né? Mas entre os servidores também, entre os colegas também. A gente observa no nosso cotidiano de trabalho também, seja por gênero, por ser homem ou mulher ou por questão racial, ou por qualquer outra situação. Então, acaba refletindo também, né? Na maneira como os alunos observam o exemplo que vem de algumas pessoas, de toda a sociedade como um todo.

P9. Hoje em dia eles usam muito como escape a internet, né? Eu estava lembrando disso quando o P4 falou sobre a questão do discurso velado, porque realmente, pessoalmente, não acontece. A gente não vê massacre na internet. Não sei quem que comentou que tinha criado um Instagram fake pra fazer não sei o que. Mas eu entendo que isso também acontece pra eles fazerem esse tipo de ação, de evocação. Esse exemplo que o P4 trouxe da piada, né? E você deu o termo certo em relação à questão até da legalidade, né?

Nessa direção, as problematizações são meios em que o sujeito interpreta o mundo, expõe sua visão dele e partilha com os demais. Esta dimensão do ser humano, de não ser um mero observador de comportamentos previsíveis e de certezas, nos coloca na condição de abertura ao mundo e ao outro. Por vezes, repetimo-nos, imitamos, recomeçamos cotidianamente, no entanto somos capazes de utilizarmos nossas percepções por meios inventivos para contornar obstáculos. Assim, concordamos com Morin (2012), quando diz que o ser humano possui [...] “um potencial de catálise, de descoberta, de decisão. Qualquer invenção e criação revela o caráter não trivial do espírito humano” (p. 281).

As pessoas, são os únicos seres que originalmente emanam valores éticos, portanto o valor dela mesma supera todos os demais valores, e é por isso que a essência da dignidade não pode ser corrompida por outros valores a ela relacionados. Assim, Max Scheler exemplifica que os valores da pessoa, mesma com os valores da virtude, conciliam liberdade, dever e coerção, num processo de maturação que se realiza no viver para que o aperfeiçoamento moral aconteça. Por isso, a pessoa não pode ser apenas sujeito de atos racionais restritos a leis e normas.

A excelência da pessoa humana, ou seja, seu aperfeiçoamento moral, que é seu objetivo existencial, amplia-se na experiência integradora da pessoa com o mundo que ela se lança ao encontro dos valores, e com isso, amplia sua consciência de poder, já que fortalece sua capacidade de agir de modo novo ou diferente daquele que seria facilmente esperado numa ação intempestiva (Carneiro; Pequeno, 2021, p. 114).

Nesse sentido, é importante considerar que a ação educativa é, antes de tudo, uma ação de humanização e um projeto ético, pois a confiança e a cultura de encontros são bases que constituem a alteridade. A convivência, o estar junto, o aprender com o outro, são faces de nutrição das nossas relações, as quais podem revelar potenciais crescimentos mútuos. A seguir, dialoga-se com os dados da categoria Alteridade no grupo dos estudantes.

5.3.2 “Para conviver melhor, a gente se mexe”: A alteridade como forma de integração

Num ambiente líquido, imprevisível e de fluxo rápido, precisamos mais do nunca, de laços firmes e seguros de amizade e confiança mútua. Afinal, os amigos são pessoas com que podemos contar quando precisamos de compreensão e ajuda no caso de tropeçarmos e cairmos. No mundo que habitamos até os mais rápidos surfistas e os mais lépidos skatistas não estão seguros quanto a essa eventualidade (Bauman, 2021b, p. 140).

Em quantos momentos de nossas vidas nos perguntamos sobre o valor da amizade? Com base nesse valor é possível vivenciar outros valores? Nesse viés, a epígrafe supracitada fica bem posicionada, quando se trata de falar em laços humanos num mundo surpreendentemente ávido de liquidez e amarras que pretendem desumanizar-nos.

Nessa direção, apresentamos as interlocuções com os temas na categoria Alteridade com o grupo dos estudantes. Ressalta-se que os temas foram os mesmos dialogados com os professores: 1) Convivência e Socialização; 2) Questões de gênero e sexualidade e 3) Relações étnico-raciais e inclusão. É preciso lembrar que se faz presente neste grupo de adolescentes toda singularidade que lhe é própria, pois evidenciam os tempos experienciados a partir de novas e importantes escolhas nessa etapa de escolarização. Assim, apresenta-se o Bloco A, conforme a figura a seguir:

Figura 15 – Categoria Alteridade – Bloco A (estudantes)



Fonte: elaborado pela autora (2024).

As muitas formas de amizade, de acolhimento e de valorização do estar juntos são perceptíveis entre os estudantes, conduzindo-os às reflexões de suas próprias atitudes em relação às novas situações vivenciadas, incluindo-se o novo contexto educacional ao qual estão inseridos agora. Nesse contexto, eles compreendem que a abertura ao novo é ao mesmo tempo geradora de conflito e de valor, pois na convivência, vão aprendendo com as diferenças. Eles

reconhecem a importância que há no valor do acolhimento, tanto para quem acolhe quanto para quem é acolhido. Pode-se compreender assim a partir dessas falas:

E1. Acho que se a gente nem sempre tem esse respeito de se colocar no lugar do outro, muitas vezes a gente não consegue conviver e se integrar. Se a gente cria essa barreira entre abrir espaço para conhecer o lado da outra pessoa, ouvir as outras pessoas, a gente acaba mesmo se excluindo.

E3. Sabe, eu sentia que eu não me encaixava direito, então eu fui me encaixar mais numa rodinha depois de um mês que eu estava no IF. E assim, eu acho que a grande maioria dos jovens hoje em dia são mais tímidos. Então, se houvesse algum meio de facilitar a socialização entre eles para formarem amizades, eu acho que seria uma boa forma.

E4. [...] Em todas as turmas acontecem essas discussões, às vezes, né? Esses desentendimentos, porque são pessoas diferentes que estão ali e com ideias diferentes sobre alguns assuntos. Por exemplo, quando a gente tem os conselhos, cada um fala um pouco a sua ideia e a gente entra em um consenso. E eu acho muito importante que todo mundo tenha essa maturidade e saber que cada um tem o seu lugar, sua vez e seu espaço para falar. E acho que isso é muito importante, para a gente sempre ter uma boa relação.

E7. Quando a gente entra, a gente conhece poucas pessoas. Aí a gente tem que se obrigar, tipo, a sair do nosso mundinho de conforto e, tipo, começar a amigar com as pessoas. Para conviver melhor, a gente se mexe.

E7. Acolhimento serve como um valor, assim. É sempre bom, né, tu ir num lugar novo e tem uma pessoa te acolhendo, tu se sentir acolhido naquele lugar. Querendo ou não, eu passo mais tempo aqui no IF do que na minha própria casa [...]

Nesse sentido, a adolescência é uma fase marcada pela constituição da identidade, ocupando espaços e construindo memórias. Para o adolescente, essa pessoa³⁵ em desenvolvimento, a companhia do grupo é um ponto de referência ao sentido de pertencimento. A escola como lugar da hospitalidade, tem a oportunidade de promover ambiente educativo de encontros, acolhimentos e respeitos mútuos pelas singularidades juvenis. Vejamos a importância disso evidenciada na fala de E5:

Muita gente é bem tímida em questão de fazer amizades e socializar com outras pessoas. Eu era até tímido. Até que eu comecei a não ligar muito. Comecei a fazer amizade do nada. Foi na metade do ano pra frente que eu comecei a conversar, a gostar mais de socializar com outras pessoas. Daí eu comecei a fazer amigo atrás de amigos. Eu gostava. Simplesmente me integrava com qualquer grupinho. Com qualquer pessoa eu conseguia me socializar muito bem. Mas tem outras pessoas que não conseguem com tanta facilidade. Porque muita gente se sente incomodada por não conhecer ninguém. Se sente incomodada e que não se encaixam em certos lugares. E ia ser importante, né, ter um método pra ajudar a pessoa a parar com a timidez dessas coisas.

³⁵ O desenvolvimento da pessoa não significa destruir sua individualidade, mas organizá-la com vistas a um conjunto que se compõe de individualidades. Ela se desenvolve na medida em que é consciente da dimensão comunitária, como parte de um grupo, e é também constituída e definida por esse pertencimento. Nesse sentido, “a individualidade da pessoa é o que corrobora seu domínio, sua sociabilidade, o que realiza sua expansão” (Tardeli, 2009, p. 83).

Na constituição da alteridade, a confiança é uma condição necessária para a abertura ao outro, mas ela vai se materializando na medida em que cada um se dispõe a essa abertura e age inteiramente dedicado a construir laços de afeto, amizade e de respeito. Nas vivências de chegada ao novo ambiente educacional, os estudantes manifestam suas percepções quanto aos conflitos individuais e sociais, na medida em que sentem maior confiança (em si mesmos, nos colegas, nos professores e demais profissionais), vão constituindo as suas relações, não isentas ainda de conflitos, porém, mais maduras no que tange à convivialidade.

Nessa direção, evidencia-se o sentimento da simpatia. Segundo Max Scheler, muito mais que um sentimento, ela é uma fonte de valor, exercendo uma função cognitiva, que permite identificar os sentimentos e os valores presentes na experiência do outro como se fossem nossos. Para ele, os sentimentos simpáticos podem ser percebidos em diferentes formas no instante em que ocorrem. Assim, ele definiu as principais formas da simpatia: sentir algo com outro; simpatizar com algo (congratulação “por” e compaixão “de”); contágio afetivo e genuína unificação afetiva ou verdadeira empatia. A questão para a simpatia é encontrar a partir de sua essência, o seu valor ético, o que significa dizer que “somente um simpatizar autêntico contém algum valor ético positivo” (Scheler *In* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 236).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que os estudantes demonstram seus sentimentos simpáticos nas formas de “sentir algo com outro” e “contágio afetivo”, pois os núcleos de sentido: valor da pessoa, valor da amizade e valor da convivência, fornecem este indicativo. Em vista disso, evidencia-se que, em algumas situações, as percepções dos estudantes se voltam para o “sentir em companhia” e o “viver em companhia”, que os leva ao sentimento simpático de “sentir algo com outro”. Já em outras situações, as percepções da convivência simpática estão presentes no sentimento de “contágio afetivo”, na medida em que os estudantes passam a conviver com as ambiguidades que o novo ambiente escolar lhes apresenta, fazem a escolha de abertura as novas possibilidades, desenvolvendo novos aprendizados afetivos e cognitivos. Na sequência, apresenta-se o Bloco B, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 16 – Categoria Alteridade – Bloco B (estudantes)



Fonte: elaborado pela autora (2024).

No que se refere a essas associações, as percepções ficaram centradas nas questões de gênero, vinculadas à representatividade feminina. O que ocorreu nessa fase do diálogo foi bem peculiar, pois as falas foram somente das meninas. Nesse sentido, evidencia-se a escolha de um curso profissionalizante, dependendo da área, ainda representa estereótipos e até mesmo estigmas sociais. Isso está presentificado a partir dessas falas:

E1. Então, eu acho que essa questão de menina não estuda, menina cuida de casa, isso é uma ideia mais antiga. Então, eu acho que o nosso curso, assim, tanto nas formas de nossos veteranos, do segundo ano, imagino, é equilibrado. A Informática é uma área mais nova, né?

E4. No nosso curso também, né? Sempre tem aquela ideia de que ir para o Agro é só para homem, ou para as mulheres é uma atividade difícil, né? E eu acho que isso está evoluindo. E todo mundo tem a mesma capacidade de realizar todas as atividades, né?

E6. Eu acho que no agropecuário atualmente, já não tem mais tanto preconceito que tem existido uma vez. Ainda assim, como dizem os antigos, tem preconceitos. Vamos supor que alguém se forme em engenharia agrônoma, uma agrônoma vai na fazenda para auxiliar o produtor. Ainda acontece bastante esse preconceito. Mas eu acho que aqui, na nossa sala, não vivenciamos ainda esse preconceito.

E7. Eu acho que é preciso a gente fazer Mecânica, as meninas, né? Por exemplo, quando eu falava que eu ia cursar Mecânica, era sempre uma surpresa para as pessoas. Tipo assim tem muito preconceito sobre isso, sabe? Mas é uma coisa que, eu acho que depois eles estão se acostumando com a ideia, sabe? De eu querer fazer o curso. Isso é uma coisa que eu acho que está mudando bastante, porque se a gente for reparar, por exemplo, a turma de veteranos tem três meninas só. E agora a minha turma tem muito mais meninas.

Nesse viés, é preciso refletir acerca de um alerta no contexto educacional, sobretudo na educação profissionalizante, a ação educativa interpela mudanças substanciais. Há que se pensar nas mudanças sociais, culturais, econômicas e afetivas, porém não se desligando das exigências éticas, ou seja, desse projeto educativo ético, o qual estamos sendo convocados para construção e consolidação. As representações sociais as quais muitas vezes são referenciadas

como verdades, são resquícios de crenças limitantes que ainda necessitam ser ressignificadas, pois estão estruturadas em binarismos que não ajudam o ato educativo na sua função axiológica.

Destaca-se, na fala das estudantes, algumas explícitas e outras implícitas, as percepções da importância do apoio dos “núcleos” na condução de debates sobre temas da inclusão, da sexualidade e das questões de gênero. Nesse sentido, encontra-se um ponto de aproximação com as percepções dos professores, que também destacaram essa importância para a prática pedagógica. Ressalta-se que, em ambos os grupos, é referenciado implicitamente os três Núcleos de Ações Afirmativas no âmbito institucional (NAPNE, NEPGS E NEABI). Este ponto de aproximação apresenta um indicativo de que o trabalho desenvolvido através dos núcleos, vai além dos aportes didáticos, destacando-se também o viés pedagógico, atuando nas premissas da educabilidade e sensibilidade dos sujeitos do processo educativo quanto a essas temáticas.

E1. Na minha antiga escola, assim, não tinha pessoas com necessidades especiais. Não tinha um aluno, eu acho. Então era uma questão que não era debatida, sabe? Muitos alunos nem conheciam, nem sabiam disso. Na nossa turma a gente tem uma colega com necessidade especial, ela está bem socializada, é muito amiga nossa. Então, a gente sempre conversa bastante sobre isso. E a nossa turma é uma turma bem inclusiva, assim, eu acho, eu considero.

E6. Acho que aqui no IF é uma das únicas instituições que as pessoas são abertas a conversas sobre tanto a sexualidade quanto a raça, quanto o corpo, porque nas outras escolas é mais difícil a gente ver. Aqui no IF não, existem os núcleos que apoiam as pessoas. Eu acho que é maravilhoso.

Com efeito, uma das dimensões do compromisso ético dos educadores e das tarefas da educação se dá na responsabilidade do herdeiro, que nada mais é do que promover o respeito em relação ao que nos é dado, transmitido e ensinado e, ao mesmo tempo, construir aberturas para novas interpretações e questionamentos. Nessa referência, Baptista (2005) nos convida a uma importante reflexão:

[...] mas a insubmissão, ou a dissidência, em relação aos valores herdados implica que, antes de mais, esses valores sejam recebidos e interiorizados para que, então, possam ser interrogados, interpretados, contestados, actualizados. Escolher em liberdade, significa poder criticar, seleccionar e excluir. Para isso é preciso promover a aprendizagem do património cultural da comunidade histórica que serve se solo de enraizamento aos valores que permitem, a cada um, entrar no diálogo intercultural com sentido de identidade e de pertença. A memória e a tradição são, pois, condições necessárias às práticas de conhecimento e reconhecimento humano que, como sabemos, são incompatíveis com a radicalização do espírito comunitário [...] as culturas são memórias de vida sob partilha, elas não podem, portanto, servir de legitimação a actos de intolerância ou exclusão (Baptista, 2005, p. 36-37).

Diante de tamanha missão, o ato educativo é em si mesmo uma prática autêntica que certamente constitui um espaço significativo para a alteridade. Nessas perspectivas, importante mesmo foram as descobertas acerca das percepções dessa alteridade pelos sujeitos participantes dessa pesquisa. Ademais, entrega-se ao campo da intersubjetividade os princípios norteadores da alteridade em cada contexto educacional, o que significa afirmar que há traços de compreensão que são singulares ao contexto, às pessoas e às suas vivências. Na sequência, apresenta-se os diálogos com a categoria Formação e Profissão, com o grupo dos professores.

5.3.3 “A gente enquanto professor tem evoluído aprendendo com os colegas e com os alunos também”: A formação e a profissão são indissociáveis

Por isso, o professor não só dá um saber, mas o desejo de saber. Não só dá o passado do conhecimento, mas também o seu futuro, transmite o mundo a partir do ponto de vista de sua renovação [...] (Larossa, 2018, p. 301).

Na trajetória individual, cada um traz a sua bagagem, e dependendo do tempo, das memórias, das conquistas ou dos fracassos, essa bagagem pode conter um peso nem sempre suportado ou até mesmo valorizado. Nesse sentido, quanto aos aportes que passam pela vida das pessoas, pode-se dizer que formação é um conceito amplo, complexo e que pode ser compreendido de forma mais generalista, como um modo de se constituir ao longo da vida.

É nas singularidades das trajetórias que os desdobramentos vão constituindo as pessoas, as comunidades, a sociedade. A capacidade de desenvolver-se é um privilégio humano, sobretudo em condições de partilha ou até mesmo de hostilidade, nossa capacidade de aprendizes, torna a experiência possível de transformações ou passível de manutenção de atitudes, crenças e valores. Nesse sentido, tomar a aprendizagem como significativa, nem sempre é pensar que ela está isenta de incomodidades, obstáculos e contratempos, afinal [...] “crescemos como seres humanos na medida em que aprendemos a lidar com a contrariedade e a frustração e assumimos uma relação madura com as experiências menos felizes da vida” (Baptista, 2005, p. 93).

Nessa categoria, adentramos em camadas tanto pessoais, quanto coletivas, uma vez que os professores manifestaram suas percepções acerca da capacidade de integração do processo educativo com a vida, do exercício do trabalho docente e da transformação pela própria trajetória formativa. Nessa direção, é possível observar que os saberes da formação e da profissão presentificam-se num entrelaçamento da vida e da profissão, a partir dos conceitos apresentados na figura a seguir:

Figura 17 – Conceitos de Formação e Profissão



Fonte: gerado pelo Software ATLAS.ti.

Diante da natureza pedagógica e da grandeza dessa profissão, os professores passam longos caminhos na aprendizagem. Isso significa dizer que o tempo aqui é um conceito importante e de grande presença na vida destes profissionais. Nesse viés, pode-se compreender que o conhecimento e a ética são indissociáveis no exercício dessa profissão, pois exercem a função de **catalisadores pedagógicos**³⁶, promovendo as mudanças fidedignas ao tempo, num ritmo de aprendizados constantes e transformadores, porque unidos (conhecimento e ética), podem tornar qualquer situação uma oportunidade pedagógica.

Em reconhecimento da natureza do ensino, a profissão docente é atravessada pelo desenvolvimento contínuo, em que as oportunidades vão se constituindo conforme as circunstâncias da vida. Assim, de acordo com Christopher Day, esta condição é como um compromisso profissional, conforme ele afirma:

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação [...]. No decurso de toda a carreira, será aceitável que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional (Day, 2001, p. 16).

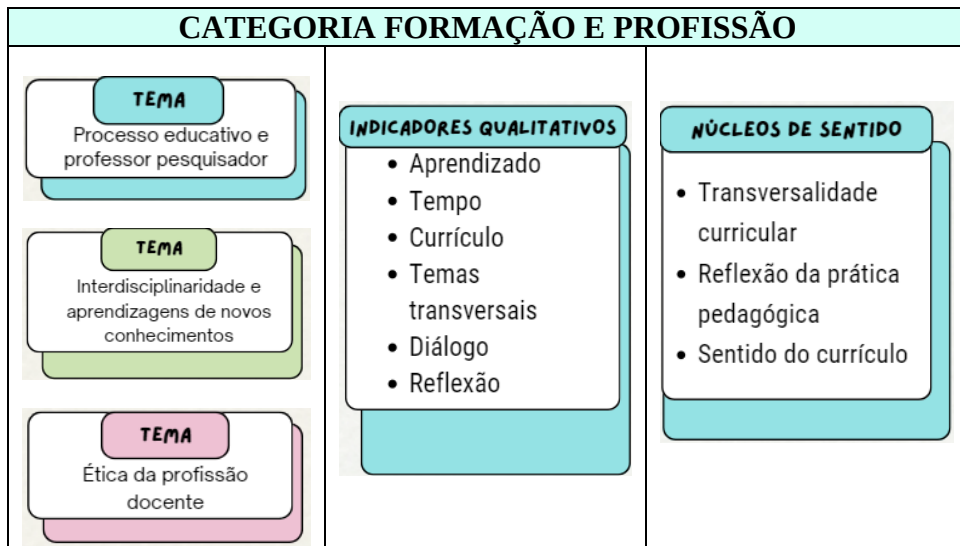
Nesses aspectos, Isabel Baptista corrobora, afirmando que a esfera da responsabilidade profissional é por excelência espaço de decisão e compromisso. Na docência, este compromisso materializa-se na medida em que os professores se sintonizam com as exigências do seu tempo,

³⁶ **Grifo nosso.** Conhecimento e ética, como catalisadores pedagógicos no sentido de alavancar o processo de aprendizagem de si e dos outros, a partir da formação e autoformação reflexiva na docência, ou seja: conhecimento para quê, para quem, e por quê?

buscando atualizar-se em suas áreas disciplinares que servem de referência à sua atuação profissional. Por isso, diante da complexidade que caracteriza a sociedade do conhecimento, a conduta mais razoável é a de que “para aprender, seja qual for o lugar ou o tempo do aprender, é necessário que, antes de tudo, nos deixemos ensinar, mesmo que isso implique dificuldades e inquietações” (Baptista, 2005, p. 115).

Apresenta-se a seguir as interlocuções com os temas presentes nessa categoria de análise: a) Processo educativo e professor pesquisador; b) Interdisciplinaridade e aprendizagens de novos conhecimentos; c) Ética da profissão docente e d) Formação inicial e continuada. Iniciamos com as associações do Bloco A, conforme a figura a seguir:

Figura 18 – Categoria Formação e Profissão – Bloco A



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Desse modo, apontam-se percepções importantes sobre as reflexões da prática pedagógica, a busca constante pelo aprendizado, a necessidade de dialogar com os pares e de estudar o currículo, conhecendo melhor como cada componente curricular pode contribuir para integrar os conhecimentos. Nesse contexto, presentifica-se a o desejo de partilhas com o todo grupo de professores, a necessidade de criar espaços para debater temas e ideias através da transversalidade curricular. Assim, expressam-se estes professores:

P4. Então eu acho que essa atenção também está muito voltada para o aluno: O que eu, o aluno, quero? O que me interessa? Então eu vejo que há talvez um descolamento do que a gente tem como currículo, do que a gente acha que é importante e do que o aluno vê como importante para ele, inclusive na História, nem sempre isso coincide.

P5. Porque quando a gente olha os nossos projetos integradores, eles estão muito isolados. Eles estão pouco integrados, integrar mesmo que era o nosso plano inicial de fazer um projeto e esse ser integrado pelas diferentes disciplinas. Ainda tem uma caminhada bem grande, porque a gente também não consegue ter tempo, por causa

da burocracia. Para sentar e dialogar com o que são os projetos, o que tem relação com cada uma das disciplinas, como trabalhar melhor isso[...]

P6. Mas às vezes parar, de repente um momento para a gente poder pensar ou ter uma pessoa de fora que consiga trazer um novo olhar para essas novas gerações. E para a questão da atenção e práticas e metodologias, seria muito salutar.

P7. A gente sente falta de sentar entre nós e conversar, saber o que o outro está fazendo em sala de aula. Porque às vezes o que o outro está fazendo em sala de aula é importante na minha disciplina. Eu posso fazer um trabalho em conjunto, só para trocar uma ideia. O que você está fazendo lá em sua sala de aula, o que nós podemos fazer juntos. A gente não faz isso, toda vez que a gente faz reunião, a gente sempre faz reunião burocrática.

Pode-se dizer que os professores revelam concepções de práticas pedagógicas em que acreditam, porém percebem que elas ainda são muito isoladas no contexto interdisciplinar. Também manifestam percepções acerca da falta de momentos para partilhar experiências e planejar em conjunto, conforme expresso nas falas de P5 e P7, a “burocracia” é um indicador que lhes toma tempo.

Nessa direção, desenvolve-se o sentido de pensar como organizar os tempos e espaços formativos, mas também as disposições necessárias que tudo isso implica. É certo que momentos de trocas favorecem a evocação e construção de novos saberes e fazeres, convergindo em crescimentos mútuos. Para tanto, a relação de compromisso com outro fortalece o desenvolvimento de si mesmo, contudo “a disposição para questionar as intenções interiores revela-se assim indissociável de outra disposição fundamental, a disposição para o diálogo interprofissional solidário” (Baptista, 2012, p. 45).

É nessa perspectiva de processo formativo contínuo, aprendizagem e troca entre pares, diálogos e partilhas que se pode pensar a profissão. Nas práticas educativas autoformativas e de reflexões contantes, os professores equacionam seus fazeres entre o que fazem e o que desejam construir como prática pedagógica. Nesses aspectos, concordamos com Isabel Baptista (2005) no reconhecimento de que as dinâmicas de formação contínua são fundamentais, porém não podem ser perspectivadas como lugar de abrigo para as incertezas causadas por um mundo incerto e imprevisível, por isso mesmo “subordinada a um imperativo ético, a necessidade de formação extravasa qualquer ambição de segurança ou de controle” (p. 114).

Nesse cenário formativo, compreende-se a dimensão do professor investigador, problematizando-se que ensinar é mais do que um ofício, “é uma ciência e uma arte pedagógica, em que a prática, o conhecimento sobre prática e os valores são tratados como problemas” (Day, 2001, p. 48). Em outras palavras, esta pode se configurar como uma sabedoria ética, que reflete na e sobre a ação, uma vez que os professores transitam numa ciência que é sobretudo humana e que por natureza envolve relações de subjetividades.

Nesse viés, expressa-se a assunção da docência pelo emaranhado da interrogação: O que fazer? Como fazer? Para que fazer? Para quem fazer? Vejamos nessas falas, como estes professores expressam essa assunção, ao olhar para suas próprias práticas:

P5. Nós vamos ter que achar alternativas. Quem gosta de literatura por que não faz um trabalho de arte? De arte, de cultura, literatura, português. Eu tenho um livro da História da Evolução da Física. Ali tem muita coisa de história, porque é impossível desvincular a Física da história, a gente pode trabalhar direto juntos. Então, não tem como desvincular o contexto histórico de certas descobertas científicas, entende? Como é que surgiu aquilo? Por quê? Em que contexto?

P8. Agora eu estou fazendo determinadas capacitações, determinados cursos que estão alinhados com os projetos que eu vou submeter. Em princípio, eu só ia submeter de extensão, mas a partir das formações, percebi que poderia também ter um projeto de pesquisa e um de ensino, vinculados. Então é um tempo para você se dedicar a olhar, a refletir sobre alguma prática, a aprender mais e relacionar com outra prática.

E como entrelaçar as dimensões da investigação, do colegiado partilhado e da construção coletiva na docência? Essa é uma face problematizada por Christopher Day (2001), na qual o autor alerta sobre uma colegialidade artificial, porque nasce justamente numa cultura colaborativa. Nesse sentido, quando não é refletida criticamente nas relações de trabalho, pode apresentar-se como uma cultura de desenvolvimento profissional burocrática, onde prevalece uma norma apenas condescendente. Para tanto, é importante refletir qual viés de cultura colaborativa estamos falando quando se pensa em colegiado docente.

[...] Numa cultura colaborativa, em que a reflexão crítica e a experimentação constituem a norma, o desenvolvimento será contínuo. Assim, em qualquer momento, é provável que surjam diferenças, tanto dentro de uma escola como entre outras, em termos da sua fase de desenvolvimento. A cultura é dinâmica e sujeita à mudança e os tipos e ritmos de mudança variam em resposta às necessidades e exigências colocadas aos indivíduos que a compõem e ao próprio sistema (Day, 2001, p. 132).

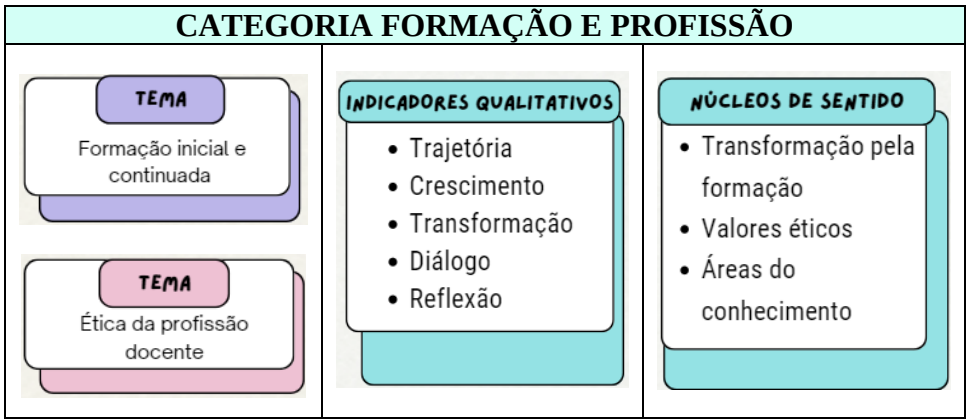
Nessa direção, a aprendizagem no sentido coletivo, direciona os saberes e os fazeres, podendo estabelecer laços de confiança, crescimento em comunidade e produção de conhecimento. Para falar em termos de conhecimento profissional, “teoria e prática correspondem, afinal, a dois polos de uma relação, que se pretende harmoniosa e dinâmica” (Baptista, 2005, p. 116). Nesse sentido, as contribuições de Baptista nos ajudam a interpretar e até mesmo presumir como poderia ser desenvolvida a tecitura de um aprendizado em rede na docência:

[...] Como foi dito, a experiência profissional verte-se em sabedoria num contexto de relação entre pares. Sugerimos, nesse sentido, dinâmicas de desenvolvimento assentes em comunidades de prática, organizadas a partir de redes de colegas com vontade de comunicar, partilhar, colaborar, conviver e inovar. Com vontade de aprender. Pelo seu caráter relacional e interactivo, as redes de pares permitem libertar o professor da teia

burocrática que tradicionalmente asfixia o seu exercício profissional, propiciando espaços de encontro colegial ricos em experiências cognitivas, emocionais e espirituais (Baptista, 2005, p. 116).

Com efeito, para que essa condição seja alcançada, a trama não é simples. Por exemplo, retomando as expressões de P5 e P7 quanto à “burocracia”, essa ainda é a condição da maior parte do exercício docente, o que leva a desencontros com seus pares. Ao mesmo tempo, a abertura a estas discussões pode proporcionar aos professores construir estratégias que possam equilibrar suas atividades, primando por momentos de trocas e planejamentos em colegiado partilhado. Avançando nas discussões, passamos ao Bloco B, conforme a figura seguir:

Figura 19 – Categoria Formação e Profissão – Bloco B



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Neste agrupamento, evidencia-se que os indicadores “diálogo” e “reflexão”, revelam percepções relacionadas às vivências de sociabilidade e de condutas éticas em diferentes tempos e espaços formativos, na trajetória pessoal e profissional dos professores. Destacaram-se também percepções acerca de pontos que a formação inicial, tanto no Bacharelado, quanto nas Licenciaturas, que ficaram desassistidos, nos aspectos de temas que problematizam uma educação inclusiva.

Nessa direção, os professores relacionaram suas vivências de formação inicial com as vivências de formação continuada, no exercício profissional, as quais referenciam a partir dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAPNE, NEABI, NEPGS). Aqui, reportando-se novamente aos temas das relações étnico-raciais, questões de gênero, sexualidade e inclusão, evidencia-se que os docentes compreendem a importância dessas aprendizagens, no sentido de qualificar as práticas pedagógicas, adaptando o currículo às necessidades dos estudantes.

Observemos essas construções, pelas falas assim expressas:

P1. Sobre isso eu posso relatar que na minha formação, que foi Bacharelado em Zoologia e Química, não existia nenhuma abordagem sobre temas diferentes em momento algum na Universidade naquela época, então os Núcleos eu vejo que tem um papel extremamente importante especialmente nessas formações mais de Bacharelado, mais na área técnica, enfim.

P2. Por mais que eu tenha Licenciatura, em 2018 na universidade também não falamos nada, era muita parte teórica, os pensadores teóricos, mas não tinha questões desse tipo, a gente não trabalhava isso, não trabalhava em nada. Então, parece ser uma trajetória mais longa, as discussões têm entrado na nossa formação mais recentemente.

P4. A minha graduação não tocava muito nesses temas na época, faz um bom tempinho já, mais de 20 anos, então não se abordava muito essas temáticas, se abordava mais a temática talvez de assunto racial, que era mais trabalhada na minha universidade, mas já se sentia que essa discussão era importante, que era necessário fazer essa discussão, mas não havia uma política da instituição na época nesse sentido.

P8. A gente aprende muito enquanto professores por meio das formações que o IF traz, então eu estou aqui desde 2010, na minha formação inicial eu não tive nada desses conceitos, não foi trabalhado nada, e eu fui aprendendo a partir das formações. Eu vejo que a gente enquanto professor tem evoluído aprendendo com os colegas e os alunos também.

Caminhando por vias de formação e transformação, essas potentes falas, fornecem indicativos de que os processos de aprendizagem mantêm os sujeitos em atividade e que podem contribuir na construção do conhecimento. Contudo, também indicam em seu conteúdo implícito, o quanto é necessário avançarmos nos cursos de formação em nível de graduação, com uma educação mais humanizadora, transcendendo dicotomias arraigadas nos currículos.

Pode-se observar também que professores se reportam ao conceito de formação no sentido do processo educativo com os estudantes, na dinâmica pedagógica de suas salas de aula. Outro aspecto importante, é a dimensão da reflexão sobre sua própria trajetória na área do conhecimento de formação inicial e o quanto disso vai se transformando no tempo. Nesse sentido, os pontos de proximidades com a ética revelam características de uma profissão que, por necessidade, transcende a pura adaptabilidade para evoluir numa construção socioexistencial³⁷.

P4. Eu costumo dizer nas aulas que História não é para deixar ninguém confortável, é justamente para desconfortar os que estão confortáveis, então isso me ajuda a trabalhar e iniciar a discussão com eles nesse sentido, mas há temas que são temas transversais, eles deveriam estar em todos os componentes de alguma forma sendo trabalhados, não só no componente de História, ou só no componente de Filosofia, ou só na ciência do humano.

³⁷ A educação ético-profissional é uma construção socioexistencial, na medida em que se debruça nas considerações das ações morais em atendimento a sociabilidade vinculada ao âmbito profissional. Nesse sentido, ela define a qualidade do relacionamento humano, tendo como premissa buscar os vínculos entre a ética, a profissão e a sociabilidade. (Veiga; Araujo; Kapuziniak, 2005).

P7. Mas a pandemia foi bem marcante nesse sentido. Parece que antes era um processo um pouco diferente, mas eu noto, principalmente em relação ao aluno, porque não é só em termos de conteúdo. É também, como eu trabalhar com esse aluno. E que está sendo muito difícil trabalhar. Então hoje, em termos de linguagem é uma escrita em ensino médio, muito próximo ao quinto ano, sexto ano, sétimo ano. E aí, então a gente também tem que se reorganizar no meio disso. E o que a gente faz? A gente recebe o aluno de determinada forma. A gente observa o crescimento que ele teve na disciplina. Ah, ele deveria estar escrevendo de tal forma, mas a gente não recebeu ele assim. Como é que tu vai punir esse aluno? Então eu acho que essas adequações, esse aprender é em relação a conteúdo, mas é também em relação ao como ensinar, como acontece dentro da sala de aula.

P9. Em termos de ética da profissão eu acredito que é uma construção contínua. Eu percebi que não existia ética nenhuma na minha graduação [...] o que mais a gente via era o professor pedindo favores. Eu não percebi um ambiente muito ético no mestrado, eu estava na área da computação desde lá da graduação, um ambiente mais masculinizado. Diferentemente do doutorado, eu fiz informática na educação, então eu percebi um ambiente mais humano, mais de convivência [...] a ética mesmo a gente constrói no dia a dia, porque se a gente for pensar, eu pelo menos, se eu for pensar nos exemplos que eu tive enquanto professores para mim, a minha ética seria bem duvidosa, eu acredito. É uma coisa mais de crescimento pessoal mesmo, que a gente vai construindo e lendo, e pensando no que a gente acha certo para a profissão.

Na complexidade e dinâmica que a vida contemporânea faz acontecer, o processo educativo tem implicações no desenvolvimento profissional dos professores e parece exigir permanentemente aprendizados que equacionem a temporalidade. Nessa perspectiva, talvez o maior desafio da docência seja justamente lidar com o por vir, situada na fronteira da singularidade e da pluralidade, a ação pedagógica não prevê o futuro, porém, deposita nele sua intencionalidade ética, pois [...] “é a esperança e não o medo que deve orientar a construção do futuro” (Baptista, 2005, p. 39).

[...] Este é, afinal, um dos grandes paradoxos do tempo: é no presente que podemos ser sujeitos de passado e de futuro. Que podemos, enfim, tomar conta do tempo que nos coube viver. A tarefa do educador está, de um modo muito especial, marcada por esta misteriosa relação com as diferentes dimensões do tempo. Cabe-lhes dar rosto ao futuro, ajudando a abrir as portas para um mundo que, em rigor, lhe é desconhecido (Baptista, 2005, p. 43).

A partir de importantes reflexões, parece previsível que os valores depositados acerca da formação e da profissão estejam evidenciando posturas tanto esperançosas, quanto apreensivas. Afinal, transitar nos paradoxos do tempo, de fato remete a uma tarefa habilidosa para os professores. Desse modo, percebem-se como pessoa e profissional em desenvolvimento, atribuindo sentidos a uma ética que é interdependente e próxima, porque sua essência está condicionada à presencialidade de outrem. Em seguida, apresenta-se os diálogos da categoria processo formativo, com o grupo dos estudantes.

5.3.4 “A aprendizagem é só uma parte de tudo que é a instituição”: A escola como lugar de acolhimento

Cabe a educação dotar as pessoas, todas as pessoas, dos meios que lhes permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir em liberdade sobre o futuro (Baptista, 2005, p. 73).

Ao pensar acerca do processo formativo, em especial quando a escolha envolve também uma profissão, é natural que as dúvidas e os anseios parem no ar. Afinal, fazer a escolha por uma profissão na etapa do Ensino Médio é uma decisão que os jovens nem sempre sentem segurança, necessitando de apoio, esclarecimentos e reflexões. Nesse sentido, o ingresso no Ensino Médio Integrado possibilita ao estudante a escolha de um curso profissionalizante, em uma área técnica a qual terá uma habilitação profissional.

A escola constitui um espaço privilegiado para experimentação, tanto de vivências quanto de aprendizados, numa relação que se coloca a compreender-se e compreender o mundo. O processo formativo envolve desenvolvimento de capacidade de aprender a pensar, decidir e agir com autonomia, o que implica, muitas vezes, em rupturas de laços com o lugar conhecido e com a rede social de pertencimento de cada sujeito. Nesse sentido, pode-se dizer que crescimento e autonomia são indicadores basilares de uma educação cidadã.

Nessa direção, contempla-se a concepção de maturidade e novas significações, como explica Baptista (2005), a partir das percepções de Michel Serres:

No dizer de Michel Serres (1993), não se ensina ninguém sem o convite para a abandonar a segurança do ninho. Educar significa empurrar para o exterior, incitando à viagem pelo desconhecido, mesmo sabendo que isso representa a possível quebra dos laços que dão conforto. Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece ligada à margem de nascimento, à proximidade de parentesco, à casa e aos costumes próprios do meio, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Quem não se mexe não aprende nada. É preciso, pois, aprender a partir, arriscando a dividir-se em partes (Baptista, 2005, p. 85).

Nos diálogos a partir da dimensão do processo formativo, os conceitos que presentificam-se nas percepções dos estudantes se voltam para a ideia de que a etapa do Ensino Médio Integrado abre uma fase de liberdade, trazendo com isso responsabilidade. Destacam-se também os vínculos, as amizades, o aprendizado, a curiosidade e o comprometimento com os estudos, demonstrando múltiplos sentidos em relação a este novo contexto educacional e formativo. Assim, pode-se observar nos conceitos, conforme apresenta-se na figura a seguir:

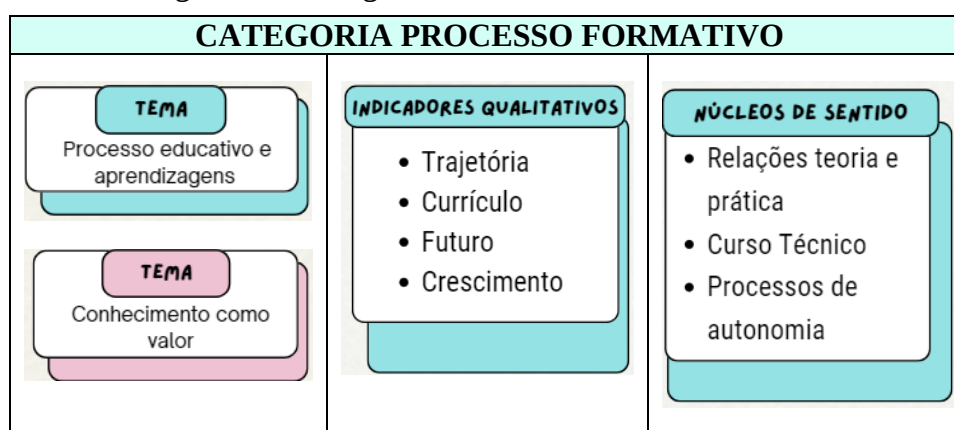
Figura 20 – Conceitos de Processo Formativo



A educação é um caminho de possibilidades que se constrói num percurso formativo, em que as situações pedagógicas possibilitem realizar costuras temáticas. A princípio, não é ao acaso que o conceito de “prático” emerge como um parâmetro para os estudantes, pois é provável que considerem essa dimensão uma experiência a ser validada durante a trajetória formativa no curso que escolheram.

Na dimensão do processo formativo, apresentam-se as interlocuções com os temas presentes nessa categoria de análise: a) Processo educativo e aprendizagens; b) Valores na escola e c) Conhecimento como valor. Iniciamos com as associações do Bloco A, conforme a figura a seguir:

Figura 21 – Categoria Processo Formativo – Bloco A



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nessas associações, há indicativos de que os estudantes direcionam as suas escolhas condicionando-as a um futuro, no exercício da profissão escolhida para ingresso no Ensino Médio ou até mesmo em outras oportunidades de trabalho. As percepções se voltam para relação do conhecimento com o crescimento pessoal, indicando que para eles o conhecimento é um valor importante na vida. Pode-se observar a partir dessas falas:

E4. Então, assim, quando eu entrei, eu fui escolher o curso e, dos três cursos eu nunca tive muito contato com nenhuma das áreas. Então, eu não tinha um que me interessasse, assim, de cara. Mas, como sempre dizem pra gente, né? O conhecimento é a única coisa que não tiram de nós. Então, talvez eu até me interessasse pelo curso que fosse fazer, talvez fosse alguma coisa que eu quisesse seguir pro meu futuro, mas eu escolhi meu curso pensando em ser um aprendizado a mais, ser mais uma coisa que eu vou ter a agregar, porque quando eu era menor sempre me falavam assim, quem pratica várias atividades, quem faz as coisas, no futuro vai ter opções para escolher. Então, quem se limita às atividades, no passo básico, digamos assim, no futuro as opções de trabalho também vão ser limitadas.

E5. Diferente da E4, na hora de escolher um curso, eu estava em dúvida entre fazer Mecânica ou fazer Informática, porque eu sempre gostei dos dois. Eu tive muito mais contato com a Informática, porque eu recebi um telefone cedo. Daí chegou na hora, eu pensei o que vai ser melhor para mim no futuro, se eu quero trabalhar em alguma coisa envolvendo Mecânica, mas eu sempre tive muito gosto por jogos, daí eu estava pensando como é melhor para mim, no futuro, eu posso trabalhar com mais coisas que eu gosto de desenvolver jogos, essas coisas, softwares, e o curso de Informática vai me ajudar muito nisso. Daí, pensando no meu futuro, no que eu mais gostasse, o que ia mais me agradar, eu escolhi Informática.

E6. Eu escolhi a Agropecuária porque foi o que eu sempre vivenciei na minha família, mas tem gente que escolhe, vamos supor, a Agropecuária e nunca teve o contato, e esse tipo de pessoas precisa estar aberta a novas experiências. Então, eu acho que sempre que a gente ingressa em um lugar novo, a gente sempre precisa estar aberto a novas oportunidades, e o IF também torna a gente muito autodidata, eu acho isso muito interessante.

Quando as pessoas se voltam para assumirem as responsabilidades por suas escolhas, é um fato ter que lidar com as circunstâncias do tempo, afinal, não serão as mesmas na passagem pelos aprendizados da vida, pois tende a se transformar. É uma espécie de solicitação do tempo, não é necessariamente uma obrigação. E nessa lógica, há um viés educativo nas relações que se estabelecem com as nossas escolhas. A questão toda é trazer para o centro do debate o quanto as decisões impactam a vida, o quanto de apego ou desapego a pessoa vai construindo no seu processo formativo e o que vai predominando em cada fase, o uso das oportunidades e quanto tempo reserva para refletir sobre os ciclos da vida.

Nessa direção, Tardeli (2009), chama a atenção para a ideia de que viver é um projeto de vida e tem uma identidade moral. Dessa forma, “o projeto poderá ser mais ou menos ético, mas não deixar de sê-lo” (p. 73). Assim, a autora aponta essa delicada teia para os adolescentes, que são cobrados nessa fase para delinearem seus projetos de vida, tarefa que não é nada fácil, visto que a capacidade de escolha vem tomando um lugar cada vez mais precoce no processo de formação da personalidade. Nesse sentido, a autora aduz:

Os jovens atuais são convocados a escolher, a tomar decisões que antes eram pelas autoridades externas. Surge com isso um paradoxo: viver em uma situação de exigências de maiores níveis de responsabilidades em idades menores e, ao mesmo tempo, de prolongamento do período de dependência dos adultos. É um conflito que não vemos manifestações de um “querer” resolver, já que há um sentido positivo nas cobranças de responsabilidade, mas que se convertem em outra tarefa importante para

a educação: ensinar a fazer escolhas no caminho da paz e da democracia, o desafio é para toda a sociedade e não somente para a escola. O desenvolvimento da capacidade de selecionar e fazer escolhas supõe uma pedagogia muito diferente da vigente em nossos sistemas escolares, qual seja, o trabalho em equipe, o desenvolvimento da capacidade de escutar e, principalmente, a solidariedade ativa entre todos os membros de um determinado grupo (Tardeli, 2009, p.78).

Nesse contexto em que os estudantes manifestaram suas escolhas pelo curso técnico, eles também associam ao curso as percepções acerca do sentido que o currículo apresenta, na medida em que vivenciam aprendizados teóricos e práticos nas aulas. Pode-se observar também, pela narrativa de E8 a importância de outros espaços de aprendizagem, ao citar por exemplo, a Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão (MOEPEX), e o Simpósio do curso no âmbito do *campus*. Vejamos como eles explicitam:

E3. Uma coisa legal que acontece às vezes com nós, os professores passaram conteúdo teórico, e aí, logo depois desse conteúdo, eles vão mostrar pra nós como funciona na prática, sabe? Isso é uma coisa bem legal pra, de fato, tu entender o que tá acontecendo, sabe?

E5. E eu enxergo o IF basicamente como uma preparação pra uma possível faculdade, porque aqui dentro a gente está como se estivesse numa faculdade, né? Então é muito diferente das outras escolas do médio normal

E7. No nosso curso de Mecânica a gente não tem tantas aulas práticas, tem uma vez por semana. Mas eu acho que tudo é pensando no nosso entendimento, porque talvez coisas que o professor mostraria lá na prática, se a gente não tem a parte básica, inicial, teórica, a gente não vai entender o que ele fala lá, sabe? Então, no começo do ano os professores faziam umas práticas, lá tinha coisa que eles falavam e eu não sabia. E aí, depois desse tempo que a gente teve aula, meu conhecimento se ampliou de uma forma muito grande e consigo entender muito mais o que agora é produzido nas práticas.

E8. Uma coisa também que é legal, tipo, que nem teve a MOEPEX e o Simpósio, porque a gente teve essas atividades mais diferentes, assim, práticas, que aumentaram o nosso conhecimento, sabe? E eu acho que, além da parte teórica, é uma coisa que é bem legal que é feita aqui.

Alguns princípios de inteligibilidade são importantes no desenvolvimento de um saber que não se fragmenta, pois o desafio da complexidade do mundo contemporâneo é um problema essencial do pensamento, da ética e da ação política. Edgar Morin (2011b), alerta para que a racionalidade e a cientificidade sejam redefinidas e complexificadas, concebendo a integração da autonomia, com a noção de sujeito e de liberdade, vejamos como ele percebe:

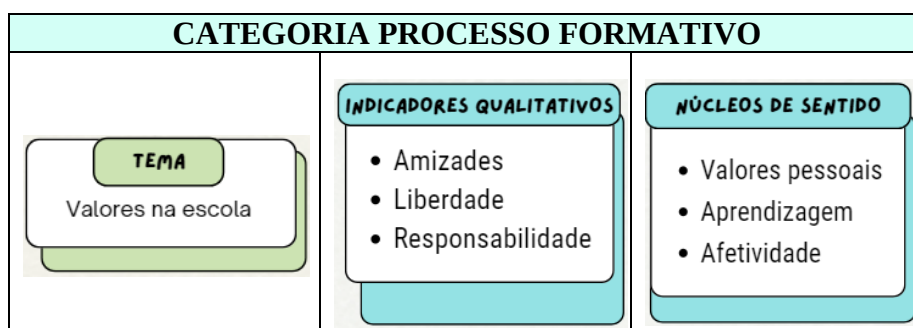
Uma tradição de pensamento bem enraizada em nossa cultura, que forma os espíritos nas escolas fundamentais, ensina a conhecer o mundo por “ideias claras e distintas”, incita-nos a reduzir o complexo ao simples, ou seja, separar o que está ligado, unificar o múltiplo, eliminar tudo o que provoca desordem ou contradição em nosso entendimento. Ora, o problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, ou seja, captar as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades ao mesmo tempo solidárias e conflituais [...] (Morin, 2011b, p. 153).

Nessa direção, Edgar Morin (2011b) ainda provoca em nosso pensamento a reflexão de que “o conhecimento fragmentado e compartimentado não pode de maneira alguma ser incorporado em nossa existência e nutrir nossa arte de viver” (p. 139). Sim, é uma reflexão no mínimo provocativa mesmo, a começar pensando nos currículos fragmentados na etapa do Ensino Fundamental, e não é espantoso que os estudantes aqui expressem suas percepções acerca das aulas práticas e teóricas, esperando ansiosos por construir essas relações.

Na perspectiva curricular, por exemplo, horizontam-se possibilidades de desenvolvimento de ações que tenham conteúdos de significação para o desenvolvimento crítico, atencioso e solidário. Para tanto, parece notável que um saber fragmentado não ajuda na educabilidade das escolhas, tampouco para escolhas pautadas em princípios éticos, nos reportando àqueles supracitados por Denise Tardeli. Ao pensar uma pedagogia que assente ao princípio da humanização, é possível conceber que para o currículo do Ensino Médio Integrado é preciso ter um olhar refinado e cauteloso.

Contudo, assumir que o currículo do Ensino Médio Integrado apresenta sua face fragmentada em muitos momentos, é inteligente pedagogicamente falando, pois tem ainda um longo caminho para chegar aos sentidos preconizados por Marise Ramos³⁸. E se fizermos um cotejo com o princípio da humanização, o sentido da omnilateralidade, que considera a formação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, é ainda o mais desafiador. O que faz esperar, é a surpreendente percepção dos estudantes em relação às práticas pedagógicas em que eles conseguem estabelecer conexões e os diferentes espaços de aprendizados, o que significa dizer que, neste contexto educacional pesquisado, já há indícios de um caminho. Seguindo, apresenta-se o Bloco B, conforme a figura:

Figura 22 – Categoria Processo Formativo – Bloco B



Fonte: elaborado pela autora (2024).

³⁸ Retomamos o tripé: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade.

Nessas associações, os estudantes demonstram suas percepções acerca do tempo que passam na escola, e como este tempo é vivenciado a partir de valores pessoais. Dessa maneira, desenvolvem um querer estar junto, percebendo que a escola é espaço de comprometimento com o conhecimento e com os estudos, presentifica-se implicitamente, a ideia de que assumindo as suas responsabilidades não precisam ficar isentos de afeto e amizades. Assim observa-se pelas narrativas de:

E3. Então, acho que dá pra destacar a maturidade e responsabilidade. Porque, tipo, sempre é falado que o IF impõe muita tarefa, né? Só que isso é acompanhado de muita liberdade. Então a gente escolhe se a gente vai fazer tal coisa, se a gente vai faltar aulas, se a gente vai estudar pra prova. Então, tipo, dá muita liberdade, mas também dá muita responsabilidade. E com isso a gente sai pessoas muito mais maduras.

E.4 A gente vem pra cá com um objetivo, né? Que é o objetivo de se formar, de cursar o nosso curso, de aprender. Mas a gente chega aqui e vê que não é só isso, né? A aprendizagem é só uma parte de tudo que é a instituição, né? E as amizades que a gente cria, os relacionamentos aqui, é pra vida toda, né? Então, a gente tem que saber conciliar um com o outro, pra conseguir passar os três anos da melhor forma possível. Aproveitar ao máximo o que a instituição tem a oferecer.

E5. Poderia citar paixão. Me apaixonei pelo meu curso. Aprendizado. Conhecimento. Dedicação e esforço. Responsabilidade.

Quando a capacidade de construir narrativas é evocada pela necessidade de partilhar as novas vivências, parece que tudo faz maior sentido, e nisso, os jovens são protagonistas de carteirinha. Ao mesmo tempo que compartilham suas angústias e aprendizados, apreciam a mudança, percebem a importância dos laços e da convivência. Nisso tudo se destaca o que é de fato um dos grandes aprendizados da vida, quanto mais liberdade, maior a responsabilidade. A princípio, essa dimensão do processo formativo, parece exercer com maestria e naturalidade a integração das liberdades com as oportunidades de reflexão acerca das condutas pessoais e coletivas. Seria este um paradoxo ou um elo?

No pensamento expresso por Isabel Baptista (2005), pode-se compreender a importância que há nas ligações positivas para o desenvolvimento do ser humano, assim ela afirma:

O sentido de humanidade exigido por um mundo violento, incerto, problemático e especialmente desencantado como o nosso, é indissociável de uma ligação positiva a um lugar, de uma referência afectiva aos espaços onde se dorme, onde se come, onde se ama, onde se estuda, onde se trabalha e onde se partilham alegrias e tristezas. A sociedade tecnológica favorece o anonimato e, com ele, a solidão necessária também à formação de uma liberdade pessoal, mas ao inviabilizar os tradicionais espaços de encontro põe em causa as condições de emergência e de consolidação dos laços sociais. Justamente, pela sua vocação socializadora, a escola surge-nos como um espaço privilegiado para a emergência e consolidação desses laços [...] (Baptista, 2005, p. 101).

Então, o importante mesmo na formação é a capacidade de encarar as próprias limitações, crenças e valores. É descobrir como lidar com tudo isso frente à construção de novos conhecimentos. Porque, de fato, é um muito disso que os estudantes percebem nos seus cotidianos. Interessa saber, se como espaço educativo, a escola está pronta para acolher todas essas percepções. Interessa refletir se a escola consegue proporcionar espaços para aglutiná-las ou fragmentá-las. Assim se pode ter um começo, partilhá-las. A mensagem que indica para esta pedagogia está elucidada na frase da E4: *“a aprendizagem é só uma parte de tudo que é a instituição, né?”*, a qual aliás designamos como título desse diálogo acerca do processo formativo. Continuando, na sequência serão apresentados os diálogos acerca da categoria Vida em Sociedade, com o grupo dos estudantes.

5.3.5 “O que a gente vive aqui serve como um aprendizado para um futuro”: A escola como lugar de experiência para a vida em sociedade

E esta é, como sabemos, uma das grandes finalidades da educação, tornar as pessoas capazes de fazer a sua diferença no tempo, contra a indiferença, a descrença, o pessimismo e a tentação de inocência. Falamos nesse sentido na necessidade de um compromisso ético (Baptista, 2005, p. 39).

O que dizer sobre tornar as pessoas capazes? Da intenção se faz a ação? Sabe-se que o mundo é um gigante, que a vida se apresenta com várias adversidades. Tornar-se alguém capaz é em primeira mão pensar ser capaz de compreender as dinâmicas do tempo, de se relacionar consigo mesmo, com o mundo e com outros, fazendo o melhor que pode, no que sabe fazer e no que pode ainda apreender. Então, parece haver mesmo a necessidade de um compromisso ético assumido como princípio educativo, num conjunto de valores que possam ser vivenciados e praticados, porque aqui é importante a ação mediada pelo valor ético, que só se constrói em relação.

Enquanto parte de uma sociedade, a escola, este *lócus* inteiramente vinculado ao desenvolvimento das pessoas, em suas dimensões social, afetiva, cognitiva e ética, assume o compromisso social pela humanização e emancipação dos sujeitos. É certo que assumir um compromisso de tamanho impacto, requer diálogo e sobretudo partilhas de uma vida que se constrói em comunidade. Ainda, considerar a individualidade, as maneiras com que cada pessoa vai se constituindo de si mesma para presentificar-se no mundo. Como afirmou Morin (2011b), *“a consciência de responsabilidade é característica de um indivíduo-sujeito dotado de autonomia [...]. A responsabilidade, contudo, necessita ser irrigada pelo sentimento de solidariedade, ou seja, de pertencimento a uma comunidade”* (p. 100).

Ao dialogar com os temas da dimensão da vida em sociedade com grupo dos estudantes, é importante destacar que suas percepções iniciais estão em torno das relações entre presente e futuro, trazendo como princípios a liberdade e a autonomia. Também presentifica-se o sentimento de sociabilidade a partir da aprendizagem, das amizades e do convívio na diversidade. Destacam-se os conceitos que emergiram das narrativas dos estudantes, conforme a figura a seguir:

Figura 23 – Conceitos de Vida em Sociedade



A vida em sociedade é a experiência materializada na convivência, nas relações que vão se construindo em cada espaço. É interessante como os estudantes percebem suas relações sociais a partir do ambiente escolar relacionando-o com acolhimento e percepção do humano, considerando a escola como um espaço de aprendizado para refletir sobre as próprias condutas e desenvolver autonomia. Nesse sentido, um olhar para a humanização vai exigir da educação espaços de cooperação, onde possam ser partilhadas vivências na escola, contando uns com os outros. Nessa perspectiva, António Nóvoa (2022) nos lembra que essa é a condição de nosso século e certamente pode reverberar socialmente grandes transformações, assim ele afirma:

[...] Ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação. Se ficarmos pelas imagens rasas do dia a dia não sairemos do nosso lugar. Precisamos que eles nos ajudem a chegar a Camões, a Einstein, a Picasso. Dos nossos colegas, esperamos que se juntem conosco numa aprendizagem cooperativa. Segundo palavras do seu responsável, o novo currículo do curso médico de Harvard baseia-se no reconhecimento de que os estudantes aprendem mais uns com os outros do que com os seus professores. A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século (Nóvoa, 2022, p. 19).

Na dimensão da vida em sociedade, apresentam-se as interlocuções com os temas presentes nessa categoria de análise: a) Sociedade do consumo e cidadania; b) Humanização e emancipação dos sujeitos; c) Ética do cuidado e d) Tempos e espaços educativos. Iniciamos com as associações do Bloco A, conforme a figura a seguir:

Figura 24 – Categoria Vida em Sociedade – Bloco A



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir dessas associações, pode-se compreender que os estudantes correlacionam o processo de crescimento e maturidade com a atuação em sociedade. Neste caso, referenciam a atuação profissional como propulsora do “futuro”. A ideia de cidadania manifesta-se pelo viés do “dever e do direito” e pela necessidade de refletir acerca dos determinismos. Também emerge aqui um sentido de que a liberdade tem relação com a ética, pois percebem suas escolhas e condutas vinculadas a um compromisso pessoal, voltando-se para um processo de emancipação, construindo seus referenciais a partir da convivência com as diferentes visões de mundo. As falas explicitam-se dessa maneira:

E4. E aqui a gente descobre que a gente quer seguir o nosso futuro, né? A gente descobre do que gosta qual a área que a gente se identifica mais, por isso eu escolhi uma profissão. Então aqui eu acho que a gente vive um pouco de tudo, né? Não só na parte de estudo, de conteúdos, mas de experiências que a gente vai enfrentar, não só aqui, mas lá fora também, em toda a nossa vida. O que a gente vive aqui serve como aprendizado para um futuro, a gente saber encarar situações da melhor forma.

E5. Por exemplo, assim, ah, meu pai disse que tem que ser desse jeito. Então, não é porque talvez ele ache que, provavelmente seja uma coisa certa, se ele tá me ensinando, né? Mas ao longo da minha experiência de vida, talvez eu construa uma ideia diferente da dele relacionada a algum assunto. Tudo bem sabe?

E6. Eu acho que convivências e vivências, experiências que a gente tem aqui dentro nos tornam mais cidadãos lá fora. Porque muitas vezes a gente tá preso na nossa bolha e a gente não se liberta dela. E a gente sempre fica com o mesmo pensamento e não se abre pra opiniões diferentes. E aqui, como eu disse anteriormente, é muito mais aberto a novas opiniões.

E7. Na outra escola eu aprendi que uma pessoa cidadã é uma pessoa que cumpre com seus deveres, que tem direito e dever. Tem o dever das pessoas com o exército, tem o dever de votar, tem o dever de cumprir as leis e tem os direitos. Depois que a gente tiver formado, a gente vai ser uma pessoa que vai contribuir pra sociedade. Por exemplo, a Agropecuária, que vai tanto atuando direto no campo, produzindo alimento pra sociedade, quanto ajudando os produtores a produzirem o alimento pra sociedade.

E8. Geralmente a escola influencia muito também na nossa educação, não só na educação de ensinar conteúdo, né? A gente diz, não, a educação acontece em casa, mas nem sempre é isso. Muitos filhos, por exemplo, não tem os pais que vão lá e dizem, ó, isso não é legal, que os pais não dão o total apoio e o devido ensinamento que o filho precisaria ter pra depois ser uma boa pessoa perante a sociedade, né? E a escola proporciona muitas vezes essas atividades que ajudam, então, a formar pessoas cidadãs.

No que tange a dimensão social das vivências, o ato perceptivo se direciona para um outro em sua expressividade, levando a questionar-se por exemplo, se o outro e o mundo do outro podem ser projeções do meu eu. Assim, as vivências nos são dadas como fenômenos, envolvendo percepções internas e externas, onde podemos experimentar nossos pensamentos como próprios ou como de outros, caracterizando que a heteropercepção seria anterior a autopercepção, conforme ressalta Max Scheler:

Nós vivemos em primeiro lugar nas direções de sentir de mundo que nos rodeia, de nossos pais, família, educadores, antes que nos percebamos de nossas direções de sentimento que talvez difiram das direções de sentimento de todos eles (Scheler *In* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 243).

Para Max Scheler, a liberdade é um valor pessoal, uma autodeterminação da pessoa, sentindo-se livre das forças do determinismo, pode afirmar-se frente ao mundo. Por isso, o significado e o sentido da liberdade na execução dos atos só podem ser compreendidos mediante o projeto pessoal, pois cada vivência vai modificando a pessoa. Assim, pode-se dizer que “é no fluxo dessas vivências, na administração do querer, na orientação das escolhas, que o ser pessoa se revela em cada ato e se dá a conhecer em sua mais profunda autenticidade” (Carneiro; Pequeno, 2021, p. 112).

Nesse sentido, pode-se afirmar que existe um elo entre a responsabilidade e a liberdade, numa dinâmica de afetação³⁹ do mundo, lugar onde a pessoa se engaja pelos valores, experienciados através do conhecimento axiológico. A partir dessa dinâmica, a dimensão do

³⁹ A dinâmica de afetação do mundo está relacionada com as experiências que o homem vai construindo na relação com a liberdade, de acordo com Emmanuel Mounier, “o homem livre é um homem que o mundo interroga e que responde, é o homem responsável”. Nesse sentido, tanto Mounier quanto Scheler concebiam que essa dinâmica de afetação do mundo é justamente o que representa o elo entre responsabilidade e liberdade, ou seja, uma condição pressupõe a outra (Carneiro; Pequeno, 2021, p. 111).

dever surge com vistas ao aperfeiçoamento moral, no entanto, é preciso compreender que um dever exige requisitos para ser considerado bom ou mau.

Para Scheler, “as pessoas morais livres querem o bem, não porque se está mandando, senão porque o veem” (Carneiro; Pequeno, 2021, p. 141). Dessa forma, o dever que se coloca por uma imposição, será sempre um mal, porque está em oposição ao bem e isso diminui o valor da pessoa a quem se manda, transformando-a em objeto. Ademais, isenta de autonomia, cumprirá pela força da norma, o que não favorece o discernimento moral que conduz o crescimento da bondade da pessoa, tampouco de suas virtudes.

Nesse sentido, uma ética da responsabilidade é assumir simultaneamente a responsabilidade por nossa vida e em relação aos outros, pelo princípio de solidariedade e de pertencimento a uma comunidade, manifestando-se pela humanidade. Para Edgar Morin (2011b), virtude e humanidade são sinônimos, pois ao formular os aspectos de um ser humano complexo, ele reúne as virtudes que considera basilares da identidade nas diferentes fases da vida: “a curiosidade e as perguntas infantis; as aspirações juvenis à fraternidade e a realização de si (mais liberdade e mais comunidade); o endosso à responsabilidade do adulto; o discernimento da maturidade; a experiência da velhice” (Morin, 2011b, p. 101). Em outras palavras, existe uma complexidade entre a norma, o dever e a liberdade.

Nesse sentido, há que se reconhecer que a ética exige maturidade e uma sabedoria prática, para o homem bem julgar e agir diante da vida, como o próprio Aristóteles⁴⁰ afirmou. Então, sendo essa uma expressão com as marcas inegáveis do tempo, impossível não admitir que esteja tão presente. No cenário educacional contemporâneo, no contexto das juventudes, seria possível pensar numa ética que analogamente remete-se ao pensamento de Aristóteles? Se o jovem está na etapa da virtude das “aspirações”, como formulou Edgar Morin, entrelaçar ética, maturidade e sabedoria prática pode ser um bom princípio pedagógico. Na sequência das interlocuções, apresenta-se o Bloco B, conforme figura a seguir:

⁴⁰ A ética, enquanto saber prático, tem a pretensão de fazer com que o homem possa agir de maneira correta, tendo em vista sempre alcançar o bem. A ética elaborada por Aristóteles é uma ética do bom senso, baseada nos juízos morais de alguém que possa ser considerado, de modo geral, bom e virtuoso (Nodari, 1997).

Figura 25 – Categoria Vida em Sociedade – Bloco B



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nessas associações, encontram-se presentificadas as percepções em relação aos contextos, os quais abrigam ações e escolhas muito peculiares, porque dependem dos ambientes e das vivências de cada pessoa. Os estudantes referenciam percepções importantes acerca de escolhas do dia a dia, de acolhimento, de reflexões sobre suas próprias crenças e atitudes. Isso representa uma valorização do que já conhecem e sabem, mas não os impede de querer vivenciar novas situações, para então terem suas próprias conclusões. Com isso, fica presente que contam com apoio dos adultos referência, pais e profissionais na escola. Assim, expressam-se as falas:

E1. Tá com compromisso, assim. Saber que, por exemplo, eu tenho uma prova na segunda-feira, mas minhas amigas me chamam pra sair no domingo, né? Estou sendo ética comigo mesma, me comprometendo, ficando em casa, sabendo que eu preciso da educação. Acho que isso também é ser ético comigo mesma. Então, os meus valores são o que eu acho importante pra minha vida. Ser comprometida com os meus princípios.

E2. Eu achei uma situação que eu pensei agora, que tem aqui no refeitório. É tipo, a ver com ética, é, por exemplo, na hora da fila do almoço. Tem que ter a ética de não furar a fila, porque tu sabe que se fazer com você, tu não vai gostar.

E3. E aqui também a gente tem a assistência estudantil, psicólogo que mostra pra gente que às vezes a gente faz alguma coisa que, por exemplo, não é legal. Então tem sempre esse apoio falando pra gente, não, olha, talvez não seja assim, resolva isso de outra maneira. Então são coisas que a gente vai aprendendo, né? Porque errar todo mundo erra. Então a gente erra aqui, a gente aprende, talvez seja erros que a gente cometa aqui que a gente não vai cometer no futuro, né?

E4. A gente tem muitos traços, por exemplo, das nossas relações. Tem muitos traços dos meus pais. Então, aquilo que é certo pra eles, provavelmente vai ser certo pra mim. Claro que ao longo do tempo eu vou construindo outra mentalidade e talvez eu discorde de algumas coisas. Mas muito do que os nossos pais falam ou entendem sobre alguma coisa, provavelmente eu também vou ter esse consentimento. Porque eu convivi com eles a minha vida inteira, né? E querendo ou não, essa relação vai influenciar. Então, os meus princípios eu entendo quais são os meus objetivos também e aliado aos valores que a minha família ensinou pra mim.

A valorização dos espaços educativos, da convivência, da presença do outro e da possibilidade de transformações passa pelas individualidades. Paradoxalmente, é um princípio na constituição da vida prática do ser pessoa, pois os valores da sociedade podem unir-se ou contrapor-se a valores individuais. Nesse sentido, o conhecimento dessa estrutura axiológica, não garante uma ação moralmente valiosa nem leva ao aperfeiçoamento moral da pessoa. Segundo Scheler, a ideia de paz e pacifismo está associada ao conhecimento, sistematização e compreensão lógica do agir, assim ele afirma:

Não é o saber puramente intelectual o que põe em movimento nosso viver e nosso agir, senão o poderoso instinto da vida e um claro discernimento dos valores, discernimento este que se dirige a nossa força e a consciência de nossas capacidades. (Scheler *In* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 200).

Em todos os tempos, nas suas mais diversas formas de se apresentar, o cuidar é uma forma de saber presentificado nas ações humanas, como um dos princípios que leva a pessoa a partilhar sua identidade com o mundo, carregando potenciais entrelaçados com a consciência, a intencionalidade e a forma de agir. Por isso, “a presença de valores na vivência independe da existência de um dever, pois são os deveres que se alicerçam sobre os valores positivos de um caráter de dever-ser” (Scheler *In* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 266). Nessa direção, o cuidar é um guia para descoberta de outros valores, no qual se renovam o ser e o mundo, adquirindo novos significados, por isso a ação de cuidar dirige-se a outra pessoa e não aos objetos do mundo.

A ideia de que todo espaço educa vincula-se com a ação de cuidar, ainda mais porque envolve relações de proximidade, evidenciando que a ética é interação. Nesse sentido, reconhecer “que é da interação entre pessoas e respectivas histórias de vida que emerge a riqueza do humano em toda sua complexidade, implica aceitar o facto de que a ética supõe sofrimento reflexivo muito mais do que segurança ou certeza” (Baptista, 2005, p. 52).

Em todas as idades há aprendizados. É possível observar as transformações dos estudantes participantes da pesquisa em relação às adaptações que o novo contexto escolar lhes trouxe. Para os estudantes, a escola ocupa um lugar de desenvolvimento da sociabilidade, do exercício da tentativa e erro, de confrontar-se com suas próprias visões de mundo e dos outros, de encontros e de acolhimento. Quanta novidade. Quantas perguntas. Quantas aspirações. Para a escola, quanta responsabilidade nesse contexto. Nessa direção, a seguir apresentam-se os diálogos com a categoria compromisso social da escola, com o grupo dos professores.

5.3.6 “Eu acho que a gente vive um momento especial e difícil”: O compromisso ético da humanização na educação

A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também (Nóvoa, 2022, p. 20).

Como saber qual o caminho? Pelos passos, já dizia Mario Quintana⁴¹. Então, é importante pensar acerca dos passos da escola, para que ela não se perca no caminho. Nossos dias têm mostrado o tamanho dos desafios e a força dos passos que os educadores se empenham em realizar, pois atravessados pela emergente necessidade de uma ética dos valores, desafiam-se na (re)construção do que fazem na escola. A questão toda é dialogar sobre certezas.

Nessa direção, entende-se que o compromisso social da escola é indissociável do compromisso dos educadores, pois a escola não pode ficar indiferente às exigências de relação a outros modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, o mais importante é saber como a escola pode interagir com outros espaços e tempos educativos. Afinal, como afirma Isabel Baptista (2005), “não nos parece concebível uma sociedade educativa sem escolas e sem professores” (p. 62). Para isso, a realidade da presença evoca uma ética do cuidado, lição de liberdade e responsabilidade que só pode ser dada pela outra pessoa.

A diferença, o sentido e o valor do modo escolar de aprender passa muito pela presença pessoal, física, humana, daquele que ensina. O saber que nos é trazido por outra pessoa traz a imprescindível marca do humano. Chega-nos temperado pelo afecto, pela memória, pela experiência vivida (Baptista, 2005, p. 62).

Para a escola, enquanto instituição de educação, é importante reconhecer-se no valor de estar inserida numa sociedade de aprendizagem, o que é diferente de ser o que essa sociedade determina. Isso significa que a escola tem uma premissa importante de comunicar uma sociedade do futuro. No entanto, de acordo com Day (2001), essa é uma condição que precisa estar baseada no [...] “entendimento dos mundos em que os seus alunos vivem, nas suas necessidades de aprendizagem e nas exigências da sociedade e do mundo do trabalho” (p. 302).

Nos temas propostos para o diálogo com o grupo dos professores, na dimensão do compromisso social da escola, descortinam-se conceitos com múltiplos olhares. Essa condição

⁴¹ Mario Quintana (1906-1994) foi um poeta, tradutor e jornalista brasileiro. Foi considerado um dos maiores poetas do século XX. Mestre da palavra, do humor e da síntese poética, em 1980, recebeu o Prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras e, em 1981 foi agraciado com o Prêmio Jabuti. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mario_quintana/. Acesso em: 24 mai. 2024.

não surpreende, porque afinal a escola é multidimensional nas suas diversas formas de constituição. Nessa direção, é importante destacar que muitos conceitos presentificam-se como valores, ao exemplo de “liberdade”, “cuidar” e “humanização”. Destacam-se os conceitos a seguir, conforme a figura abaixo:

Figura 26 – Conceitos de Compromisso Social da Escola



Nessa relação da escola e do tempo social revelam-se contextos multifacetados, embora muitos deles ainda persistam em enquadramentos na modalidade das certezas, o que os impede certamente de se desenvolverem. Ao considerarmos o tempo histórico, nas suas mais diversas manifestações, não é possível reduzir a escola a uma função, pois a vida social em movimento tende a apresentar exigências novas, daí a diferença entre “função” e “compromisso”. Nesse sentido, quando se firma pedagogicamente um compromisso, revela-se a capacidade de pensar, agir e **conduzir para algo**⁴², integrada à dimensão de **preparar para algo**⁴³.

Nessa perspectiva, concordamos com a afirmação de Isabel Baptista:

[...] Num mundo complexo e carente de referências axiológicas, a escola deverá assumir uma estratégia de desenvolvimento autónoma, não abdicando de tomar posição sobre o futuro desejado e sobre as condições objectivas que o podem tornar possível (Baptista, 2005, p. 99).

Com efeito, é preciso lembrar que na escola convivem pessoas diferentes, que consigo carregam o *ethos* e suas variações. As pessoas são portadoras de experiências, de histórias que envolvem conhecimentos e sensibilidades, apresentando-se como representações de valores, formas de julgamento e de comportamento. Assim, a escola pode conduzir experiências de

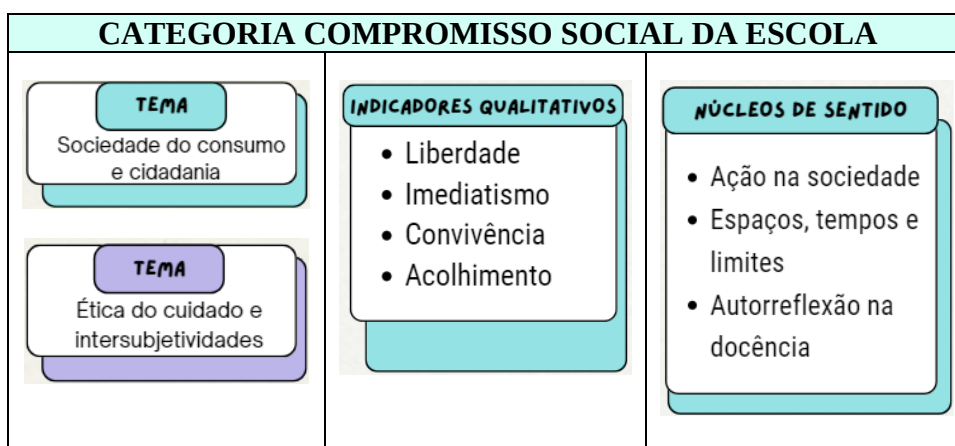
⁴² **Grifo nosso.** As analogias de “conduzir para”, nesse contexto, se vinculam à ideia de movimento e direção. Nesse sentido, atribuímos significados como: ir em procura, tomar rumo, guiar-se, orientar-se, dirigir os passos (Dicionário Analógico, Azevedo, 2016).

⁴³ **Grifo nosso.** As analogias de “preparar para”, nesse contexto, se vinculam à ideia de estratégia e prevenção. Nesse sentido, atribuímos significados como: planejar, prevenir, providenciar, predispor, preestabelecer (Dicionário Analógico, Azevedo, 2016).

“uma ética fundamentada na relatividade do *ethos*, deverá ser a integração e vivência completa do mundo dos valores em busca de uma cooperação de todas as formas de *ethos* existentes no curso da história” (Pereira, 2000, p. 103). Por isso mesmo, um dos compromissos da educação é uma ética que respeite essa condição e que considere a integração de todo *ethos*, a fim de transformações pessoais e coletivas.

A partir dos conceitos presentificados nas percepções dos professores, observa-se uma escola em transformação. Na dimensão do compromisso social da escola, apresentam-se as interlocuções com os temas presentes nessa categoria de análise: a) Sociedade do consumo e cidadania; b) Humanização e emancipação dos sujeitos; c) Ética do cuidado e intersubjetividades e d) Tempos e espaços educativos. Iniciamos com as associações do Bloco A, conforme a figura a seguir:

Figura 27 – Categoria Compromisso Social da Escola – Bloco A



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Dessas associações, emergem percepções que se voltam para uma prática pedagógica exigente e diferente. Essas percepções revelam-se em situações experienciadas nos cotidianos, em diferentes tempos e espaços na dinâmica da escola. Nesse sentido, emerge a preocupação com a formação cidadã e a construção da ética nas relações, visando a promoção do cuidado, do respeito mútuo e da compreensão das diferenças. Nessas falas isso fica explícito:

P4. Eu acho que o IF é um espaço sim de uma liberdade, não absoluta. Porque liberdade absoluta não existe. Mas uma liberdade relativa em certo sentido, nossos alunos são convidados a viver essa experiência da liberdade aqui dentro, acho isso muito bom e proveitoso. E acho que isso ajuda inclusive em grandes aspectos, apesar de ter um grande grupo de alunos que abusa dessa liberdade e que faz coisas desclassificadas. Mas acho, mais uma vez como já falei no início, o caminho é a conscientização. E essa conscientização é lenta, demora um tempo, só o convívio. E a conscientização é que leva a mudanças pessoais ou coletivas.

P8. *Gostaria de contribuir com relação à humanização. Eu acho uma coisa muito importante é a gente conviver com as diferenças. E a lei das cotas, ela vem para auxiliar isso. A gente ter uma diversidade maior, eu acho que tem um caminho para a gente aperfeiçoar elas. É a gente mirar na permanência e êxito desses estudantes. Então, nós, no Técnico de Informática tendo alunos com síndrome de Down com certeza é uma forma gigantesca de trabalhar a empatia com relação a esse público. E quebrar os preconceitos. Eles convivendo e tendo essa humanização, ver o outro, entender as necessidades do outro, as potencialidades, as fragilidades do outro. Então, eu acho que a lei das cotas ela vem com uma das vantagens. É essa questão da humanização. Mas a gente precisa trabalhar para permanência e êxito desses estudantes, para o ensino cumprir todos os passos.*

P9. *Estava conversando com os alunos esses dias. Aí eles começam a assistir esses vídeos no YouTube, 20, 30 minutos e tal. Agora é só shorts, é isso que eles assistem TikTok, que vai passando vídeos em 15 segundos, um atrás do outro, estímulo-resposta. E daí o cérebro fica tão condicionado com essa situação. Eu explico o conteúdo, eu faço o exemplo e já dou coisas pra eles resolverem. E muitas vezes eles fazem muito rápido. E daí, às vezes eu não estou preparada pra aquela rapidez com que eles fazem certas coisas.*

Contudo, demonstram preocupações com o imediatismo e as condutas dos adolescentes, atribuindo isso às pressões do contexto social que apresenta, muitas vezes, certa mercantilização da educação. Por isso, reconhece-se a importância da busca por um equilíbrio entre liberdade e limites no processo educativo, atuando com prudência e acolhimento. Assim se expressa nas falas de:

P1. *Às vezes essa questão que a liberdade está permeada no nosso ambiente, traz essa necessidade de uma noção mais profunda de ética das relações. E eles às vezes ainda não amadureceram daquela ética lá do Piaget, do não fazer porque eu vou ter uma consequência. Eu não sei se o não fazer está só associado a ter uma consequência. O pai ou a mãe reprimir, repreender, por não atingir o êxito de aprovação na escola, por exemplo. Eles deveriam fazer o certo pela consciência ampla do ambiente que eles estão, do papel deles. Eu acho que eles não têm essa maturidade.*

P4. *A nossa educação passou e passa por um processo de mercantilização. Então, parece que todas as relações humanas hoje em dia são mercantilizadas e isso é desumano na minha visão. Na minha visão de mundo, então eu vejo muito complicado essa questão hoje. Agora, como a gente trabalhar isso em sala de aula que é o grande dilema. Como a gente levar essa questão, esse debate para os alunos, em que momento, em que circunstâncias, em que componente? Pode ser um tema transversal, pode não ser.*

P4. *Eu acho que eles estão em construção enquanto sujeito, adolescentes que eles são. Demora um tempo para exercitarem essa liberdade, porque muitos confundem liberdade com libertinagem, com fazer o que quer em qualquer hora. E eu acho que eles só vão entender isso aos poucos. Mas essa dinâmica, essa tensão entre a liberdade e o limite é algo que a gente tem que ir fazendo aos poucos, tanto em termos de minha prática em sala de aula, como é que eu me relaciono com meus alunos, qual é o tipo de relação que eu vou construir enquanto professor com eles. Quanto em relação à instituição com eles, a gestão com eles, a assistência estudantil com eles. Então tem vários mecanismos que ajudam eles a irem se construindo e entendendo. Por exemplo, ano passado eu tomei uma pedrada de um aluno, eu sempre fui um defensor da liberdade, sempre fui um defensor da democracia. Enfim, fui atingido por uma pedra. Eu sei que não foi voluntário, que foi involuntário. Eu sei, entendi a situação e tal. Fiquei indignado um dia: curioso, por que comigo? Mas entendi que foi algo acidental, mas acidental justamente porque eles se levaram a um ato, abusando da liberdade que era dada pra eles aqui dentro. E acabaram prejudicando*

a mim. Aquilo foi muito traumático pra mim naquele momento. E foi difícil eu me reequilibrar pra voltar pra sala de aula, me repensar também. Os limites são importantes, mas a liberdade também é importante. Então achar o meio termo, o justo meio, como diziam os filósofos gregos, essa é a nossa missão enquanto escola, enquanto docentes.

P7. Eu me referi muito à questão do imediatismo, que vem um pouco disso que a gente comentou antes. Dessa dificuldade que a gente tá tendo em reorganizar as nossas aulas, porque o aluno ele tem essa coisa de tudo muito imediato. Então, se vende muito a ideia de um ensino para a pessoa ter um melhor emprego, isso como algo tratado só para o mercado de trabalho, não muito para a formação. Não se valoriza o saber, o conhecimento e sim o aluno certificado. Porque o nosso sistema também é assim, se nós estamos num sistema onde a gente dá uma nota para tudo. E isso está muito implicado com a questão da ética do cuidado.

P9. Isso passa por uma questão de internalização deles, de amadurecimento, é uma coisa que a gente não tem como ditar: tu vai amadurecer agora! Imagina uma coisa de total imaturidade. Qual é a justificativa de um cidadão subir numa classe pra escrever no teto da sala? Não faz sentido. Então é isso, falta o amadurecimento. Claro, há punição, por isso eles vão se cuidar. Mas o ideal seria que não precisasse haver punição, porque no fundo eles têm a consciência que esse patrimônio é deles mesmos.

A princípio, as condutas dessa nova maneira de ser da escola revela, na verdade, as formas de vivenciá-la e senti-la. As dúvidas fazem as perguntas, geram curiosidades, desconfortos e desafios. Por isso, segundo Nóvoa (2022), precisamos de transformação:

Precisamos de uma metamorfose da escola, de uma transformação da sua forma. O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação (Nóvoa, 2022, p. 44).

Diante disso, uma ética profissional pode ser compreendida como emergência de uma consciência social, da qual surge a reflexão sobre as circunstâncias que podem educar os educadores em vista de sua profissionalização e ocupação ética. Assim, a “reflexão sobre a ética profissional pode trazer, ao profissional, contribuições à construção de sua identidade, mas ele não fica, de antemão, isento de se configurar eticamente em vista da sociedade a que serve” (Veiga; Araujo; Kapuziniak, 2005, p. 157).

Nessa direção, cabe a reflexão de que os professores podem muito, mas não podem tudo, dadas as circunstâncias sociais, importa cuidar dos tempos e espaços de aprendizagem em que os sujeitos constroem as identidades de lugar e de pertencimento. Nesse caso, a educação no sentido lato do termo, tem o compromisso de preparar a pessoa para o discernimento nas suas escolhas. É nesse aspecto que se chega ao âmbito da ética dos professores, o que se pode atribuir a um dever de autoridade, compreendido como “obrigação de assumir com firmeza a condição

de autor legitimada num quadro de competências socialmente reconhecidas” (Baptista, 2005, p. 91).

Afirmar uma autoridade não é mesmo que impor o arbitrário de uma vontade ou sujeitar o outro a uma relação de violência, seja esta considerada no plano físico ou simbólico. O professor não pode recorrer a meios que possam atentar contra a dignidade e a liberdade dos sujeitos [...] não pode também desistir de sua autoridade. Entre uma lógica permissiva e o autoritarismo ergue-se o sentido da própria acção pedagógica. Educar é entusiasmar, encher de esperança, alegrar dias de descoberta, animar fomes novas, despertar desejos. Mas educar é também contrariar, constranger e desagradar se for caso disso (Baptista, 2005, p. 92-93).

Nessa perspectiva, como ponderar práticas educativas com a tentação dos novos começos? Diante de uma sociedade imediatista, Zygmunt Bauman (2021c), diz que é preciso ponderar uma renegociação do sentido do tempo, pois a vida “agorista” é uma vida que tende a ser “apressada” e nela toda e qualquer oportunidade passa a ser um ponto que pode ser vivido como um novo começo. Na sociedade de consumidores, este é o carácter do tempo, atendendo aos tempos líquidos, ele não é cíclico nem linear, mas pontilhista, o que leva a um esfacelamento numa infinidade de fragmentos.

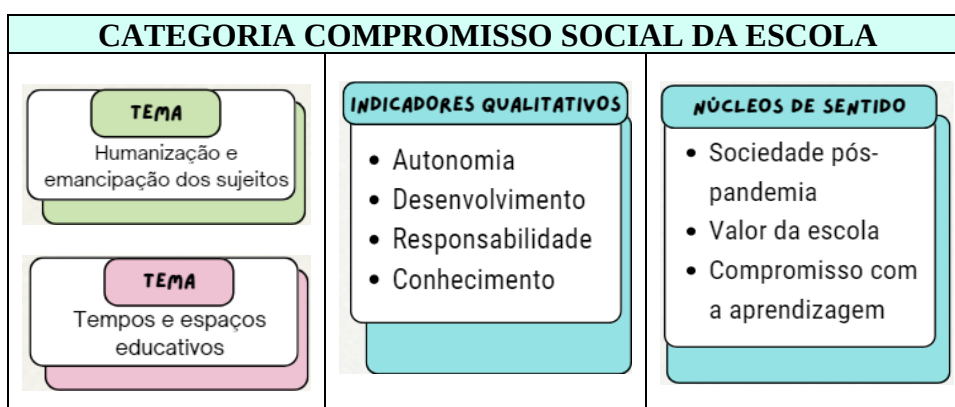
Nesse contexto, acerca do tempo pontilhista líquido, Bauman utiliza de uma analogia com as lições de geometria ao afirmar que “pontos não tem comprimento, largura nem profundidade: eles existem, fica-se tentado a dizer, antes do espaço e do tempo” (Bauman, 2021c, p. 176). Com oportunidades infindáveis, transformando a mais atraente novidade da vez num conjunto de pontos pulverizados, essa dupla expectativa de prevenir o futuro e anular o poder do passado, pode surgir como roupagem dos ideais de liberdade.

Por outro lado, na ação educativa, o dever do desenvolvimento profissional e a abertura ao que é novo, é inerente à docência, como afirma Isabel Baptista, [...] “a cultura profissional docente, como qualquer outra cultura, desenvolve-se na medida em que se abre ao fora de si, aos outros e às novidades do tempo” (Baptista, 2005, p.134). Essa cultura é cuidadosamente cultivada, refletida e conduzida por uma ética do cuidado, com a profissão e com a memória de seu compromisso social:

Para compreender o que é, efectivamente, específico da docência é preciso manter viva a memória social dos professores. Uma profissão desinteressada de si e esquecida do seu passado é uma profissão incapaz de assumir o seu compromisso para com o futuro. Incapaz, portanto, de responder aos apelos do presente. [...] O dever de memória é, também neste sentido, uma obrigação deontológica (Baptista, 2005, p. 132).

Com efeito, é fácil tentar-se às oportunidades que mais parecem uma anulação das memórias, incapacitando o passado. É fácil também cair na lógica e nas falácias dos eternos novos começos. Por isso mesmo, enorme é o compromisso da escola com a necessária revisão do tempo e não a sua previsão. Apesar do tempo pontilhista, gigante é a responsabilidade que os educadores têm de manter viva a sua memória social, de assumirem-se insubstituíveis na presencialidade da escola. É nela que reside o desafio ético da proximidade, da partilha de narrativas e experiências concretas. Na sequência, apresenta-se o Bloco B, conforme a figura:

Figura 28 – Categoria Compromisso Social da Escola – Bloco B



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nas percepções dos professores, a ética, o compromisso social e a humanização na escola aparecem como princípios pedagógicos para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, emergindo o compromisso com a aprendizagem. Nessa direção, a humanização e a inclusão são enfatizadas como meios para a cidadania, promovendo o amadurecimento e crescimento pessoal dos estudantes sobre suas responsabilidades éticas em sociedade. Destaca-se percepções acerca do papel da escola na sociedade diante das transformações pós-pandemia. Assim expressam-se:

P4. Eu acho que a gente vive um momento especial e difícil. Especial porque está acontecendo uma série de transformações pós-pandemia, difícil porque essas transformações a gente vai demorar um tempo para entender elas. E depois para nos readaptar. Mas eu queria trazer uma ideia que é o Karl Marx, que o capitalismo profana tudo o que é sagrado. E a escola de certa forma é uma instituição muito importante sim na sociedade, ela tem os seus valores, nós temos os nossos valores específicos aqui do IF. E a escola é para a formação para o trabalho sim, mas é para a formação cidadã e daí eu acho que nessa questão da cidadania entra muito a questão da humanização.

P7. É muito importante, porque a gente tem que cuidar muito. Eu acho que cada um de nós enquanto professor vai fazer um grande trabalho e desenvolver muito bem o seu conteúdo, considerando todas as necessidades dos alunos, considerando a pós-pandemia, as questões emocionais, socioeconômicas. Mas é o seu conteúdo, porque se eu não for trabalhar com a leitura e a escrita, esse aluno vai ser muito prejudicado na vida dele. Vou trabalhar com outras coisas, projetos interessantes, mas o aluno tem que saber ler e escrever o básico do básico.

P8. Para mim ser um cidadão é ter consciência das coisas e agir eticamente na sociedade, tem que ser também, perceber o humano que eu sou e o humano que o outro é. Respeitar a mim e respeitar o outro. Então isso vai um pouco na questão da ética do cuidado, na questão do autorespeito e do respeito ao outro.

P8. A extensão e a curricularização da extensão trazem em um dos pilares a interação dialógica com a sociedade. E eu acho que a gente trazer essa interação dialógica nos projetos integradores trará muita motivação para eles. Porque uma coisa é eu fazer um projeto aqui dentro do IF, eu vou mostrar para o meu professor para ganhar uma nota. Outra coisa é: eu estou fazendo um projeto que vai contribuir para a sociedade e eu vou apresentar para a sociedade. E o compromisso ético dele está sendo posto à prova também. A responsabilidade dele, porque ele está indo mostrar isso para a comunidade, para a comunidade que ele está inserido, então eu acho que esse é um dos caminhos.

Nessa perspectiva, as relações da escola com o mundo social já estão em metamorfose, como aponta António Nóvoa:

Hoje, pelo contrário, é preciso compreender a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola (nas famílias, nas cidades, na sociedade). A valorização do espaço público da educação é fundamental para inscrever toda a sociedade no esforço de educar, como se defende, por exemplo, no movimento das “cidades educadoras”. É impossível prolongar uma concepção fechada da escola. Este é outro ponto central da metamorfose da escola (Nóvoa, 2022, p. 16).

Nesses aspectos, Isabel Baptista (2012) corrobora, afirmando que as intervenções mais integradas no contexto de renovação paradigmática social apontam caminhos de desenvolver “processos formativos numa lógica de aprendizagem na e com a vida, as dinâmicas de mediação socioeducativa ajudam a fazer sociedade, fomentando condições de laço social num mundo desenlaçado” (p. 38). Contudo, isso não deve constituir pauta de preocupações acerca da existência da escola e da necessidade de professores, pois essa força presencial não será tão facilmente substituída.

Os reflexos de um mundo em mudança apontam processos reflexivos. Os professores não deixam de demonstrar suas preocupações com as mudanças e afirmam o compromisso da escola com a aprendizagem na perspectiva da humanização. Eles também deixam recados pedagógicos, reconhecendo que a educação emancipadora contribui na cultura de formar identidades, construir valores e mobilizar ações. Essa disposição dos professores lembra uma dimensão importante na relação pedagógica, como diz Isabel Baptista (2005), quando apresenta reflexões acerca da educabilidade dos sujeitos:

[...] Não esqueçamos que, equacionada a partir de uma sabedoria ética, a crença na educabilidade deverá assentar numa visão positiva da alteridade. O outro não é uma ameaça, a sua presença não fecha, antes abre, o horizonte da liberdade. E, sendo verdadeiramente outra pessoa, esse outro é alguém que está igualmente vocacionado para a aprendizagem permanente. Não existem, pois, alunos não educáveis (Baptista, 2005, p. 77).

No processo da educabilidade, algumas premissas são necessárias para que os professores possam construir suas perspectivas quanto ao processo educativo. A coragem e a tolerância pedagógica nada tem a ver com desistência ou negligência, elas são fundamentais na direção do trabalho pedagógico. Contudo, sabe-se que não é fácil lidar com respostas negativas, principalmente em situações que envolvem dedicação dos professores, fica um sentimento de frustração cada vez que o aluno não corresponde, seja na dimensão cognitiva, social ou afetiva. Nesse sentido, retoma-se a condição da vigilância ética, ainda que o sentimento de indignação lhe tome toda a atenção, é certo que se espera do professor uma conduta que não se baseie em ações de exclusão ou punições.

Por isso, no contexto da relação pedagógica, faz-se necessário compreender acerca de motivações e de vontade, sem pretensões de que é preciso “motivar” os estudantes, torna-se imprescindível considerar as ambivalências presentes no processo educativo. Nesse aspecto, tem-se uma contribuição importante de Max Scheler acerca do fenômeno da disposição de ânimo. Segundo ele, essa condição “não apenas abarca o querer, mas também todo o conhecer ético de valores, o preferir, o amar e odiar, que fundamentam qualquer classe de querer e escolher [...]” (Scheler *In* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 93). Dessa forma, na ação educativa não é possível esperar a motivação apenas pela disposição de ânimo dos estudantes, pois é preciso que alcancem estágios de mudança de consciência, ainda que passíveis de erro e de engano, progridam na mudança de suas disposições conforme suas singularidades.

Nessa direção, consolida-se a importância da intervenção pedagógica do professor, curiosamente conduzida pela sua entrega epistemológica e ética. Os educadores são adultos de referência e a escola é um espaço para desenvolver-se, como afirma Isabel Baptista:

A cultura escolar representa a aprendizagem feita com tempo, paciência, esforço e disciplina. O tempo da escola é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas frente a frente. Tempo para aprender e escutar e a ser escutado, tempo para aprender a ajudar e a ser ajudado. A escola é vida com tempo para pensar a vida [...]. Lugar para aprender a sentir o mundo num despertar de fomes novas que nenhum visível sacia. Lugar onde nos preocupamos, e ocupamos, com os outros. É com este lugar de aprendizagem, de humanismo e de cultura, que os professores se identificam e a partir do qual faz sentido estabelecer plataformas de confiança e de compromisso com outros actores (Baptista, 2005, p. 63).

Afinal, que pedagogia pode atender tudo isso? Muito mais do que atribuir funções, é preciso falar de compromissos. Compromissos com a aprendizagem, com a humanização e com a ética. Dessa forma, se materializa a importância de referência da escola, como lugar de conhecer e conhecer-se. Muito mais do que constatar e aceitar que estamos diante de mudanças

paradigmáticas na educação, para refazer-se sem perder-se é preciso contar com referenciais de ética, tornando a própria escola um laboratório de educação em valores éticos. Ao integrar a técnica, a ciência e a ética como sabedoria da ação, será possível atravessar o mar revolto? Realizadas estas interrogações, a seguir apresentam-se as convergências e divergências acerca das percepções em cada grupo participante da pesquisa.

5.4 ENTRE LEMAS E DILEMAS

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém [...]. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...] (Freire, 2013a, p. 25).

Como é vivenciar a escola em seus lemas e dilemas? Na compreensão dessa dinâmica, a escola materializa-se no tempo, inscrevendo-se como lugar de memórias, cooperação e compromisso. Nesse tempo-espço de encontros nada pode ser aleatório e os sujeitos em seus atos vão constituindo suas relações, referenciadas eticamente.

Nessa direção, a escola ao constituir-se num cenário aberto ao mundo e às novidades do tempo, não é o mesmo que começar a cada vez, abandonar a força motriz, as referências de organização primeira que permitem seus alicerces. Ao contrário, é estar na condição de constante reflexão, assumindo a natureza dos dilemas, sejam quais forem suas origens. A essa condição, faz-se necessária uma presença da docência comprometida com o projeto ético.

Após termos dialogado com a interpretação das percepções de cada grupo participante da pesquisa, apresentando estes conteúdos por categoria de análise, reuniu-se os principais pontos de convergências e divergências nas falas. A partir de todos os temas propostos para a discussão, unindo as categorias de análise por grupo participante, organizou-se os conjuntos de percepções, aglutinando-os pelo viés dos “lemas” e dos “dilemas”.

Nessa direção, considera-se importante elucidar acerca da denominação dos conjuntos de percepções, na qual optou-se pelos termos “lemas” e “dilemas” conectados a um **grupo analógico**⁴⁴ de significados. Assim, “lemas” foi utilizado no sentido de indicação: simbolizar, sinalizar e representar; e no sentido de preceito: diretriz e ensinamento. Quanto ao termo

⁴⁴ Extraído de Azevedo, Franciso Ferreira. **Dicionário analógico da língua portuguesa**: ideias afins/thesaurus. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

“dilemas”, foi utilizado no sentido de incerteza: não saber que rumo tomar, ambiguidade e insegurança; e no sentido de dificuldade: atribulação, embates da adversidade, obstáculos e perplexidades. Apresenta-se, em sequência, os conjuntos de percepções, com suas convergências e divergências no grupo dos professores, conforme os quadros a seguir:

Quadro 8 – Os dilemas entre escola, cultura e sociedade

Os dilemas entre escola, cultura e sociedade
CONVERGÊNCIAS
P1. “Eu já percebi uma situação em que um aluno tava sofrendo bullying por uma questão cognitiva, aí os colegas zombaram. E eu intervi. E aí eles falaram: ah, não, agora tudo é preconceito professora, não dá mais pra falar nada? Então, a defesa deles era que, “a gente tava usando a liberdade de expressão [...]” P3. “Eu acho que a gente evoluiu bastante, mas tem muita coisa que fica como é que eu vou dizer assim, na bolha familiar. Então assim, conforme a conduta na família, tu percebe muito forte isso e aqui dentro da escola, eu acho que isso também fica bem nítido [...]” P4. “Tem um racismo muito velado pelo discurso, não só aqui, mas no Brasil como um todo, né. E que às vezes explode em violência, seja verbal, seja física. E isso é extremamente perigoso [...]” P6. “O ano passado a gente tinha casos que tinha que intervir na aula, porque as meninas faziam uma pergunta e os meninos não queriam deixar elas se manifestarem [...] Mas entre os servidores também, entre os colegas também [...] Então, acaba refletindo também, né? Na maneira como os alunos observam o exemplo que vem de algumas pessoas, de toda a sociedade como um todo”. P7. “É claro que eles também vêm com uma cultura, né? Era um conteúdo dentro da língua portuguesa e a gente vê uma resistência muito grande na questão de gênero, quando a gente fala de gênero, na questão do uso, por exemplo, da ‘arroba’, na questão da maleabilidade da língua, né? [...]” P8. “[...] Por exemplo, minha mãe só tinha filhos homens, então nós ajudávamos ela em casa, né. Mas nós, eu e meu irmão sofriamos preconceito dos colegas, como é que tu seca a louça, como é que tu varre a casa, isso é coisa de menina”. P9. “Na minha família, a gente não tem uma fala racista, mas tem uma fala de gênero, assim. Pra ti ver, a minha mãe é machista. Ela acha que é o meu marido que sabe mais, é assim. O meu pai é menos machista que a minha mãe, pra vocês terem noção. Acho que vem do núcleo familiar dela [...]”
DIVERGÊNCIAS
P1. “Eu vejo que as próprias vivências, algumas coisas que eu não percebia antes que podiam ser ações racistas, machistas, ao longo do tempo, a gente vai percebendo, vai evitando, vai ensinando que não é correto. Vai agindo de maneira diferente com os filhos, com os alunos. E assim, a gente vai se constituindo como pessoas melhores”. P2. “Eu também venho de uma cidade pequena, de uma família bastante preconceituosa. Então, essa minha visão começou a mudar principalmente depois que eu fui estudar fora, lá em Santa Maria, que conheci outras pessoas, outras visões do mundo, outras histórias [...]” P2. “Mas eu ainda enxergo, principalmente nessa questão de sexualidade, eu percebo, ou pelo menos noto, que os nossos alunos acho que já são um pouco mais livres de preconceito né? Da nossa época, quando eu era estudante, ou por mais que seja uma cidade pequena, que também tem muita gente que pensa muito parecido e que vive naquela bolha. A gente tem muitos alunos, por exemplo, que são gays, lésbicas, homossexuais em geral, mas eu não vejo nada de comportamento, pelo menos, intolerante ou agressivo nesse sentido, pelo menos nesse ponto [...]” P4. “Eu, por exemplo, venho de uma família que teve uma carga de preconceito muito grande, assim, em relação a essas questões. E eu tive que me reconstruir ao longo da minha trajetória acadêmica para ir perdendo esses preconceitos, esses estereótipos. Isso foi uma mudança muito grande na minha vida. Mas

isso é uma posição pessoal minha, mas se deu em virtude dessa transformação, de uma família cheia de estereótipos, cheia de preconceitos para a construção de um sujeito que tenta ver isso de outra forma [...]"

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 9 – Os dilemas da inclusão

Os dilemas da inclusão
CONVERGÊNCIAS
P1. “Eu já percebi uma situação em que um aluno tava sofrendo bullying por uma questão cognitiva, aí os colegas zombaram. E eu intervi. E aí eles falaram: ah, não, agora tudo é preconceito professora, não dá mais pra falar nada? Então, a defesa deles era que, “a gente tava usando a liberdade de expressão [...]” P2. “Eu participei também dentro do NEPGS de algumas ações no ano passado, a partir do meu ingresso aqui no campus e em alguns momentos eu percebi essa dificuldade de incluir todo o pessoal numa atividade. Então a gente estava programando uma atividade sobre dignidade menstrual e foi bem difícil a aceitação dos meninos em participar daquela atividade porque eles não entendiam de que maneira eles estavam sendo incluídos ali, inseridos naquele contexto [...]” P4. “[...] Eu percebo que especialmente no integrado a gente tem um avanço, apesar de que a gente tem que trabalhar muitas questões ainda, nem todos estão dispostos a discutir essas questões na aula, se mexem de uma forma diferente, olham de uma forma diferente, quando se toca nesses temas, se sentem um pouco desconfortáveis”. P4. “Eu costumo dizer nas aulas que História não é para deixar ninguém confortável, é justamente para desacomodar os que estão confortáveis, então isso me ajuda a trabalhar e iniciar a discussão com eles nesse sentido, mas há temas que são temas transversais, eles deveriam estar em todos os componentes de alguma forma sendo trabalhados [...]” P7. “É claro que eles também vêm com uma cultura, né? Era um conteúdo dentro da língua portuguesa e a gente vê uma resistência muito grande na questão de gênero, quando a gente fala de gênero, na questão do uso, por exemplo, da ‘aroba’, na questão da maleabilidade da língua, né? São questões importantes, eu acho que a gente tem um longo caminho, mas que dentro da sala de aula é bem difícil de abordar [...]”
DIVERGÊNCIAS
P8. “Gostaria de contribuir com relação à humanização. Eu acho uma coisa muito importante é a gente conviver com as diferenças. E a lei das cotas, ela vem para auxiliar isso. A gente ter uma diversidade maior, eu acho que tem um caminho para a gente aperfeiçoar elas. É a gente mirar na permanência e êxito desses estudantes. Então, nós, no Técnico de Informática tendo alunos com síndrome de Down com certeza é uma forma gigantesca de trabalhar a empatia com relação a esse público. E quebrar os preconceitos. Eles convivendo e tendo essa humanização, ver o outro, entender as necessidades do outro, as potencialidades, as fragilidades do outro [...]” P8. “A gente aprende muito enquanto professores por meio das formações que o IF traz, então eu estou aqui desde 2010, na minha formação inicial eu não tive nada desses conceitos, não foi trabalhado nada, e eu fui aprendendo a partir das formações. Eu vejo que a gente enquanto professor tem evoluído aprendendo com os colegas e os alunos também”. P9. “Eu vou falar a nossa experiência com a informática. Eu vejo que eles são muito acolhedores, os alunos, nas questões dos nossos alunos que têm necessidades específicas. Então, eu acho que no geral são bem acolhedores. E eu encaro que eles têm uma mente muito aberta, e se os alunos têm a mente muito aberta, eles observam as dificuldades dos outros e eles mesmos querem interagir, querem fazer alguma coisa pelas dificuldades [...]”

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 10 – Os dilemas entre liberdade, autonomia e limites

Os dilemas entre liberdade, autonomia e limites
CONVERGÊNCIAS
P1. “Às vezes essa questão que a liberdade está permeada no nosso ambiente, traz essa necessidade de uma noção mais profunda de ética das relações. E eles às vezes ainda não amadureceram daquela ética lá do Piaget, do não fazer porque eu vou ter uma consequência. Eu não sei se o não fazer está só associado a ter uma consequência. O pai ou a mãe reprimir, repreender, por não atingir o êxito de aprovação na escola, por exemplo. Eles deveriam fazer o certo pela consciência ampla do ambiente que eles estão, do papel deles. Eu acho que eles não têm essa maturidade”. P7. “Mas a pandemia foi bem marcante nesse sentido. Parece que antes era um processo um pouco diferente, mas eu noto, principalmente em relação ao aluno, porque não é só em termos de conteúdo. É também, como eu trabalhar com esse aluno. E que está sendo muito difícil trabalhar [...]”
DIVERGÊNCIAS
P4. “Eu acho que eles estão em construção enquanto sujeito, adolescentes que eles são. Demora um tempo para exercitarem essa liberdade, porque muitos confundem liberdade com libertinagem, com fazer o que quer em qualquer hora. E Eu acho que eles só vão entender isso aos poucos. Mas essa dinâmica, essa tensão entre a liberdade e o limite é algo que a gente tem que ir fazendo aos poucos, tanto em termos de minha prática em sala de aula, como é que eu me relaciono com meus alunos, qual é o tipo de relação que eu vou construir enquanto professor com eles [...]” P9. “A questão de a gente tentar uma educação emancipadora eu acho que é o nosso propósito maior, é de deles sozinhos identificarem que precisam se autorregular, se eles não têm um entendimento de alguma coisa, eles precisam buscar, eles precisam correr atrás, e não a gente ficar cobrando. A partir do momento que eles perceberem que isso é bom pra eles, não pra nós, eu acho que vem o amadurecimento, vem o crescimento pessoal que eles precisam”.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 11 – Os dilemas do currículo

Os dilemas do currículo
CONVERGÊNCIAS
P1. “A minha preocupação maior tem sido tentar diversificar a estratégia de aula, estudar um pouquinho de como que eu vou trabalhar com eles. Porque a aula que eu dava não funciona [...]” P4. [...] A minha formação docente começa antes da faculdade. Eu digo assim, a gente começa a se formar lá no ensino fundamental, médio e depois a gente chega na universidade. Eu tenho que me respeitar e respeitar o meu componente. Então tem que enxergar ali o ponto de contato. Nem sempre eu enxergo, e quando não enxergo, eu não tenho como contribuir”. P7. “[...] Eu acho que cada um de nós enquanto professor vai fazer um grande trabalho e desenvolver muito bem o seu conteúdo, considerando todas as necessidades dos alunos, considerando a pós-pandemia, as questões emocionais, socioeconômicas. Mas é o seu conteúdo, porque se eu não for trabalhar com a leitura e a escrita, esse aluno vai ser muito prejudicado na vida dele. Vou trabalhar com outras coisas, projetos interessantes, mas o aluno tem que saber ler e escrever o básico do básico”. P9. “[...] Conhecimento é conhecimento. E na nossa área em particular da informática, a cada ano que eu vou dar uma disciplina, por exemplo, eu tenho que me atualizar que tecnologias novas saíram, eu tenho que verificar essas tecnologias e saber, se eu não vou ensinar a disciplina, pelo menos saber dizer para eles que existem outras possibilidades [...]”
DIVERGÊNCIAS
P5 “Nós vamos ter que achar alternativas. Quem gosta de literatura por que não faz um trabalho de arte? De arte, de cultura, literatura, português. Eu tenho um livro da História da Evolução da Física. Ali tem muita coisa de história, porque é impossível desvincular a Física da história, a gente pode trabalhar direto juntos. Então, não tem como desvincular o contexto histórico de certas descobertas científicas, entende? Como é que surgiu aquilo? Por quê? Em que contexto?” P8. “A extensão e a curricularização da extensão trazem em um dos pilares a interação dialógica com a sociedade. E eu acho que a gente trazer essa interação dialógica nos projetos integradores trará muita motivação para eles [...] A responsabilidade dele, porque ele está indo mostrar isso para a comunidade, para a comunidade que ele está inserido, então eu acho que esse é um dos caminhos”.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nessas percepções reunidas, evidencia-se a centralidade das reflexões que o grupo de professores aponta e pela singularidade docente, pois pode-se observar que os conjuntos formam aglutinações pelo viés dos “dilemas”. Este é um ponto importante a ser considerado, visto que os desafios na prática pedagógica se intensificam, em especial, na sociedade pós-pandemia. A relevância disso é um indicativo de que os professores necessitam comunicar e refletir acerca dos dilemas. Outro indicativo é de que nos diferentes pontos de vista, eles estão corroborando com a prática de uma ética continuamente sendo construída, podendo gerar soluções aos dilemas.

Morin (2011b), adverte que a “ética nunca está pronta, não é um bem de que se possa ser proprietário, deve incessantemente regenerar-se. Regenerar é a palavra-chave comum à vida, ao conhecimento e a ética: tudo o que não se regenera, degenera” (p. 197). Dessa forma,

os professores e estudantes não estão prontos, estão construindo-se, modificando-se, a saber, numa curiosidade epistemológica que “anda de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2013a, p. 26).

Nessa direção, os dilemas nem sempre são pontos negativos, ao contrário, podem elevar-se à categoria de possibilidades. Para essa condição, uma tríade é importante: docência-discência-consciência. Ao observarmos todos os conjuntos de dilemas, essa tríade está presentificada na maior parte das percepções dos professores, sejam elas de convergência ou divergência, e são indicativos de valores da profissão, que por sua natureza reflexiva vai desenvolvendo os sentidos da ética.

Na sequência, apresentam-se os conjuntos de percepções com suas convergências e divergências no grupo dos estudantes, conforme os quadros a seguir:

Quadro 12 – Os dilemas da convivência

Os dilemas da convivência
CONVERGÊNCIAS
E1. “Bom, eu acho que eu prezo sempre o respeito. Manter o respeito com todas as pessoas. Eu acho que vai ser bem difícil a gente estar num lugar e gostar de todo mundo, agradecer todo mundo, mas sempre buscar entender o lado das outras pessoas e respeitar elas”. E2. “A nossa turma é separada em uns quatro grupos, mais ou menos. Mas quando precisam, trabalham junto, assim, às vezes dão umas briguinhas, mas trabalham junto, são bem unidos até certos pontos”. E4. “[...] Em todas as turmas acontecem essas discussões, às vezes, né? Esses desentendimentos, porque são pessoas diferentes que estão ali e com ideias diferentes sobre alguns assuntos. Por exemplo, quando a gente tem os conselhos, cada um fala um pouco a sua ideia e a gente entra em um consenso. E eu acho muito importante que todo mundo tenha essa maturidade e saber que cada um tem o seu lugar, sua vez e seu espaço para falar. E acho que isso é muito importante, para a gente sempre ter uma boa relação”.
DIVERGÊNCIAS
E3. “Então a gente precisa ter uma boa relação e sentir que eu tenho confiança, ou com aquela pessoa, por exemplo, que eu posso contar se precisar alguma coisa. Mas saber que aqui na escola eu tenho pessoas com quem eu posso me abrir, ou se eu tiver algum problema, que elas vão estar ali pra me ajudar”. E5. “[...] Eu era até tímido. Até que eu comecei a não ligar muito. Comecei a fazer amizade do nada. Foi na metade do ano pra frente que eu comecei a conversar, a gostar mais de socializar com outras pessoas. Daí eu comecei a fazer amigo atrás de amigos. Eu gostava. Simplesmente me integrava com qualquer grupinho. Com qualquer pessoa eu conseguia me socializar muito bem [...]” E7. “[...] Querendo ou não, eu passo mais tempo aqui no IF do que na minha própria casa. Você vê todos os dias aquelas pessoas. Começo a gostar das pessoas, né? Eu começo a querer ficar perto das pessoas, conversar e tal”. E8. “[...] Muitos filhos, por exemplo, não tem os pais que vão lá e dizem, ó, isso não é legal, que os pais não dão o total apoio e o devido ensinamento que o filho precisaria ter pra depois ser uma boa pessoa perante a sociedade, né? E a escola proporciona muitas vezes essas atividades que ajudam, então, a formar pessoas cidadãos”.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 13 – Os dilemas das escolhas

Os dilemas das escolhas
CONVERGÊNCIAS
E4. “Então, assim, quando eu entrei, eu fui escolher o curso e, dos três cursos eu nunca tive muito contato com nenhuma das áreas. Então, eu não tinha um que me interessasse, assim, de cara. Mas, como sempre dizem pra gente, né? O conhecimento é a única coisa que não tiram de nós. Então, talvez eu até me interessasse pelo curso que fosse fazer, talvez fosse alguma coisa que eu quisesse seguir pro meu futuro, mas eu escolhi meu curso pensando em ser um aprendizado a mais, ser mais uma coisa que eu vou ter a agregar, porque quando eu era menor sempre me falavam assim, quem pratica várias atividades, quem faz as coisas, no futuro vai ter opções para escolher [...]” E6. “Eu escolhi a Agropecuária porque foi o que eu sempre vivenciei na minha família, mas tem gente que escolhe, vamos supor, a Agropecuária e nunca teve o contato, e esse tipo de pessoas precisa estar aberta a novas experiências. Então, eu acho que sempre que a gente ingressa em um lugar novo, a gente sempre precisa estar aberto a novas oportunidades, e o IF também torna a gente muito autodidata, eu acho isso muito interessante”.
DIVERGÊNCIAS
E5. “Diferente da E4, na hora de escolher um curso, eu estava em dúvida entre fazer Mecânica ou fazer Informática, porque eu sempre gostei dos dois. Eu tive muito mais contato com a Informática, porque eu recebi um telefone cedo. Daí chegou na hora, eu pensei o que vai ser melhor para mim no futuro, se eu quero trabalhar em alguma coisa envolvendo Mecânica, mas eu sempre tive muito gosto por jogos, daí eu estava pensando como é melhor para mim, no futuro, eu posso trabalhar com mais coisas que eu gosto de desenvolver jogos, essas coisas, softwares, e o curso de Informática vai me ajudar muito nisso [...]” E7. “Eu acho que é preciso a gente fazer Mecânica, as meninas, né? Por exemplo, quando eu falava que eu ia cursar Mecânica, era sempre uma surpresa para as pessoas. Tipo assim tem muito preconceito sobre isso, sabe? Mas é uma coisa que, eu acho que depois eles estão se acostumando com a ideia, sabe? De eu querer fazer o curso [...]”

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 14 – Os lemas da autonomia e confiança

Os lemas da autonomia e confiança
CONVERGÊNCIAS
E3. “E aqui também a gente tem a assistência estudantil, psicólogo que mostra pra gente que às vezes a gente faz alguma coisa que, por exemplo, não é legal. Então tem sempre esse apoio falando pra gente, não, olha, talvez não seja assim, resolva isso de outra maneira. Então são coisas que a gente vai aprendendo, né? Porque errar todo mundo erra. Então a gente erra aqui, a gente aprende, talvez seja erros que a gente cometa aqui que a gente não vai cometer no futuro, né?” E3. “Então, acho que dá pra destacar a maturidade e responsabilidade. Porque, tipo, sempre é falado que o IF impõe muita tarefa, né? Só que isso é acompanhado de muita liberdade. Então a gente escolhe se a gente vai fazer tal coisa, se a gente vai faltar aulas, se a gente vai estudar pra prova. Então, tipo, dá muita liberdade, mas também dá muita responsabilidade. E com isso a gente sai pessoas muito mais maduras”. E4. “A gente tem muitos traços, por exemplo, das nossas relações. Tem muitos traços dos meus pais. Então, aquilo que é certo pra eles, provavelmente vai ser certo pra mim. Claro que ao longo do tempo eu vou construindo outra mentalidade e talvez eu discorde de algumas coisas. Mas muito do que os nossos pais falam ou entendem sobre alguma coisa, provavelmente eu também vou ter esse consentimento [...] E querendo ou não, essa relação vai influenciar. Então, os meus princípios eu entendo quais são os meus objetivos também e aliado aos valores que a minha família ensinou pra mim”. E4. “E aqui a gente descobre que a gente quer seguir o nosso futuro, né? A gente descobre do que gosta qual a área que a gente se identifica mais, por isso eu escolhi uma profissão. Então aqui eu acho que a gente vive um pouco de tudo, né? Não só na parte de estudo, de conteúdos, mas de experiências que a gente vai enfrentar, não só aqui, mas lá fora também, em toda a nossa vida. O que a gente vive aqui serve como aprendizado para um futuro, a gente saber encarar situações da melhor forma”. E6. “Eu acho que convivências e vivências, experiências que a gente tem aqui dentro nos tornam mais cidadãos lá fora. Porque muitas vezes a gente tá preso na nossa bolha e a gente não se liberta dela. E a gente sempre fica com o mesmo pensamento e não se abre pra opiniões diferentes. E aqui, como eu disse anteriormente, é muito mais aberto a novas opiniões”. E8. “Geralmente a escola influencia muito também na nossa educação, não só na educação de ensinar conteúdo, né? A gente diz, não, a educação acontece em casa, mas nem sempre é isso. Muitos filhos, por exemplo, não tem os pais que vão lá e dizem, ó, isso não é legal, que os pais não dão o total apoio e o devido ensinamento que o filho precisaria ter pra depois ser uma boa pessoa perante a sociedade, né? [...]”
DIVERGÊNCIAS
E1. “Tá com compromisso, assim. Saber que, por exemplo, eu tenho uma prova na segunda-feira, mas minhas amigas me chamam pra sair no domingo, né? Estou sendo ética comigo mesma, me comprometendo, ficando em casa, sabendo que eu preciso da educação. Acho que isso também é ser ético comigo mesma. Então, os meus valores são o que eu acho importante pra minha vida. Ser comprometida com os meus princípios”. E5. “Por exemplo, assim, ah, meu pai disse que tem que ser desse jeito. Então, não é porque talvez ele ache que, provavelmente seja uma coisa certa, se ele tá me ensinando, né? Mas ao longo da minha experiência de vida, talvez eu construa uma ideia diferente da dele relacionada a algum assunto. Tudo bem sabe?”

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 15 – Os lemas da amizade e acolhimento

Os lemas da amizade e acolhimento
CONVERGÊNCIAS
E1. “Acho que se a gente nem sempre tem esse respeito de se colocar no lugar do outro, muitas vezes a gente não consegue conviver e se integrar. Se a gente cria essa barreira entre abrir espaço para conhecer o lado da outra pessoa, ouvir as outras pessoas, a gente acaba mesmo se excluindo”. E1. “[...] Na nossa turma a gente tem uma colega com necessidade especial, ela está bem socializada, é muito amiga nossa. Então, a gente sempre conversa bastante sobre isso. E a nossa turma é uma turma bem inclusiva, assim, eu acho, eu considero”. E2. “Eu achei uma situação que eu pensei agora, que tem aqui no refeitório. É tipo, haver com ética, é, por exemplo, na hora da fila do almoço. Tem que ter a ética de não furar a fila, porque tu sabe que se fazer com você, tu não vai gostar”. E4. “Então, quando eu cheguei aqui, acho que eu conhecia umas duas, três pessoas da minha sala. Então, a gente precisa estar aberta para se permitir conhecer o lado das outras pessoas, porque às vezes a gente tem uma impressão só olhando para alguém, ou, ah, escutei ela falar alguma coisa ali, tive uma impressão dela. E às vezes não é isso, aquilo que a gente vê que é o que realmente a pessoa é [...]. Esses momentos que os veteranos proporcionam para a gente logo no início do ano são importantes, para ter essa integração e conhecer também as pessoas com que a gente está se relacionando [...]” E4. “[...] E as amizades que a gente cria, os relacionamentos aqui, é pra vida toda, né? Então, a gente tem que saber conciliar um com o outro, pra conseguir passar os três anos da melhor forma possível. Aproveitar ao máximo o que a instituição tem a oferecer”. E6. “Os nossos veteranos acolherem a gente, enfim, é essencial, porque, como já foi dito, todo mundo vem de uma realidade diferente. A gente sai da nossa zona de conforto, a gente perde, querendo ou não, os amigos das nossas cidades antigas, porque a gente fica mais aqui do que em casa. Então, a gente sempre tem que estar aberto pra fazer novas amizades, porque senão a gente vai ficar os três anos sozinhos, né? Então, acho que é bem importante a gente se abrir pra conhecer e experimentar coisas novas”. E6 “Acho que aqui no IF é uma das únicas instituições que as pessoas são abertas a conversas sobre tanto a sexualidade quanto a raça, quanto o corpo, porque nas outras escolas é mais difícil a gente ver. Aqui no IF não, existem os núcleos que apoiam as pessoas. Eu acho que é maravilhoso”. E7. “Quando a gente entra, a gente conhece poucas pessoas. Aí a gente tem que se obrigar, tipo, a sair do nosso mundinho de conforto e, tipo, começar a amigar com as pessoas. Para conviver melhor, a gente se mexe”. E8. “Quando a gente ingressa aqui, é uma realidade totalmente diferente, né? Eu vim de cidade pequena e é aquela coisa, a gente sempre teve as mesmas amizades, a gente sempre fez as mesmas coisas, não tinha nada de diferente, a rotina era sempre a mesma. E aí, aqui é uma realidade muito diferente do que a gente está acostumado, né? Mas, eu também sempre fui muito fechada, mas eu me permitia conhecer pessoas novas”.
DIVERGÊNCIAS
E3. “Sabe, eu sentia que eu não me encaixava direito, então eu fui me encaixar mais numa rodinha depois de um mês que eu estava no IF. E assim, eu acho que a grande maioria dos jovens hoje em dia são mais tímidos. Então, se houvesse algum meio de facilitar a socialização entre eles para formarem amizades, eu acho que seria uma boa forma”. E3. “Então a gente precisa ter uma boa relação e sentir que eu tenho confiança, ou com aquela pessoa, por exemplo, que eu posso contar se precisar alguma coisa. Mas saber que aqui na escola eu tenho pessoas com quem eu posso me abrir, ou se eu tiver algum problema, que elas vão estar ali pra me ajudar”. E5. “E eu enxergo o IF basicamente como uma preparação pra uma possível faculdade, porque aqui dentro a gente está como se estivesse numa faculdade, né? Então é muito diferente das outras escolas do médio normal”.

Nas singularidades do grupo dos estudantes, evidenciam-se conjuntos de percepções aglutinados pelo viés dos “lemas” e dos “dilemas”. Nessa perspectiva, quando se observa o conjunto das percepções acerca dos “dilemas da convivência”, emergem sentidos de que conviver é complexo, o que indica ter de conviver com as incertezas e inseguranças, na construção das relações cotidianas do ambiente escolar. Já no conjunto das percepções acerca dos “dilemas das escolhas”, os sentidos se voltam para as ambiguidades, pois se conectam às questões da mesologia em que os adolescentes estão inseridos. Em ambos os conjuntos, as convergências e divergências manifestam-se pelas vivências de cada sujeito, e tem-se aqui o indicativo das subjetividades.

Quanto aos conjuntos de percepções aglutinados pelo viés “dos lemas”, evidencia-se que no conjunto de percepções acerca da autonomia e confiança, emergem indicativos de que os estudantes percebem essa interlocução como princípios, atribuindo sentidos como diretrizes e ensinamentos. Ao observar o conjunto de percepções acerca da amizade e acolhimento, encontram-se os sentidos vinculados a representações e simbolização, que se manifestam pelos pontos de vista acerca do novo ambiente escolar e das novas possibilidades de amizades.

Com efeito, esta diversidade de percepções, sejam convergentes ou divergentes entre os estudantes, aduz à reflexão acerca de uma prática educativa que permita os sujeitos dialógicos aprenderem e crescerem na diferença e no respeito a ela. Nesse sentido, referenciamo-nos a Freire (2013a), quando nos provoca a pensar que é justamente no inacabamento que nos tornamos conscientes que nos fizemos éticos, assim “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 58).

Nessa direção, evidencia-se que Morin (2011b), corrobora ao trazer o pensamento acerca do reconhecimento da compreensão, no qual ele apresenta três procedimentos que devem ser conjugados para engendram a compreensão humana: a compreensão objetiva, a compreensão subjetiva e a compreensão complexa. Segundo ele, essa é a ética da compreensão, que por ser complexa exige pensar pela dialógica objetivo-subjetivo, e é “multidimensional, não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa” (p. 113).

A partir das interpretações acerca dos dados da pesquisa, fica perceptível que ambos os grupos vivenciam situações que exigem reflexões pelo viés ético. No grupo dos professores, as experiências pessoais compartilhadas, relacionadas a questões de preconceito, racismo, machismo e liberdade de expressão em diferentes contextos, seja na escola, na família ou na

sociedade em geral, elucidam reflexões sobre a necessidade de conscientização constante, empatia e respeito às diferenças. Quanto ao grupo dos estudantes, com a singularidade de ingressantes na instituição, apresentam percepções de carisma pelo ambiente educacional, bem como abertura ao novo contexto, compartilhando suas vivências de chegada.

Nessa direção, destaca-se que algumas reflexões importantes também são apresentadas no relatório do produto educacional proposto pela pesquisa, tendo sido realizado momento de formação continuada com todo o grupo de professores da instituição, no formato de oficinas pedagógicas. A seguir, apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Fazemos então de cada escola um lugar antropológico com tudo o que isso implica em termos de afecto, de memória e de identidade. As escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro (Baptista, 2005, p. 101).

Então, chega-se ao final de um processo vívido, com um percurso que certamente contribuiu para emancipação de pensamentos. Refiro-me aos meus próprios em princípio. Parafraseando-me, com a ideia lá do começo, “compreendi que assim é possível exercer o pertencimento, colaborando na construção de espaços formativos no ambiente em que sou pessoa e profissional, que é na escola cotidianamente sendo pensada, narrada e vivida”. Nessa caminhada da pesquisa transformações vão acontecendo, daí a dizer que pesquisar é autoformação, favorecendo novas posturas e olhares sobre um determinado contexto.

Destaca-se que, ao longo dessa pesquisa, importantes momentos foram sendo construídos, e como tudo tem um começo, trazemos nosso problema de investigação para dizer que nele residiu todas as demais intencionalidades do percurso: educar para os valores éticos no contexto educacional para quê? Dessa forma emergiu o tema: valores éticos e o processo educativo. O estudo motivou-se então em investigar no contexto educacional escolhido, como professores e estudantes percebem os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e de que forma presentificam-se no processo educativo.

Na continuidade do ciclo da pesquisa, destacou-se a importância da pesquisa do Estado do Conhecimento que contribuiu para a planificação do estudo, pois a partir do conhecimento do que outros estudos já realizados disseram acerca do tema dos valores éticos, foi possível chegar à metodologia escolhida. Assim, tão importante quanto, foi a etapa de construção do referencial teórico trazendo aportes e pressupostos necessários para a sustentação do trabalho vindouro.

O trabalho com a pesquisa de campo delineou-se em torno do contexto educacional de Ensino Médio Integrado, para ambos os grupos focais (professores e estudantes), no *Campus* do IFRS – Ibirubá. Destacando-se também ser este o *lócus* de atuação profissional da pesquisadora, o que foi motivo potencializador para desenvolver a pesquisa. Nesse sentido, ressalta-se que a forma como foi estruturada a entrevista, já organizada em categorias *a priori*, com temas amplos, contribuiu para que aspectos relevantes emergissem nos grupos participantes, gerando assim conteúdos potenciais para análise temática.

É importante destacar que a pesquisa apresentou uma proposta de produto educacional, o qual é uma premissa do programa do mestrado profissional em educação a qual se vincula. Nesse sentido, o produto educacional cumpre também uma função social, na medida em que o pesquisador assume o compromisso na contribuição de aportes didáticos-pedagógicos-científicos para a educação. A proposta do produto educacional dessa pesquisa foi a realização de uma intervenção pedagógica, caracterizando-se como proposta de formação continuada, através de oficinas pedagógicas com os professores da instituição envolvida. Ressalta-se que o produto educacional prevê oficinas com estudantes também, porém não foram realizadas nesta fase da pesquisa, ficando como parte sugestiva para a instituição.

Dessa investigação, pode-se apontar alguns resultados, os quais são evidenciados em separado, de acordo com as singularidades de cada grupo focal participante da pesquisa. Assim, quanto ao grupo de professores evidenciou-se que:

- O contexto social em localidades menores tende a ter visões mais preconceituosas em vista dos costumes, tradições e regras de conduta. Essa condição influencia no desenvolvimento do pensamento crítico e na conduta da pessoa em suas diversas vivências;
- A família nuclear é apontada como meio de referência para condutas mais ou menos preconceituosas da pessoa, conforme suas vivências;
- Os diferentes pontos de vista, outros modos de ser, outros valores e novos conhecimentos contribuem na transformação do pensamento e na conduta da pessoa, mesmo tendo seus referenciais valorativos oriundos de meio social e familiar com visões de mundo mais preconceituosas;
- Na formação inicial, tanto na forma de Bacharelado quanto de Licenciatura, os cursos pouco ou nada abordaram acerca de temas como inclusão, relações étnico-raciais, gênero e sexualidade. As aprendizagens têm ocorrido em espaços de formação continuada no âmbito formal e informal, no exercício profissional da docência;
- No âmbito institucional, os núcleos de Ações Afirmativas são reconhecidos como referência, tanto acerca de aportes didáticos quanto ao conhecimento de conteúdos basilares na perspectiva de uma educação inclusiva, bem como espaços de educabilidade dos sujeitos numa perspectiva de acolhimento e respeito à diversidade;

- A falta de encontros para diálogos e partilhas é indicada como percepção emergente, já que os momentos de encontros tem se voltado na maior parte, para atividades burocráticas;
- É importante pensar a organização de tempos e de espaços para dialogar acerca da interdisciplinaridade, no sentido de sair das “caixinhas” e integrar as áreas do conhecimento;
- Diante das mudanças no perfil dos estudantes, é preciso promover reflexões acerca da prática pedagógica, quais conteúdos priorizar e qual a forma de abordagem;
- Faz-se necessário uma constante reflexão e revisão do currículo do Ensino Médio Integrado, em seus sentidos de integração e transversalidade;
- O processo educativo exige atenção dos professores, pois toda situação vivenciada pode abrir possibilidades de desenvolver valores, tendo como princípios a autonomia, a interdependência e o equilíbrio entre os limites e a liberdade;
- A escola como parte da sociedade deve se comprometer com a aprendizagem dos estudantes, nas dimensões cognitivas e de sociabilidade.

Acerca das interlocuções com as percepções do grupo focal dos estudantes, evidenciou-se o seguinte:

- No contexto do Ensino Médio Integrado, é importante que a escola desenvolva formas de acolhimento, interação e receptividade aos estudantes, principalmente por estarem ingressando num contexto educacional desconhecido;
- A insegurança e a timidez de muitos adolescentes são variáveis que precisam ser observadas pela escola, pois revelam formas de exclusão e de não pertencimento a um lugar ou a um grupo;
- Na medida em que os adolescentes se sentem seguros e acolhidos pelos adultos referência (seja na escola ou na família), vão desenvolvendo mais confiança em si mesmos;
- A maior parte da referência para valores e pensamentos vem da família, porém os estudantes reconhecem que isso não é impeditivo de terem posicionamentos divergentes conforme vão desenvolvendo-se;

- A amizade é um valor presente na vida dos adolescentes e revela-se através da simpatia⁴⁵, pelas formas de contágio afetivo e estar em companhia “sentindo” com o outro;
- A escola representa para os estudantes muito mais do que o conhecimento. Eles reconhecem que este ambiente demanda deles maior responsabilidade, porém esta variável não está isenta de afeto e amizade;
- A escola representa para os estudantes um lugar de tentativa e erro, pois consideram que o crescimento e a maturidade são um processo, e isso os leva a uma ação mais responsável na adultidade, como profissionais e pessoas inseridos no contexto social;
- No currículo do Ensino Médio Integrado os estudantes consideram fundamental a relação teoria e prática para a compreensão dos conteúdos, em diferentes ambientes de aprendizagens;
- A escolha de um curso Técnico, dependendo da área, ainda é motivo de estigmas sociais para o gênero feminino, por serem cursos historicamente mais masculinizados.

Estes resultados, evidenciados a partir de percepções singulares dos sujeitos envolvidos num contexto de educação profissional, são indicativos basilares para que se problematize o processo educativo na dimensão dos valores éticos. Para essa condição, aponta-se uma possibilidade de ponderação entre o caráter deontológico e o pedagógico, constituindo uma pedagogia orientada pela reflexão dos atos contextualizados. Assim, referenciamo-nos em Baptista (2005), quando diz que o caráter deontológico “condiciona os modos de viver a relação com os educandos, com os pares, com as instituições e com a comunidade em geral” e que os referenciais éticos “podem desempenhar um papel importante enquanto eixos de orientação, mas nunca de certeza, ou segurança absoluta, e sobretudo, de exclusão” (p. 147).

Nesse cenário, compreende-se que o processo educativo tem a premissa de educar em valores, aqueles que permitem o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões. Assim, falamos em valores éticos, os que norteiam a formação do caráter e que permitem ações éticas baseadas na generosidade, na emancipação do pensamento e na ética cuidado. Contudo, faz-se necessário um olhar criterioso daqueles que fazem as frentes na educação, direcionando a observação da realidade numa postura comedida. Dos professores é esperada a conduta de interpretar o mundo tal como ele está sendo, porém na recusa dos determinismos

⁴⁵ Referenciamo-nos em Max Scheler.

desumanizadores de nosso tempo, são quem melhor podem mostrar o sentido de um compromisso ético consigo, com o outro e com este mundo inquieto.

É de se pensar quanto tempo o espaço educativo está dimensionado para que os jovens possam se expressar e refletir acerca de suas escolhas, dadas as proporções das ações pedagógicas. Nessa direção, torna-se imprescindível também compreender quais formas de pensar o ato educativo em cada ação. Dessa forma, reservamo-nos as seguintes indagações para provocar reflexões:

Para ser pessoa é suficiente estar no mundo? Este mundo que como areia movediça parece não servir de chão firme a educabilidade, protagonismo e inquietude de nossos jovens? Como seria o espaço educativo se pudéssemos pautar as práticas pedagógicas na escuta atenta? Alguns dias podem ser de escuta, outros precisam ser de ação. Só que essa relação escuta/ação é dinâmica, constante e inseparável da vida, dos sonhos e das necessidades dos estudantes. Daí a importância dos cuidados, da ética problematizadora e reflexiva de quem educa e conduz a prática educativa. Daí a importância de quem educa cuidar-se, conhecer-se, transformar-se.

Para assim dizer, transformação é algo que ocorre em movimentação, assegurando que no caminho há um tempo para reflexão, outro tempo para a ação. Sinto-me profundamente esperançosa nessa transformação, que teve sua tessitura partindo de vivências pessoais e profissionais. A compreensão dos sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo é uma experiência ímpar, que se traduz nas práticas cotidianas. Como profissional, pedagoga e educadora, considero que as responsabilidades aumentam, na medida em que avançamos na compreensão do lugar em que estamos, nos objetivos de porque fazemos o que fazemos e, sobretudo, no compromisso ético de educar e dar rosto ao futuro.

Dessa investigação, evidenciou-se a importância de educar para valores éticos, no reconhecimento da pessoa e de sua humanização. Contudo, a partir da complexidade dos resultados aqui apresentados, concluímos que é preciso educar em valores éticos, transcendendo a ideia de educar “para”, que parece remeter-se ao futuro, pois o processo educativo exige-nos cotidianamente o entrelaçamento dos tempos. Na compreensão de que os valores éticos são norteadores do convívio humano e agentes da reflexão humana, é importante destacar que nas ações é que materializamos os princípios destes valores. Nesse sentido, considera-se relevante fazer alguns apontamentos no horizonte do que se pode esperar de uma ética aplicada nestes tempos:

Dos professores, o conhecimento, o acolhimento e a transformação, porque a docência tem essa característica que lhe é própria, a da proximidade. Nesse aspecto da proximidade,

destaca-se uma epistemologia conjugada com sabedoria, elevando-se a compreensão e sobrepassamento em situações dilemáticas, que exigem interlocução da cognição com a afetividade. Dos estudantes, a curiosidade e o protagonismo, pois são condições que fazem parte da personalidade dos jovens, funcionam como espelhos pedagógicos, refletindo seu desenvolvimento e envolvimento com o mundo que os cerca. Dos professores e dos estudantes, autonomia e responsabilidade, como princípios de emancipação das pessoas, pois eles potencializam um projeto ético. Da escola: o compromisso social por uma ética do cuidado, materializando-se nas relações com a ciência, a cultura, a técnica e a tecnologia integradas ao sentido de hospitalidade e desenvolvimento humano.

Por fim, sinto-me confiante com as contribuições dessa pesquisa para o campo da ética e da educação. Ainda mais confiante com as possibilidades de avanços nos diálogos com os resultados trazidos. Estes avanços certamente podem vir a compor pesquisas futuras, entrelaçadas com a prática educativa e o fazer pedagógico no âmbito do Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos do cotidiano – duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, 2001, Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414203%20pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. **Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana**. 2018.168 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8014>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- AZEVEDO, Franciso Ferreira. **Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins/thesaurus**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. 1 ed. Porto, Portugal: PROFEDIÇÕES LDA, 2005.
- BAPTISTA, Isabel. **Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Edição Cadernos do CCAP - Ministério da Educação – Conselho Científico para avaliação de professores, 2011.
- BAPTISTA, Isabel. Ética e Educação Social – interpelações de contemporaneidade. Pedagogia Social. **Revista Interuniversitaria**, n. 19, 2012, p. 37-49. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474003.pdf> . Acesso em: 06 mai. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. 13. ed. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021a.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021b.
- BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução: Alexandre Werneck. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021c.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

BONAMIGO, Gilmar Francisco. Autonomia e heteronomia na moral. **Revista de Filosofia: Síntese**, Belo Horizonte, v. 33, n. 107, p. 327-354, 2006. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/232>. Acesso em: 06 mai. 2023.

CAETANO, Ana Paula; ESTRELA, Maria Teresa (Coord). **Ética profissional docente** – Do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: EDUCA, 2010.

CALCAGNO, Giovana Gomes. **O pesquisador qualitativo como um bricoleur e confeccionador de colchas**. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste. Universidade Federal do Ceará Fortaleza. Fortaleza: vol. 14. n. 5. p. 864-865, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3240/324028789001.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

CAMARGO, Thiago Dutra de. **A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano**. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências. Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172759>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CARNEIRO, Alan Dionizio; PEQUENO, Marconi José Pimentel. **A ética de Max Scheler e a essência do cuidar do outro**. São Paulo: Ideias & Letras, 2021.

CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa. **Jovens da escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da cultura de paz e dos valores humanos**. 2014. 240 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8980>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CASTRO, Livia Maria Duarte de. **Valores humanos na escola: em busca da sensibilidade nas práticas docentes**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7342>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CLOCK, Lizie Mendes. **A educação na construção de valores: afinal, o que pensam os professores?** 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado). Área de concentração: Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1198>. Acesso em: 07 nov. 2022.

COSTA, Deise Helena Rosa Da. **A prática docente e a disseminação de valores éticos no Ensino Médio e Profissional**. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7043>. Acesso em: 08 nov. 2022.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida dos jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores**. 2019. 246 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação Educação, Linguagem e Psicologia - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-165812/pt-br.php>. Acesso em: 07 nov. 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Andréa Cristina Félix. **Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado). Área de concentração: Psicologia Escolar e da Área de concentração Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22112013-161854/pt-br.php>. Acesso em: 07 nov. 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 2001.

FERREIRA, Mychelyne Barros Costa. **No cenário do tempo presente: um estudo sobre os valores hodiernos nas culturas juvenis**. 2012. 142 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10338>. Acesso em: 07 nov. 2022.

FLOR, Denanci Lopes. **Ética para além da Moral: os apelos para o reconhecimento na escola**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10148>. Acesso em: 07 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 07, jan./jun.1997. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7981/1128>. Acesso em: 06 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREITAS, Ana Cláudia Fernandes de. **Valores humanos como prática educativa no cotidiano da escola de aplicação Yolanda Queiroz Comunidade do Dendê**. 2011. 162 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9132>. Acesso em: 07 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**, Ano XXII, n. 76, p. 147-174, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjjZ5Qm7LPg7MVSHhbQ7hqq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2023.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 737-762, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/T5FzhC7c9fDQynkkLXzYCTH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2023.

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

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Rio de Janeiro, v. 19 n. 57, p. 477-493, abr/jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27531116011.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **10 lições sobre Scheler**. Petrópolis: Vozes, 2020.

LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Coleção Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LA TAILLE, Ives de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOSS, Adriana Salete. **Educar e cuidar**: promovendo o sucesso escolar. Curitiba: Editora Annris, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: Unesco, 2011a.

MORIN, Edgar. **O Método 6: Ética**. Tradução Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução Juremir Machado da Silva. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do Coronavírus**. Tradução de Ivone Castilho Benetti. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento, teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NODARI, Paulo Cesar. A ética aristotélica. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 24. n. 78, p. 383-410, 1997. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/722> . Acesso em: 23 mai. 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAIM, Viviane Catarini. **Valores e educação: a escola deve educar para valores?** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/handle/11338/539>. Acesso em: 07 nov. 2022.

PEREIRA, Rosane Maria Batista. **O Sistema Ético-filosófico dos Valores de Max Scheler**. Porto Alegre: EST Edições, 2000.

PRESTES, Nadja Hermann. **Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento**. Educação & Realidade, v. 22, n.1, jan/jun. 1997, p. 81-94, Porto Alegre, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71465>. Acesso em: 06 mai. 2023.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO. IFRS- *Campus Ibirubá*, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/cursos/> . Acesso em: 18 mai. 2024.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2008. Disponível em: http://ieep.org.br/curriculo_integrado.pdf . Acesso em: 18 mai. 2024.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (orgs.). **A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHELER, Max. **A posição do homem no cosmos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SCHELER, Max. **Da reviravolta dos valores**. Ensaios e artigos. Tradução, introdução e notas de Marco Antonio dos Santos Casa Nova. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHULZ, Almiro. **Max Scheler “in foco”**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHULZ, Almiro. Max Scheler: educar é humanizar. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 552-564, 19 dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7765>. Acesso em: 06 mai. 2023.

SCHWARZ, Karin. **Projeto de vida ético**: Um estudo sobre contribuições para a construção de projetos de jovens do ensino médio. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação. São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26087>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves. **Os sentidos da escola no contexto de crise de sentido**: uma análise a partir do programa educação em valores humanos/ Projeto Escola sustentável em Serra-ES. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1095>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SOUZA, Adriano Lopes de. **Educação em valores no contexto escolar**: um estudo de caso. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/7311>. Acesso em: 07 nov. 2022.

TARDELI, Denise D' Aurea. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In: LA TAILLE, Ives de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 70-88.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Ives de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 16-45.

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

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores**: solução para a violência e indisciplina na escola? 2014. 279 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123919>. Acesso em: 07 nov. 2022.

**APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA
INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, _____, a representante legal da instituição _____, envolvida no projeto de pesquisa intitulado: *“Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do ensino médio integrado”*, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Andreia Xavier Teixeira (Pesquisadora)

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Ibirubá, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO DOS PROFESSORES

Título:

Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do ensino médio integrado.

Objetivo Geral:

Investigar os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e como presentificam-se no processo educativo, a partir das concepções de professores e estudantes.

BLOCO 1
Tópico guia: Alteridade
Objetivo específico: Conhecer as concepções dos professores sobre o que compreendem por alteridade.
Temas: Convivência - socialização - questões de gênero e sexualidade - relações étnico-raciais – inclusão.
BLOCO 2
Tópico guia: Formação e Profissão
Objetivo específico: Identificar se há interlocução entre as concepções da profissão docente e uma ética profissional.
Temas: Processo educativo - professor pesquisador - interdisciplinaridade - ética da profissão docente - formação inicial e continuada - aprendizagens de novos conhecimentos.
BLOCO 3
Tópico guia: Compromisso Social da Escola
Objetivo específico: Identificar no grupo dos professores se há compreensão da importância dos valores éticos na formação dos sujeitos.
Temas: Sociedade do consumo - humanização e emancipação dos sujeitos - cidadania - ética do cuidado - tempos e espaços educativos – intersubjetividades.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO DOS ESTUDANTES

Título:

Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do ensino médio integrado.

Objetivo Geral:

Investigar os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e como presentificam-se no processo educativo, a partir das concepções de professores e estudantes.

BLOCO 1
Tópico guia: Alteridade
Objetivo específico: Conhecer as concepções dos estudantes sobre o que compreendem por alteridade.
Temas: Convivência - socialização - questões de gênero e sexualidade - relações étnico-raciais – inclusão.
BLOCO 2
Tópico guia: Processo Formativo
Objetivo específico: Identificar no grupo dos estudantes se há compreensão do processo formativo.
Temas: Processo educativo - valores na escola - aprendizagens - conhecimento como valor.
BLOCO 3
Tópico guia: Vida em Sociedade
Objetivo específico: Identificar no grupo dos estudantes se há interlocução da vida em sociedade com os valores éticos.
Temas: Sociedade do consumo - humanização e emancipação dos sujeitos - cidadania - ética do cuidado - tempos e espaços educativos.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORES

DESENVOLVIMENTO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS VALORES ÉTICOS NO PROCESSO EDUCATIVO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do ensino médio integrado. Desenvolvida por **Andreia Xavier Teixeira**, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob a orientação da Professora Dr.^a Adriana Salete Loss. **O objetivo central do estudo** é investigar os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e como presentificam-se no processo educativo, a partir das concepções de professores e estudantes. **O estudo justifica-se** pela necessidade de compreender a escola como parte integrante do social, onde se vivencia tempos complexos. Nas incertezas que a pandemia do Coronavírus - COVID-19 ainda representa para a humanidade, o processo educativo não fica imune, sendo necessário rever os tempos, espaços e as relações no novo cotidiano da escola. Nesse sentido, destaca-se como prioritário elucidar o tema dos valores éticos, sobretudo na dimensão da convivência na pluralidade da vida, sendo o território da escola essa representatividade de uma vida que pulsa de sentidos e significados e que pode tornar-se um espaço de aprendizados humanizadores. O tema dos valores na escola tem sido muito discutido nos tempos de crises, pois vivemos momentos de perplexidades em um mundo e uma escola pós-pandemia. **O convite a sua participação se deve** ao fato de atuar como professor(a) no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, um nível de ensino e uma modalidade de oferta com grandes desafios postos ao exercício da docência. A sua participação é de fundamental importância, pois contribuirá para a construção de tempos e espaços pedagógicos, aporte didático e ações que envolvam o tema dos valores éticos no processo educativo. **Sua participação não é obrigatória** e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. **Você não será penalizado** de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. **Você não receberá remuneração** e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa,

sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material ficará armazenado em local seguro pela pesquisadora. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em compor um grupo de 9 professores, o qual se reunirá para uma entrevista, com características de diálogos e trocas de ideias. A entrevista será conduzida pela pesquisadora e estará organizada em três blocos de temas: **1.** Convivência - socialização - questões de gênero e sexualidade - relações étnico-raciais e inclusão. **2.** Processo educativo - professor pesquisador - interdisciplinaridade - ética da profissão docente - formação inicial e continuada - aprendizagens de novos conhecimentos. **3.** Sociedade do consumo - humanização e emancipação dos sujeitos - cidadania - ética do cuidado - tempos e espaços educativos – intersubjetividades. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente 2 horas. A entrevista será gravada somente para a transcrição das narrativas e, posteriormente, a gravação será armazenada em pasta específica no drive do e-mail pessoal da pesquisadora pelo período de 5 (cinco) anos. Após este tempo de guarda a gravação será apagada. A participação na pesquisa poderá causar possíveis desconfortos, visto que a entrevista é em grupo. Caso durante a entrevista você sinta algum desconforto de ordem emocional ou psicológica, imediatamente comunique à pesquisadora se deseja permanecer com o grupo ou não. Para minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados, a pesquisadora desenvolverá a entrevista de grupo como moderadora. Nesse sentido, a sequência do diálogo irá respeitar as narrativas trazidas pelos participantes, as quais são baseadas em suas vivências e experiências. Por isso, a passagem de um tópico guia para outro durante a entrevista respeitará o espaço de fala de cada participante. Caso os riscos identificados venham a se concretizar, a medida a ser tomada pela pesquisadora será a de disponibilizar em momento posterior à entrevista, um espaço para diálogo com o (a) participante, buscando a compreensão de sua condição. A devolutiva de sua participação se dará de forma coletiva, em formato de oficinas autoformativas em 2024 com os (as) professores durante a Jornada Pedagógica. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 70613223.8.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 6.253.099

Data de Aprovação: 22/08/2023

Contato com a pesquisadora responsável: Andreia Xavier Teixeira. Mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus* Erechim. **Tel:** (54)99641-6008.

E-mail: andreia43teixeira@gmail.com.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS: **Tel:** (49) 2049-3745 **E-mail:** cep.ufes@ufes.edu.br .

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Ibirubá, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Andreia Xavier Teixeira (Pesquisadora)

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS E RESPONSÁVEIS

Eu, _____, idade: _____anos, Endereço: _____, responsável pelo (a) adolescente _____, na qualidade de _____ fui esclarecido(a) sobre o estudo de pesquisa intitulado: Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do ensino médio integrado. O estudo será desenvolvido por **Andreia Xavier Teixeira, discente** de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob a orientação da Professora Dr.^a **Adriana Salete Loss**. **A pesquisa tem o objetivo** central de investigar os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e como estão presentes no processo educativo, a partir das concepções de professores e estudantes. **O estudo justifica-se** pela necessidade de compreender a escola como parte integrante do social, onde se vivencia tempos complexos. Nas incertezas que a pandemia do Coronavírus - COVID-19 ainda representa para a humanidade, o processo educativo não fica imune, sendo necessário rever os tempos, espaços e as relações no novo cotidiano da escola. Nesse sentido, destaca-se como prioritário elucidar o tema dos valores éticos, sobretudo na dimensão da convivência na pluralidade da vida, sendo o território da escola essa representatividade de uma vida que pulsa de sentidos e significados e que pode tornar-se um espaço de aprendizados humanizadores. O tema dos valores na escola tem sido muito discutido nos tempos de crises, pois vivemos momentos de perplexidades em um mundo e uma escola pós-pandemia. A participação do(a) adolescente se dará no formato de entrevista de grupo, o qual terá o total de 9 participantes. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente 1 hora e meia. A entrevista será gravada somente para a transcrição das narrativas e posteriormente a gravação será armazenada em pasta específica no drive do e-mail pessoal da pesquisadora pelo período de 5 (cinco) anos. Após este tempo de guarda a gravação será apagada. A participação na pesquisa **poderá** causar possíveis desconfortos ao(a) adolescente, visto que a entrevista é em grupo. Caso durante a entrevista ocorra algum desconforto de ordem emocional ou psicológica, o(a) adolescente imediatamente poderá comunicar à pesquisadora se deseja permanecer com o grupo ou não. Para minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados, a pesquisadora desenvolverá a entrevista de grupo como moderadora. Nesse sentido, a

sequência do diálogo irá respeitar as narrativas trazidas pelos participantes, as quais são baseadas em suas vivências e experiências. Por isso, a passagem de um tópico guia para outro durante a entrevista respeitará o espaço de fala de cada participante. Caso os riscos identificados venham a se concretizar, a medida a ser tomada pela pesquisadora será a de disponibilizar em momento posterior à entrevista, um espaço para diálogo com o(a) participante, buscando a compreensão de sua condição. Por ser um estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias e adolescentes envolvidos não serão divulgados. A devolutiva da participação do(a) estudante se dará de forma coletiva, em formato de oficinas autoformativas em 2024. Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para o(a) adolescente. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com a acadêmica ou sua orientadora, nos seguintes telefones e endereços:

Contato com a acadêmica responsável: Andreia Xavier Teixeira. Mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim. **Tel:** (54)-99641-6008.

E-mail: andreia43teixeira@gmail.com

Contato com a professora orientadora: Adriana Salete Loss. Universidade da Fronteira Sul (UFFS). ERS 135 – Km 72, 200. Caixa Postal 764. CEP: 99700-000 – Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil. **Tel:** (54) 3321-7050 **E-mail:** adriloss@uffs.edu.br

Sendo a participação de todos(as) o(as) adolescentes totalmente de forma voluntária, estou ciente de que não terei direito à remuneração. Também fui esclarecido(a) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Tel: (49) 2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

CAAE: 70613223.8.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 6.253.099

Data de Aprovação: 22/08/2023

Por estar de acordo com a participação do(a) adolescente pelo(a) qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue às pesquisadoras.

Autorizo a participação do(a) adolescente pelo(a) qual sou responsável.

Ibirubá, _____ de _____ de 2023.

Assinatura (de acordo)

As pesquisadoras, abaixo-assinadas, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Adriana Salete Loss (Orientadora)

Andreia Xavier Teixeira (Pesquisadora)

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO

Menores de 18 anos

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do ensino médio integrado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Andreia Xavier Teixeira, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob a orientação da Professora Dr.^a Adriana Salete Loss. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os sentidos e os significados que os valores éticos possuem e como estão presentes no processo educativo, a partir das concepções de professores e estudantes. **O estudo justifica-se** pela necessidade de compreender a escola como parte integrante do social, onde se vivencia tempos complexos. Nas incertezas que a pandemia do Coronavírus - COVID-19 ainda representa para a humanidade, o processo educativo não fica imune, sendo necessário rever os tempos, espaços e as relações no novo cotidiano da escola. Nesse sentido, destaca-se como prioritário elucidar o tema dos valores éticos, sobretudo na dimensão da convivência na pluralidade da vida, sendo o território da escola essa representatividade de uma vida que pulsa de sentidos e significados e que pode tornar-se um espaço de aprendizados humanizadores. O tema dos valores na escola tem sido muito discutido nos tempos de crises, pois vivemos momentos de perplexidades em um mundo e uma escola pós-pandemia. **O convite a sua participação se deve** pelo fato de ser estudante ingressante na instituição no ano letivo de 2023. **A sua participação é de fundamental importância**, pois contribuirá para propostas de ações que ajudem a promover no ambiente escolar, tempos e espaços de escuta, acolhimento e convivência dos estudantes no seu processo formativo durante o percurso do Curso. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. *Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.* Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa, sendo sua participação voluntária. A sua participação consistirá em compor um grupo de 9 estudantes, o qual se reunirá para uma entrevista, com características de diálogos e trocas de ideias. A entrevista será conduzida pela pesquisadora e estará organizada em três blocos de

temas: 1. Convivência - socialização - questões de gênero e sexualidade - relações étnico-raciais – inclusão. 2. Processo educativo - valores na escola - aprendizagens - conhecimento como valor. 3. Sociedade do consumo - humanização e emancipação dos sujeitos - cidadania - ética do cuidado - tempos e espaços educativos. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente 1 hora e meia. A entrevista será gravada somente para a transcrição das narrativas e posteriormente a gravação será armazenada em pasta específica no drive do e-mail pessoal da pesquisadora pelo período de 5 (cinco) anos. Após este tempo de guarda a gravação será apagada. Nesse sentido, é necessário que você preencha abaixo a concordância da gravação de sua voz. A participação na pesquisa **poderá** causar possíveis desconfortos, visto que a entrevista é em grupo. Caso durante a entrevista você sinta algum desconforto de ordem emocional ou psicológica, imediatamente comunique à pesquisadora se deseja permanecer com o grupo ou não. Para minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados, a pesquisadora desenvolverá a entrevista de grupo como moderadora. Nesse sentido, a sequência do diálogo irá respeitar as narrativas trazidas pelos participantes, as quais são baseadas em suas vivências e experiências. Por isso, a passagem de um tópico guia para outro durante a entrevista respeitará o espaço de fala de cada participante. Caso os riscos identificados venham a se concretizar, a medida a ser tomada pela pesquisadora será a de disponibilizar em momento posterior à entrevista, um espaço para diálogo com o(a) participante, buscando a compreensão de sua condição. A devolutiva de sua participação se dará de forma coletiva, em formato de oficinas autoformativas em 2024 com os(as) estudantes. Mesmo seu responsável legal tendo consentido a sua participação na pesquisa, você não é obrigado(a) a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a acadêmica responsável: Andreia Xavier Teixeira. Mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus* Erechim.

Tel: (54)-99641-6008 **E-mail:** andreia43teixeira@gmail.com

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos **Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.**

Tel: (49) 2049-3745. **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

() Aceito que minha voz seja gravada

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo de assentimento, e aceito participar do estudo citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Assinatura do(a) menor

Andreia Xavier Teixeira (Pesquisadora)

APÊNDICE G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador
(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob o
nº _____, permito que a pesquisadora Andreia Xavier Teixeira, discente
de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
Campus de Erechim, obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins da pesquisa
científica/educacional intitulada: Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos
no processo educativo: percepções de professores e estudantes do ensino médio integrado.
Dessa forma, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa
possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos
científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome.
Estou ciente de que a entrevista que participarei será em grupo e que as narrativas dos
participantes serão usadas apenas para transcrição. A gravação da entrevista ficará
posteriormente arquivada em pasta específica no drive do e-mail pessoal da pesquisadora
durante 5 (cinco) anos. Após este tempo de guarda será apagada.

Assinatura do(a) participante da Pesquisa

Andreia Xavier Teixeira (Pesquisadora)

Ibirubá, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ELETRÔNICO

AVALIAÇÃO ACERCA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS PRODUTO EDUCACIONAL

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário online que tem por objetivo avaliar as vivências, diálogos e interações nas Oficinas Pedagógicas ofertadas durante a Jornada Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS), *Campus* Ibirubá. As oficinas foram planejadas através de um Projeto de Ensino de Fluxo Contínuo - Edital de Ensino 134/2022 do IFRS, submetido pela servidora Andreia Xavier Teixeira, o qual é intitulado: **Proposta de intervenção pedagógica reflexiva através de oficinas como *lócus* de encontro docente: diálogos e tessituras atravessados pela experiência.** Destaca-se que o Projeto de Ensino está vinculado ao PRODUTO EDUCACIONAL da pesquisa intitulada: **Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do ensino médio integrado**, desenvolvida por **Andreia Xavier Teixeira, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim**, sob a orientação da Professora Dr.^a Adriana Salete Loss. Ressalta-se, que este questionário tem apenas o objetivo de realizar a avaliação das oficinas as quais você participou, portanto não irá identificar seus dados pessoais, garantindo a confidencialidade de sua identidade bem como de suas respostas. Ressalta-se ainda que as respostas geradas a partir do questionário online contribuirão para reflexões vinculadas às considerações finais no documento do PRODUTO EDUCACIONAL, **NÃO** sendo utilizadas em hipótese alguma, como base de análise de dados para a pesquisa supracitada. Desde já agradecemos sua participação.

CAAE: 70613223.8.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 6.826.991

Data de Aprovação: 15/05/2024

Contato com a pesquisadora responsável: Andreia Xavier Teixeira. Mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus* Erechim. **Tel:** (54)-99641-6008

E-mail: andreia43teixeira@gmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS: **Tel:** (49) 2049-3745 **E-mail:** cep.ufs@ufs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA REFLEXIVA ATRAVÉS DE
OFICINAS COMO *LÓCUS* DE ENCONTRO DOCENTE: DIÁLOGOS E
TESSITURAS ATRAVERSADOS PELA EXPERIÊNCIA**

**ANDREIA XAVIER TEIXEIRA
ADRIANA SALETE LOSS**

**ERECHIM
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS Campus Erechim – RS
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenador(a) Acadêmica da UFFS Campus Erechim – RS
Cherlei Marcia Coan

Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)
Almir Paulo dos Santos

Professor(a) Orientador(a) da Pesquisa
Adriana Salete Loss

Pesquisador(a) Principal
Andreia Xavier Teixeira



Da relação entre experiência e pensamento:

Pensamos por que algo acontece conosco, a partir das coisas que acontecem conosco, a partir do que vivemos, como consequência da nossa relação com o mundo que nos cerca [...]. É a experiência que imprime em nós a necessidade de repensar, de retornar às ideias que tínhamos sobre as coisas, porque o que a experiência nos mostra é exatamente a insuficiência ou a insatisfação do nosso pensamento anterior [...]. O que faz com que a experiência seja assim é isto: que temos de tornar a pensar (Contreras; Lara; 2018, p. 22).

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é uma proposta de formação continuada, caracterizando-se como uma intervenção pedagógica voltada para espaços formativos e autoformativos com o público docente no âmbito do IFRS – *Campus Ibirubá*, através de Oficinas Pedagógicas. Essa proposta é vinculada à Pesquisa intitulada: “Desenvolvimento de sentidos e significados dos valores éticos no processo educativo: percepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, Mestrado Profissional em Educação. O objetivo principal da formação foi de proporcionar tempos e espaços formativos e autoformativos, no encontro com o outro e consigo, desenvolvendo a reflexão como tessitura da *práxis* pedagógica e sua interlocução com a ética docente na educação profissional. Os principais temas abordados nas Oficinas foram: a) Ética e docência; b) Educação antirracista; c) Educação inclusiva; d) Formação profissional e gênero; e) Valores éticos e processo educativo. As Oficinas Pedagógicas foram organizadas em estações rotativas, num formato onde todos os participantes passam por elas, o que contribui para potencializar a troca de experiências. Destaca-se também, que no item “Práticas sugestivas de Oficinas com estudantes”, apresenta-se a sugestão de seis Oficinas interativas-formativas, que podem ser realizadas com grupo de estudantes, em especial, os que cursam o segundo ano de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Palavras-chave: Ética; Docência; Formação; Experiência.

AS BASES EPISTEMOLÓGICAS, TEÓRICAS E PRÁTICAS

Na tessitura de uma pesquisa emergem passos de uma construção epistemológica curiosa. É importante a reflexão acerca do entrelaçamento de saberes da experiência profissional e da pesquisa como princípio educativo[1], pois é uma forma de estar sendo no mundo, colaborando com a construção de espaços formativos e autoformativos de uma escola cotidianamente pensada, narrada e vivida no âmbito dos valores éticos. Os valores éticos nem sempre estão elucidados de forma autêntica para as pessoas, pautando as relações na escola num formato de narrativas que transformam indiferença numa condição naturalizada e, muitas vezes, até banalizada, quando se desconsidera o ato de olhar para si, de olhar para o outro e de transcender essa realidade visível de ausência na presença. Cabe destacar a importância de apoio, espaços formativos e diálogos junto aos professores acerca do tema dos valores éticos, pois estes atores têm sido cotidianamente desafiados pela complexidade das situações relacionais na escola, o que pode levar às crises de identidade de sua autoridade docente e conduta ética profissional. Na perspectiva do sentido da escola em um mundo sinalizando profunda metamorfose, o processo educativo torna-se mais exigente e emergente de ações que promovam espaços de fala, de escuta, de trocas, de convivialidade com a multidimensionalidade presentificada no valor da pessoa, sua visão sobre o mundo e seu modo de ser.

[1] Para Pedro Demo a “Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente” (Demo, 2006, p. 42-43).

Dessa forma, compreende-se que a dimensão axiológica é intrínseca ao processo educativo, sobretudo porque as relações humanas são a sustentação deste processo. Nesta dimensão, os valores são guias para o conhecimento e para a ampliação da realidade e do mundo do ser, bem como o alicerce de engajamento da pessoa no mundo e de sua responsabilidade para com ele. “Os valores permeiam e engendram o agir humano constituindo suas motivações, desejos, deveres e decisões” (Scheler *In* Carneiro; Pequeno, 2021, p. 124).

Aos processos formativos e autoformativos, o princípio da educabilidade do professor é inerente à sua profissionalidade. No que diz respeito ao desenvolvimento da profissionalidade docente, os processos de reflexão e decisão permanecem em aberto e isto significa dizer que a heterogeneidade é constitutiva e distintiva no horizonte do saber pedagógico. Neste sentido, a profissionalidade docente é um processo de melhoria contínua, que transcende os saberes disciplinares e os comportamentos lógicos administrativos e burocratizantes, inscrevendo-se num quadro de articulação racional amplamente partilhado, eticamente exigente e que obriga a refletir sobre o patrimônio comum (Baptista, 2011).

Para refletir acerca de profissionalidade da docência, algumas questões precisam ser problematizadas. Como é que se formam princípios de educabilidade no educador? Quais seriam os conteúdos dessas ementas constituídas pelas vivências, pelas experiências e partilhas no âmbito de colegiados de professores? Como seriam guardadas suas memórias afetivas, relacionais e cognitivas da profissão? Quais sentidos dariam às suas ações pedagógicas cotidianas? Saberiam nomear suas intencionalidades pedagógicas éticas, afetivas e cognitivas na relação com seus alunos e seus pares?

Nessa perspectiva, encontra-se o território do diálogo estabelecido pelo encontro com o outro, na possibilidade de construir uma comunicação que atue com ética, não se restringindo ao uso instrumental, conforme Freire (1983) aduz:

[...] Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam em conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógico-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (Freire, 1983, p. 45).

Nesse sentido, para compreender o texto do outro é importante que se compreenda a palavra do outro a partir dos limites da compreensão dele próprio, tentar ver o que o outro vê, bem como usar a nossa distância temporal e cultural para incluir sua palavra no nosso contexto, compreendendo o todo a partir de um olhar que vê também aquilo que o outro não consegue ver. Assim, para Bakhtin (2003), “A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]” (p. 379), por isso mesmo é uma interlocução permeada de desafios, descobertas e novos pontos de vista.

Ainda, nesse viés de interlocução e encontro com o outro, emerge a possibilidade do saber da experiência, que é aquele que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vai dando sentido ao acontecer do que lhe acontece. No pensamento expresso por Larossa (2002), “seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p. 24).

No entanto, essa passividade está analogicamente distinta da posição de passivo, porque se trata de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, identificada como receptividade, disponibilidade fundamental para uma abertura essencial à experiência.

Para tanto Larossa (2002), assim define:

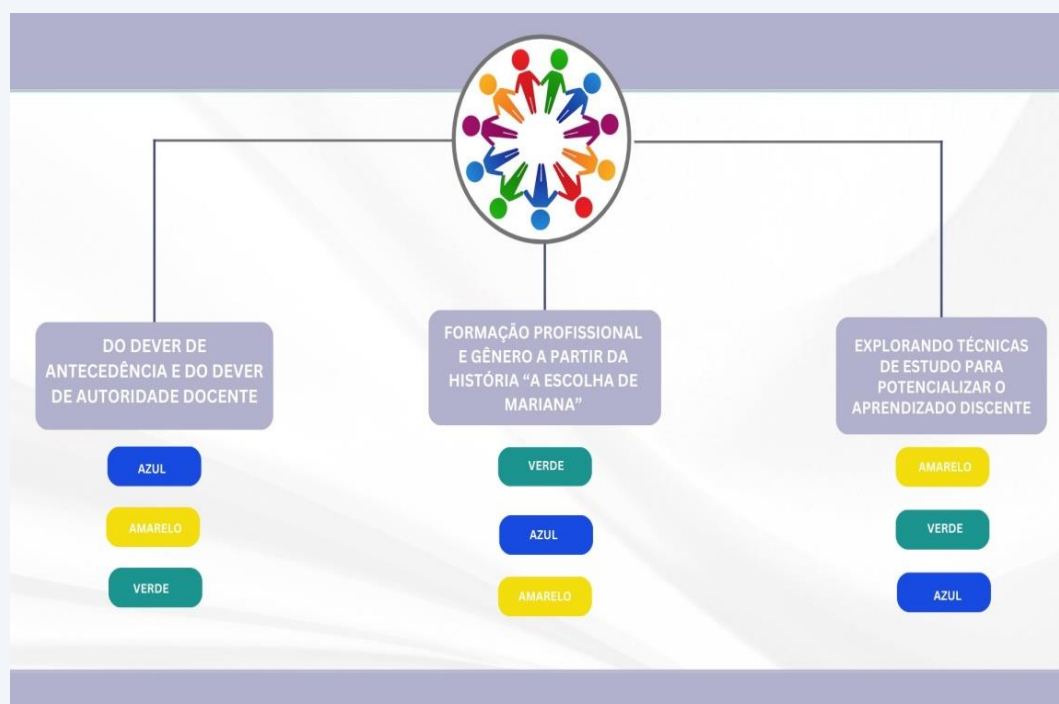
Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (Larossa, 2002, p. 19).

Os saberes da experiência também foram problematizados por Candau (2011), a autora corrobora afirmando que estes saberes constituem uma cultura de ação e originam-se dos cotidianos da docência, pois são produzidos no meio vivido e experienciado. Nessa direção, “é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao saber cognitivo” (p. 62). Por isso, a construção coletiva dos saberes da experiência materializa-se pela socialização da palavra e diálogo constante entre os pares, por meio do encontro em espaços e tempos pedagógicos específicos para estes objetivos.

METODOLOGIA GERAL DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES

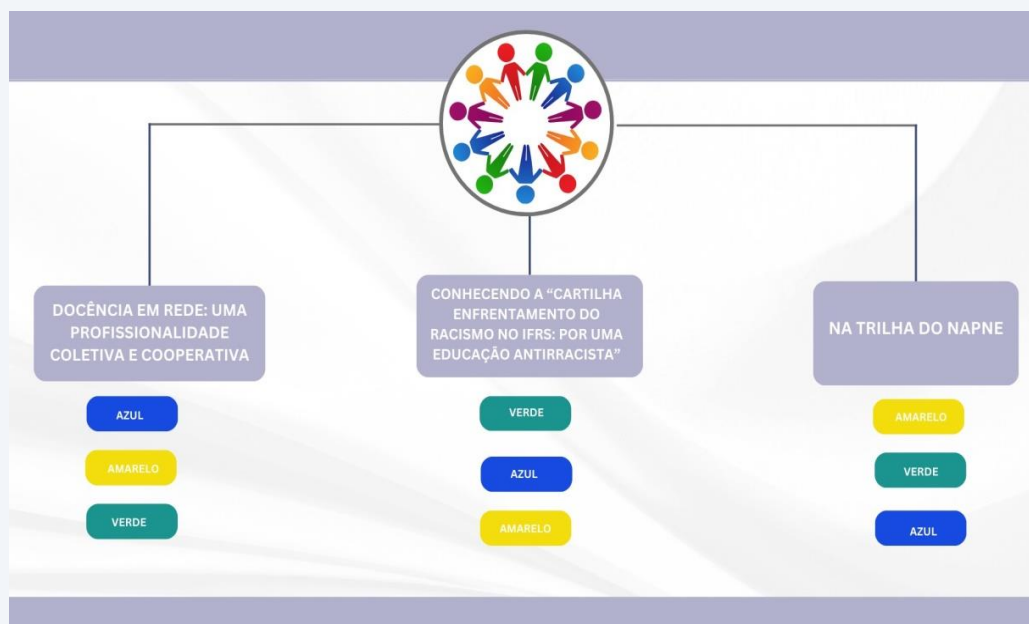
A proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida em formato de Oficinas, organizadas em estações rotativas, com a duração de aproximadamente sessenta minutos cada uma. Destaca-se que ocorreram em datas diferentes e que os participantes foram organizados em três grupos, sendo assim identificados para ambas as datas, por cores (azul, amarelo e verde), possibilitando a rotação, conforme as figuras 1 e 2 abaixo.

Figura 29 – Oficinas do dia 07/02/2024



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 30 – Oficinas do dia 08/02/2024



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A estruturação da proposta deu-se a partir de reuniões e diálogos entre as instâncias responsáveis pela construção das Oficinas: Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e os Núcleos de Ações Afirmativas, Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI). Nessa perspectiva, acerca das Oficinas por estações de rotação, a ação pedagógica ocorreu num trabalho colaborativo, possibilitando que diferentes mediadores atuassem em um tempo-espço simultâneo.



OBJETIVO GERAL DAS OFICINAS

Proporcionar tempos e espaços formativos e autoformativos, no encontro com o outro e consigo, desenvolvendo a reflexão como tessitura da *práxis* pedagógica e sua interlocução com a ética docente na educação profissional.

METODOLOGIA E OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE CADA OFICINA

Oficina 1

Do dever de antecedência e do dever de autoridade docente.

Objetivos específicos:

- ✚ Reconhecer a interlocução da ética pessoal e profissional como identidades da docência;
- ✚ Reconhecer que a docência é atravessada por uma ética da proximidade e da responsabilidade.

Metodologia

Dinâmica dos cartões analógicos. O grupo é dividido em quatro equipes. Cada equipe recebe um envelope com uma palavra contendo seus grupos analógicos de palavras, segundo as ideias afins, de acordo com dicionário analógico. Após, a equipe irá dialogar acerca das ideias e então construir um parágrafo explicitando o conceito da palavra no contexto do que compreendem por ética docente. As palavras são as seguintes:

ANTECEDÊNCIA – AUTORIDADE – PROXIMIDADE – RESPONSABILIDADE

Posteriormente, cada grupo escreve na lousa a frase de sua equipe para que o diálogo seja ampliado ao grande grupo. Por fim, são apresentadas algumas citações da obra *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*, de Isabel Baptista (2005), para diálogo e sistematização acerca dos conceitos de Ética, Moral e Deontologia.



Oficina 2

Formação profissional e gênero a partir da história: “A escolha de Mariana”.

Objetivos específicos:

- + Trazer reflexões teóricas e dados da literatura sobre as formas como as desigualdades de gênero impactam na educação profissional;
- + Discutir com os docentes as especificidades desse impacto no *Campus Ibirubá* e como se relacionam com suas práticas pedagógicas.

Metodologia

Esta Oficina utiliza o produto educacional “A Escolha de Mariana”, disponível em: <https://aescholhademariana.com.br/> para dar início à discussão. Os participantes se dividem em grupos, e a história deve ser lida em conjunto com todos da sala. No momento da escolha, cada grupo decide para que curso Mariana se inscreverá. Por fim, são lidas as consequências de ambos os cursos, através de uma discussão sobre a história.



Oficina 3

Explorando técnicas de estudo para potencializar o aprendizado discente.

Objetivos específicos:

- ✚ Incentivar práticas pedagógicas que envolvam os alunos ativamente no processo de aprendizagem;
- ✚ Conhecer técnicas de estudo que permitam estimular o uso delas por parte dos alunos durante as aulas e o estudo em casa.

Metodologia

A Oficina de técnicas de estudo foi realizada por meio de demonstrações práticas de como o uso de determinadas técnicas contribuem para um aprendizado consolidado dos estudantes. Também foi realizada discussão guiada sobre conceitos que ajudama entender como o aprendizado ocorre no indivíduo.



Oficina 4

Docência em rede: uma profissionalidade coletiva e cooperativa.

Objetivos específicos:

- ✚ Promover diálogos acerca da importância dos valores éticos na formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo;
- ✚ Compreender as disposições de uma profissionalidade que caminha em rede nos seus cotidianos.

Metodologia

Cada participante recebe uma imagem impressa (colorida com imagem refletida tipo efeito caleidoscópio), com número atribuído no verso. A partir da imagem, cada participante irá referenciar o respectivo número atribuído e em folha de papel descreve em poucas palavras o que percebe na mesma, correlacionando com as experiências/vivências da docência. Após a escrita, as imagens são recolhidas e embaralhadas para nova distribuição entre os participantes, não podendo repetir a mesma imagem que recebeu anteriormente. Dessa forma, com a nova imagem e a respectiva descrição já atribuída, cada participante traz para o diálogo no grande grupo, se concorda ou não com a descrição e qual é o seu ponto de vista acerca da imagem. Posteriormente, a pessoa que havia atribuído a descrição da imagem inicialmente, expressa qual a sua ideia quando elaborou suas percepções. Por fim, são apresentadas algumas citações da obra *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*, de Isabel Baptista (2005), para diálogo acerca da profissionalidade docente e do compromisso social e ético na educação.



Oficina 5

Conhecendo a "Cartilha enfrentamento do racismo no IFRS: por uma educação antirracista".

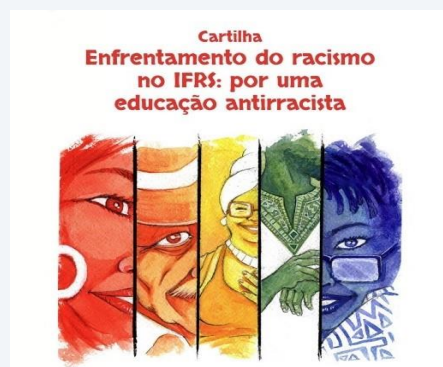
Objetivos específicos:

- ✚ Conhecer a composição da Cartilha, entendendo os tipos de racismo, os termos correlatos à vivência do racismo e os fluxos para denunciar situações de racismo no âmbito do IFRS;
- ✚ Ampliar, através do debate, o conhecimento dos docentes acerca do racismo, a fim de que coloquem em prática uma educação antirracista.

Metodologia

O material utilizado para leitura é a Cartilha elaborada pelo IFRS, através da Assessoria de Relações Étnico-Raciais (ARER). Após a leitura, tem início uma sensibilização através da elaboração de uma nuvem de palavras para saber o quanto o público-alvo da Oficina conhece sobre o racismo. Na sequência, é distribuído entre os participantes os tipos e respectivos conceitos de racismo e de termos correlatos ao racismo, para que façam a associação entre eles. Por fim, são apresentados os fluxos para denunciar situações de racismo no âmbito institucional. Cartilha Disponível em:

<https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/784>



Oficina 6

Na trilha do NAPNE.

Objetivos específicos:

- ✚ Discutir aspectos legais e formativos sobre educação inclusiva;
- ✚ Oportunizar trocas de experiências sobre a prática docente com estudantes com necessidades educacionais específicas.

Metodologia

A Oficina teve como referência um jogo de tabuleiro. O tabuleiro é constituído de 30 folhas de EVA, 30 cartões com perguntas sobre educação inclusiva e pinos, também de EVA. Para a aplicação, os participantes são divididos em equipes e cada uma recebe um pino de cor diferente. Em seguida as equipes escolhem um representante para sortear um cartão e ler em voz alta a questão, jogar o dado e mover o pino de casa na trilha. O representante pode juntar-se ao grupo para pedir ajuda com as respostas e conseguir avançar no jogo, pois ao final, a equipe vencedora ganha recompensa.



PRÁTICAS SUGESTIVAS DE OFICINAS COM ESTUDANTES

As sugestões de Oficinas com estudantes tem como princípios os seguintes temas centrais:

- ✚ Ética e amizade
- ✚ Ética e autenticidade
- ✚ Ética e liberdade
- ✚ Ética e conhecimento
- ✚ Ética e responsabilidade
- ✚ Ética e consumo

De modo geral, as Oficinas são indicadas para um número aproximado de 30 participantes cada uma. Podem ocorrer em etapas diferentes, fazendo parte de um Projeto de Ensino como foi realizado com os professores. Nesse sentido, sugere-se que elas sejam realizadas no formato regular e não em rotação, pois são bastante densas, tanto de conteúdo quanto de atividade. Por fim, estas sugestões foram construídas tendo como base a análise dos dados qualitativos da entrevista realizada com o grupo focal de estudantes, durante a pesquisa.



METODOLOGIA DAS OFICINAS COM ESTUDANTES

Oficina 1: Mural de ideias

Tema: Movimento em direção ao outro e ao mundo.

Duração: 1h30

Objetivos:

-  Promover reflexões acerca da elaboração do pensamento e a relação com valores éticos;
-  Construir um mural de ideias traçando analogias com as “inspirações” visitadas no site disponibilizado.

Metodologia:

O grupo será dividido em quatro equipes. Cada equipe recebe uma notícia do Mural de ideias, nas temáticas do “Inspire-se”, disponíveis em:

<https://muralzinhodeideias.com.br/historias-de-vidas-quilombolas-sao-transformadas-em-pecas-de-teatro/>

<https://muralzinhodeideias.com.br/miniaturas-de-atrativos-turisticos-para-cegos-e-pessoas-com-baixa-visao/>

<https://muralzinhodeideias.com.br/ong-nariz-solidario-lanca-livro-com-distribuicao-gratuita/>

<https://muralzinhodeideias.com.br/estudante-de-curitiba-e-selecionada-para-programa-de-estudos-na-nasa/>

A partir da interação com a “inspiração”, cada grupo dialoga e anota em folha de ofício os seguintes tópicos: O que mais chama a atenção na notícia? Quais valores percebem estar presentes na notícia? Temos tempo para pensar no outro e em soluções para o mundo? Após este registro, cada grupo pensa em uma situação, apresentando ideias que inspirem transformações. Assim, são construídos quatro murais de ideias. Os murais são construídos na plataforma Canva, onde cada grupo escolhe a forma para apresentar os conteúdos visuais deles.

Oficina 2: Mapeamento de traços

Tema: Resiliência e ética.

Duração: 1h40

Objetivos:

- ✚ Aprender a reconhecer os traços fortes e fracos de sua personalidade;
- ✚ Promover escuta e partilha dos mapas uns dos outros.

Metodologia:

A Oficina inicia com um vídeo, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=cTAh-Jvegp0>

Após assistir ao vídeo de introdução ao tema, é organizado um momento de diálogo acerca das reflexões a luz da ética de Aristóteles. Em seguida, o grupo de estudantes é convidado a pensar: a partir das ideias da ética aristotélica, é possível identificar nossos traços fortes e fracos? Assim, mobilizando a dimensão cognitiva e afetiva, os estudantes são convidados a escrever duas listas, individualmente: Meus traços fortes e Meus traços fracos. Após, irão construir seu mapa mental, com possíveis estratégias para superação dos traços fracos. A construção do mapa mental será realizada pelo aplicativo MindMeister, de mapeamento mental online que permite que seus usuários visualizem, compartilhem e apresentem através da nuvem. Disponível em:

<https://www.mindmeister.com/pt>

Por fim, reserva-se o tempo de aproximadamente 20 minutos para socialização dos mapas, daqueles que desejarem partilhar.



Oficina 3: Poemóbiles dos valores do grupo

Tema: Convivência, conciliação, confiança e comprometimento.

Duração: 2h

Objetivos:

- ✚ Compreender diferentes pontos de vista que orientam os valores de cada pessoa;
- ✚ Potencializar a interação, a criatividade e a leitura de mundo através da construção dos Poemóbiles.

Metodologia:

A Oficina inicia com uma problematização: quais valores vivenciamos em grupo? Após o tempo de diálogos entre os estudantes, será organizada a atividade em torno da técnica do Poemóbile[4]. Os estudantes são divididos em quatro grupos (de acordo com os princípios elencados como tema da oficina). A partir daí, cada grupo recebe seu princípio, debate e constrói o seu Poemóbile. As frases que irão compor a escrita do Poemóbile são os valores que cada grupo compreende estarem vinculados com a palavra indicando o princípio recebido. Em seguida, cada grupo apresenta seu Poemóbile, trazendo suas reflexões acerca das escritas, emergindo assim os valores do grupo como um todo. Por fim, são reunidos os quatro Poemóbiles, colados em cartolinas e expostos onde o grupo desejar.

Para o facilitador da oficina inteirar-se acerca da construção do Poemóbile:

<https://revistarosa.com/3/entreabrir>

[4] A técnica do Poemóbile é inspirada no Livro objeto que se apresenta com este título, de autoria do poeta brasileiro Augusto de Campos e do artista plástico Julio Plaza, em 1974. Na forma de um poema tridimensional, a ação, as experiências pregressas e a subjetividade de quem aciona o Poemóbiles são mobilizadas para refazerem a leitura de cada página (Paixão; Caetano, 2023).

Oficina 4: Ateliê analógico

Tema: Escolha, necessidade e consumo.

Duração: 1h30

Objetivos:

- + Compreender as conexões de ideias a cerca de um mesmo tema;
- + Proporcionar interação entre pensamentos e ideias convergentes e divergentes.

Metodologia:

Os estudantes são organizados em dois grupos. Cada grupo recebe uma ficha analógica com a seguinte metáfora: Jangadeiros e Marinheiros[5], do sociólogo Zygmunt Bauman. O facilitador orienta os grupos, faz provocações e problematiza questões: Em nossos tempos, quem e o que representam os jangadeiros e os marinheiros? Para que serve a bússola? Como podemos pensar a nossa vida pela metáfora? E a sociedade pela metáfora? Após a leitura, cada grupo irá construir suas ideias acerca do que a metáfora pode conectar com o tema: escolha, necessidade e consumo, expressando-se pelo pensamento analógico. Após, abre-se ao debate de ideias. Por fim, ambos os grupos constroem um painel analógico, expressando através de colagem (com figuras, imagens recortadas de jornais e revistas), as ideias síntese conectadas ao tema do debate.

[5] Jangadeiros que descem o rio sobre troncos de árvores só fazem seguir a corrente. Não precisam de bússola – ao contrário de marinheiros em mar aberto, que não navegam sem uma. Os jangadeiros se deixam levar pela força do rio, ocasionalmente auxiliando-se com os remos ou afastando a jangada das rochas e cachoeiras, evitando bancos de areias e margens pedregosas. Os marinheiros, porém, estariam perdidos se confiassem sua trajetória no sabor dos ventos e às mudanças das correntes. Eles não podem deixar de controlar os movimentos do barco. Devem decidir para onde ir e por isso precisam de uma bússola que lhes diga quando e onde virar com o intuito de chegar ao destino (Bauman, 2021, p. 31).

Oficina 5: O tempo nosso de cada dia

Tema: Amizade e acolhimento.

Duração: 1h30

Objetivos:

- ✚ Promover interação com diferentes pensamentos e ideias;
- ✚ Oportunizar reflexão acerca da disposição e responsabilidade pela ética do cuidado nas relações cotidianas.

Metodologia:

A Oficina inicia com uma sensibilização através da música:

Oração do tempo, de Caetano Veloso. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=HQap2iglhxA>

Após interação com a música, os estudantes são convidados a descrever em uma palavra síntese a reflexão que a música traz para si, a partir da conexão com o tema: Amizade e acolhimento. As palavras são anotadas no quadro branco. Após, o facilitador convida a seguinte reflexão: O que é um estatuto? Poderia haver um estatuto do acolhimento, por exemplo? A reflexão da palavra “estatuto” deve ser direcionada aos sentidos de: conduta e preceito, observando os grupos analógicos[6] que mais se aproximam destes sentidos. Após, o grupo construirá de forma coletiva, por meio do aplicativo MindMeister, Disponível em: <https://www.mindmeister.com/pt> um mapa mental, utilizando o modelo: “Estatuto da Equipe”, e suas ramificações, usando a nomenclatura “Estatuto do Acolhimento”, utilizando-se das palavras anotadas no quadro e das reflexões. Por fim, o “team charter”[7] construído deve ser “baixado” e impresso, os estudantes decidem onde melhor expor o mapa.

[6] Extrair os grupos analógicos de: Azevedo, Franciso Ferreira. **Dicionário analógico da língua portuguesa**: ideias afins/thesaurus. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

[7] Conforme o modelo disponível no aplicativo MindMeister, unidade é força: um “tem “charter” pode reunir a todos e articular seus objetivos.

Oficina 6: Labirintos da liberdade

Tema: Autonomia, confiança e responsabilidade.

Duração: 1h30

Objetivos:

- ✚ Promover debate acerca das percepções que o grupo tem sobre liberdade, através de observação e verbalização;
- ✚ Instigar a reflexão acerca dos princípios da autonomia, da confiança e da responsabilidade, individual e coletiva.

Metodologia:

O grande grupo é organizado em dois grupos: o da observação e o da verbalização. Ambos os grupos formam um círculo, o interno que será o da verbalização, que tem como tarefa, a discussão do tema proposto e o externo será o de observação, a ele cabe a tarefa de observar o processo de discussão e registrar ideias esquecidas pelo grupo de verbalização, anotar dúvidas e pontos que gostariam de falar sobre o conteúdo. O facilitador apresenta a problematização através da imagem de “labirinto”, disponível em:

[https://pixabay.com/pt/illustrations/ai-gerado-labirinto-quebra-](https://pixabay.com/pt/illustrations/ai-gerado-labirinto-quebra-cabe%C3%A7a-8221060/)

[cabe%C3%A7a-8221060/](https://pixabay.com/pt/illustrations/ai-gerado-labirinto-quebra-cabe%C3%A7a-8221060/) e lança a seguinte problematização: O que é liberdade e quais são suas faces? Após 10 minutos de discussão, inverter os grupos. Faz-se a mesma pergunta para que o grupo, de observação agora na posição de verbalização, para que possa expressar e complementar ideias do grupo anterior, exemplificando se for o caso. Após 10 minutos, reúne-se os dois grupos num grande círculo para discussão e síntese das ideias. Para este momento, cada grupo precisa indicar um membro que terá o papel de “registrador” das ideias síntese. Por fim, a proposição é a “releitura” da imagem inicial, apresentando a síntese final do grande grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta experiência, pode-se afirmar que os temas abordados em todas as Oficinas são de fundamental importância, pois apresentam profundas conexões com a *práxis* pedagógica diária dos professores. As vivências e experiências compartilhadas foram potencializadas em grupo, considerando que cada Oficina buscou trazer reflexões com casuísticas cotidianas da escola, sobretudo, aquelas que se voltam ao cuidado das relações com o eu, com o outro. Destaca-se que após a realização das Oficinas, foi enviado aos professores um questionário[8] pelo google forms, para que pudessem fazer a avaliação segundo as suas vivências. A partir das interações e motivações acerca das Oficinas, evidenciou-se alguns caminhos:

Ética e docência; Valores éticos e processo educativo:

- a) Que a conduta ética do professor deve ter início na sensibilidade e nas suas atitudes, considerando que sua autoridade pedagógica é vista como referência primeira, ou seja, o primado da ética é uma autoridade alicerçada em valores e princípios construídos cotidianamente nas relações com o outro;
- b) Que partilhar os valores éticos constitui um fator de unidade e coesão na construção de uma identidade profissional que caminha em rede, essa afirmação de valores na docência é, sobretudo a capacidade de partilhar as narrativas e construir novos conhecimentos.

[8] Ressalta-se que este questionário teve o objetivo de oportunizar aos professores reflexões acerca de suas vivências em cada Oficina, avaliando os momentos. As respostas coletadas não serão apresentadas aqui, pois não há intencionalidade de análise de dados. Por fim, as respostas apenas contribuíram para reflexões vinculadas às considerações finais do Produto educacional. O questionário encontra-se em apêndice neste documento.

Educação antirracista:

- a) Dos diferentes tipos de racismo, o estrutural, o institucional e o simbólico estão imbricados, pois são atravessados por estruturas sociais, questões históricas e formas de representação que reforçam e criam estereótipos, gerando preconceitos baseados na raça;
- b) Que o tema despertou nos professores o desejo por participar de capacitação e inclusão da educação das relações étnico-raciais no processo formativo dos estudantes.

Educação inclusiva:

- a) A compreensão de que os estudantes com deficiência devem frequentar a escola comum, tendo seus direitos assegurados como, por exemplo, o direito à adequação curricular;
- b) A compreensão de que é preciso repensar as estratégias pedagógicas para os estudantes com necessidades educacionais específicas, considerando uma abordagem metodológica que atenda a todos nas suas singularidades.

Formação profissional e gênero:

- a) Que as desigualdades encontradas no trabalho têm fundo mais social do que de fato biológico, portanto é possível agir na escola de forma a mitigar ou reforçar desigualdades de gênero;
- b) Que pensar a prática pedagógica pelo viés do acolhimento, respeito mútuo e ambiente igualitário é imprescindível no processo formativo dos estudantes, compreendendo que as relações de gênero podem desencadear tempos e espaços para diálogos necessários.

Nessa direção, considera-se que o objetivo geral foi alcançado, pois os tempos e espaços formativos e autoformativos, foram proporcionados e muito bem aproveitados pelos participantes. Destaca-se nas narrativas dos ministrantes das Oficinas, que durante as rotações, os professores chegavam do tempo-espaço anteriores, hora entusiasmados e animados, hora reflexivos e apreensivos, porque essa é a essência da dinâmica em “rotação”, o que ajuda a refletir em parte, a dinâmica do cotidiano nas aulas. Seguindo a mesma “lógica” das aulas cotidianas, nesse formato de troca-troca, possibilita-se aos participantes que vivenciem além de seu próprio lugar, o lugar do outro, buscando respeitar os tempos-espaços de cada Oficina, pois a forma de manifestação é singular de cada turma. Dessa forma, pode-se dizer que a cada troca, cabia ao grupo fazer as conexões entre os temas das Oficinas e estar aberto ou não à dinâmica proposta na nova rotação.

Nessa perspectiva, considera-se que a dinâmica por rotações promove movimentos interdisciplinares, circulares e responde em grande parte algumas provocações elucidadas na proposta de intervenção, as quais se retomam aqui: Como é que se formam princípios de educabilidade no educador? Quais seriam os conteúdos dessas ementas constituídas pelas vivências, pelas experiências e partilhas no âmbito de colegiados de professores? Como seriam guardadas suas memórias afetivas, relacionais e cognitivas da profissão? Quais sentidos dariam às suas ações pedagógicas cotidianas? Saberiam nomear suas intencionalidades pedagógicas éticas, afetivas e cognitivas na relação com seus alunos e seus pares?

Assim, considera-se que os benefícios pedagógicos promovidos superam os objetivos propostos para o momento, porém, somente através do cotidiano constituindo-se ao longo do ano letivo será possível mapear melhor essa condição. Dessa forma, não se tem uma conclusão única para o momento, o que se pode afirmar, em concordância com Bakhtin (2003), é que “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]” (p. 379), por isso mesmo é uma interlocução permeada de desafios, descobertas e novos pontos de vista. Então, mesmo parecendo paradoxal, a proposta de intervenção pedagógica é um meio de formação pelo qual se inicia a caminhada, porque a caminhada é construída, vivida e sentida durante o percurso do ano letivo.

Têm-se perspectivas de que a proposta de intervenção pedagógica gere ao longo do ano letivo a reflexão-ação-reflexão. Dessa forma, espera-se que os professores se oportunizem individual e coletivamente tempos-espacos de continuidade e aplicabilidade dos conhecimentos acessados em cada Oficina.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, Isabel. **Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Edição Cadernos do CCAP - Ministério da Educação – Conselho Científico para avaliação de professores, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução: Alexandre Werneck. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARNEIRO, Alan Dionizio; PEQUENO, Marconi José Pimentel. **A ética de Max Scheler e a essência do cuidar do outro**. São Paulo: Ideias & Letras, 2021.

CONTRERAS, José; LARA, Núria Pérez. Investigar la experiencia educativa. *In*: LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Coleção Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 22.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 jan.2024.

PAIXÃO, Ana Lúcia; CAETANO, Ana Paula. Arte e emoções em ação: o Poemóbile como experiência investigativa e (trans) formativa. *In*: LOSS, Adriana Salete; LYRA, Letícia Ribeiro. **Educação Emocional e profissão docente: processos autoformativos**. Curitiba: CRV, 2023, p. 117-138.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES



Seção 1 de 7

Oficinas Pedagógicas - AVALIAÇÃO

B *I* U  

Estimado(a) Professor(a)!

Após as vivências nas Oficinas ofertadas na Jornada Pedagógica, pedimos sua atenção e colaboração para responder as questões abaixo. As Oficinas foram planejadas através de um Projeto de Ensino de Fluxo Contínuo - Edital de Ensino 134/2022 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Destaca-se que o Projeto de Ensino é uma proposta que está vinculada ao produto educacional da Pesquisa intitulada: DESENVOLVIMENTO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS VALORES ÉTICOS NO PROCESSO EDUCATIVO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, proposta junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, Mestrado Profissional em Educação, desenvolvida pela Mestranda Andreia Xavier Teixeira, servidora do IFRS- Campus Ibirubá, proponente e coordenadora da ação.

Caso você concorde em participar dessa avaliação, segue o link do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para seu conhecimento.

<https://drive.google.com/file/d/1pi8u9tC-NZxMGgmIPBnJC7FelrgVN3b/view?usp=sharing>

Autorização eletrônica: Eu, participante da avaliação das Oficinas Pedagógicas, após a leitura deste TCLE, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária. "Declaro que concordo em participar da avaliação", disponível no questionário online ao final do texto referente ao TCLE. *

☐ Declaro que concordo em participar da avaliação.

OFICINA 1 - DO DEVER DE ANTECEDÊNCIA E DO DEVER DE AUTORIDADE DOCENTE

A Oficina ministrada pela Pedagoga Andreia Xavier Teixeira, teve como objetivos reconhecer a interlocução da ética pessoal e profissional como identidades da docência e, reconhecer que a docência é atravessada por uma ética da proximidade e da responsabilidade.

OFICINA 1 - DO DEVER DE ANTECEDÊNCIA E DO DEVER DE AUTORIDADE DOCENTE

Ao refletir acerca das expressões abaixo, responda de acordo com seus valores pessoais e profissionais.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Na aprendizagem significativa pode ocorrer incomodidade, obstáculos e contratempos.	☐	☐	☐	☐	☐
b) A escola é espaço privilegiado de proximidade humana.	☐	☐	☐	☐	☐
c) O dever de antecedência faz dos professores mediadores de todas as relações que ocorrem na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐
d) A docência consiste em uma consciência profissional crítica, reflexiva e atenta.	☐	☐	☐	☐	☐
e) A função pedagógica deve ser neutra.	☐	☐	☐	☐	☐
f) A conduta ética do professor começa na sua sensibilidade e nas suas atitudes.	☐	☐	☐	☐	☐

OFICINA 1 - DO DEVER DE ANTECEDÊNCIA E DO DEVER DE AUTORIDADE DOCENTE

Acerca da vivência nesta Oficina, marque as opções conforme suas percepções voltadas a sua prática pedagógica cotidiana.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Contribuiu para a minha prática pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
b) Contribuiu para a compreensão de minha autoridade pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
c) Despertou minha reflexão acerca das relações éticas com os alunos	☐	☐	☐	☐	☐
d) Despertou minha curiosidade acerca da relação cognição/afetividade no processo educativo	☐	☐	☐	☐	☐
e) Proporcionou reflexão acerca da relação dos meus valores pessoais e profissionais com a ética que vivencio cotidianamente com os alunos	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

OFICINA 2 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO A PARTIR DA HISTÓRIA "A ESCOLHA DE MARIANA"

A Oficina ministrada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), teve como objetivos trazer reflexões sobre as formas como as desigualdades de gênero impactam na educação profissional das estudantes e discutir as especificidades desse impacto no Campus Ibirubá.

OFICINA 2 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO A PARTIR DA HISTÓRIA "A ESCOLHA DE MARIANA"

Ao refletir acerca das expressões abaixo, responda de acordo com seus valores pessoais e profissionais.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Ao chegar na escola, meninos e meninas passaram por vivências diferentes, que influenciam sua formação.	☐	☐	☐	☐	☐
b) As meninas sentem o impacto das desigualdades de gênero na formação técnica.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Existem desigualdades no mercado de trabalho relacionadas à gênero.	☐	☐	☐	☐	☐
d) A divisão sexual do trabalho ainda existe e influencia no trabalho e nas vidas de homens e mulheres.	☐	☐	☐	☐	☐
e) É possível agir na escola de forma a mitigar ou reforçar desigualdades de gênero.	☐	☐	☐	☐	☐
f) As desigualdades encontradas no trabalho tem fundo mais social do que de fato biológico.	☐	☐	☐	☐	☐

OFICINA 2 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO A PARTIR DA HISTÓRIA "A ESCOLHA DE MARIANA"

Acerca da vivência nesta Oficina, marque as opções conforme suas percepções voltadas a sua prática pedagógica cotidiana.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Contribuiu para a minha prática pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
b) Despertou minha curiosidade acerca das relações de gênero no processo formativo dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐

c) Proporcionou reflexão acerca de meus valores e as relações que eles tem com minha prática pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
d) Proporcionou que eu pense minha prática pedagógica pelo viés do acolhimento, respeito mútuo e ambiente igualitário	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

OFICINA 3 - EXPLORANDO TÉCNICAS DE ESTUDO PARA POTENCIALIZAR O APRENDIZADO DISCENTE

A Oficina ministrada pela Pedagoga Vanessa Bugs Gonçalves, teve como objetivos incentivar práticas pedagógicas que envolvam os alunos ativamente no processo de aprendizagem e, conhecer técnicas de estudo que permitam estimular o uso delas por parte dos alunos durante as aulas e o estudo em casa.

OFICINA 3 - EXPLORANDO TÉCNICAS DE ESTUDO PARA POTENCIALIZAR O APRENDIZADO DISCENTE

Ao refletir acerca das expressões abaixo, responda de acordo com seus valores pessoais e profissionais.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Lembramos daquilo que estamos interessados.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Para lembrar de algo por mais tempo é importante repetir e praticar.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Fortalecer a memória está ligado a revisão e reexposição das informações adquiridas.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Fortalecer um padrão de aprendizagem inicial em até um dia depois de começar a formá-lo é fundamental.	☐	☐	☐	☐	☐
e) Fazer várias coisas ao mesmo tempo pode prejudicar a qualidade das tarefas a serem desempenhadas.	☐	☐	☐	☐	☐
f) Dificilmente aprendemos algo complexo simplesmente ouvindo uma explicação.	☐	☐	☐	☐	☐

OFICINA 3 - EXPLORANDO TÉCNICAS DE ESTUDO PARA POTENCIALIZAR O APRENDIZADO

DISCENTE

Acerca da vivência nesta Oficina, marque as opções conforme suas percepções voltadas a sua prática pedagógica cotidiana.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Contribuiu para a minha prática pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
b) Promoveu novas percepções acerca do ato de estudar	☐	☐	☐	☐	☐
c) Contribuiu para repensar a forma como aprendemos	☐	☐	☐	☐	☐
d) Proporcionou repensar as estratégias utilizadas para envolver os alunos durante as aulas	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

OFICINA 4 - DOCÊNCIA EM REDE: UMA PROFISSIONALIDADE COLETIVA E COOPERATIVA

A Oficina ministrada pela Pedagoga Andreia Xavier Teixeira, teve como objetivos promover diálogos acerca da importância dos valores éticos na formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e, compreender as disposições de uma profissionalidade que caminha em rede nos seus cotidianos.

OFICINA 4 - DOCÊNCIA EM REDE: UMA PROFISSIONALIDADE COLETIVA E COOPERATIVA

Ao refletir acerca das expressões abaixo, responda de acordo com seus valores pessoais e profissionais.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) A partilha de valores éticos na docência constitui fator de unidade, coesão e afirmação da identidade profissional.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Para o trabalho pedagógico coletivo, é preciso ressignificar conceitos, intencionalidades e, sobretudo ações.	☐	☐	☐	☐	☐
c) A profissão docente é constituída de memórias mobilizadas nos cotidianos da escola.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Na docência a afirmação de valores passa pela capacidade de narrativas, partilhas de experiências e conhecimento.	☐	☐	☐	☐	☐
e) As práticas pedagógicas não tem relação com o contexto de vida e de sociedade.	☐	☐	☐	☐	☐
f) A cultura profissional docente desenvolve-se na medida em que se abre para caminhar em rede.	☐	☐	☐	☐	☐

OFICINA 4 - DOCÊNCIA EM REDE: UMA PROFISSIONALIDADE COLETIVA E COOPERATIVA

Acerca da vivência nesta Oficina, marque as opções conforme suas percepções voltadas a sua prática pedagógica cotidiana.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Contribuiu para a minha prática pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
b) Proporcionou reflexão acerca de meus valores e as relações que eles tem com minhas intencionalidades pedagógicas	☐	☐	☐	☐	☐
c) Promoveu novos pontos de vista acerca de minha contribuição/colaboração nas ações pedagógicas coletivas	☐	☐	☐	☐	☐
d) Despertou minha curiosidade acerca das possibilidades de trabalho em rede, construindo práticas pedagógicas mais integradas	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

OFICINA 5 - CONHECENDO A "CARTILHA ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO IFRS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA"

A Oficina ministrada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI), teve como objetivos conhecer a composição da Cartilha, entendendo os tipos de racismo, os termos correlatos à vivência do racismo e os fluxos para denunciar situações de racismo no âmbito do IFRS e, ampliar, através do debate, o conhecimento dos docentes acerca do racismo, a fim de que coloquem em prática uma educação antirracista.

OFICINA 5 - CONHECENDO A "CARTILHA ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO IFRS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA"

Ao refletir acerca das expressões abaixo, responda de acordo com seus valores pessoais e profissionais.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que trazem desvantagens ou privilégios a indivíduos ou grupos populacionais, a depender da raça/etnia à qual pertencam.	☐	☐	☐	☐	☐

b) O racismo se expressa no dia a dia em nosso país através da violência sofrida pela população negra, sendo que crianças e adolescentes negros formam maioria estatística quando se fala de violência e letalidade no Brasil.



c) Dos diferentes tipos de racismo, o estrutural, o institucional e o simbólico estão imbricados, pois são atravessados por estruturas sociais, questões históricas e formas de representação que reforçam e criam estereótipos, gerando preconceitos baseados na raça.



d) O racismo recreativo e o racismo aversivo se relacionam com a convivência entre pessoas não negras e pessoas negras, indo da hostilidade racial à repulsa por interagir com negros/as.

☐☐☐☐☐

Ambos ajudam a perpetuar um sistema de opressão que impede/nega o acesso a oportunidades profissionais e acadêmicos à população negra.

e) É legítimo falar em racismo reverso, uma vez que pessoas brancas podem sofrer racismo da parte de pessoas não brancas e existem relações de poder, assim como uma estrutura social, que exclui indivíduos brancos.

☐☐☐☐☐

f) No IFRS, existe um fluxo para denunciar casos de racismo, passando por acolhimento junto ao setor responsável a depender do segmento, formalização da denúncia junto à Ouvidoria, análise da denúncia pela Ouvidoria e encaminhamento disciplinar junto ao setor de Correição e Gestão de Processos disciplinares.

☐☐☐☐☐

OFICINA 5 - CONHECENDO A "CARTILHA ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO IFRS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA"

Acerca da vivência nesta Oficina, marque as opções conforme suas percepções voltadas a sua prática pedagógica cotidiana.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Contribuiu para a minha prática pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
b) Despertou meu desejo por capacitação e inclusão da educação das relações étnico-raciais no processo formativo dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
c) Proporcionou repensar as estratégias pedagógicas com vistas a uma educação antirracista	☐	☐	☐	☐	☐
d) Gerou reflexão acerca de meus valores e as relações que eles têm com minha prática pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
e) Proporcionou que eu pense minha prática pedagógica pelo viés do acolhimento, respeito mútuo e ambiente igualitário	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

OFICINA 6 – NA TRILHA DO NAPNE

A oficina ministrada pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), teve como objetivos discutir aspectos legais e formativos sobre educação inclusiva e, oportunizar trocas de experiências sobre a prática docente com estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs).

OFICINA 6 – NA TRILHA DO NAPNE

Ao refletir acerca das expressões abaixo, responda de acordo com seus valores pessoais e profissionais.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Estudantes com deficiência devem frequentar a escola comum, tendo seus direitos assegurados como, por exemplo, o direito à adequação curricular.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Para iniciar o Plano Educacional Individualizado (PEI) é obrigatório o laudo médico, tendo em vista que a escola não pode intervir sem esse documento.	☐	☐	☐	☐	☐
c) As diferenças sempre existiram. Na educação inclusiva elas precisam ser reconhecidas e valorizadas sem preconceito.	☐	☐	☐	☐	☐

d) Estudantes com deficiência devem ser direcionados para cursos específicos, considerando suas habilidades e competências.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

e) O Plano de Ensino e o Plano Educacional Individualizado são documentos de planejamento docente e precisam ser entregues no início do período letivo correspondente.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

OFICINA 6 – NA TRILHA DO NAPNE

Acerca da vivência nesta Oficina, marque as opções conforme suas percepções voltadas a sua prática pedagógica cotidiana.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
--	---------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	---------------------

a) Contribuiu para a minha prática pedagógica

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

b) Proporcionou que eu pense minhas ações equilibrando a intencionalidade pedagógica com o respeito ao tempo do aluno

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

c) Favoreceu
minha
compreensão
acerca de
atitudes
capacitistas

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

d) Despertou
diferentes
percepções
sobre os
estudantes com
necessidades
educacionais
específicas

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

e) Proporcionou
repensar as
estratégias
pedagógicas
para os
estudantes com
necessidades
educacionais
específicas,
considerando
uma abordagem
metodológica
que atenda a
todos os
estudantes.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Sugestões.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

FOTOS DAS OFICINAS COM OS PROFESSORES



Fonte: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/>



Fonte: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/>



Fonte: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/>



Fonte: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/>



Fonte: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/>



Fonte: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/>



Fonte: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/>



Fonte: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/>