UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TIFFANY NAOMI MOTOMATSU

Ética profissional do professor: contribuições da formação inicial

São Paulo
2021

TIFFANY NAOMI MOTOMATSU

Ética profissional do professor: contribuições da formação inicial

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Bauer

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

MÉ

Motomatsu, Tiffany Naomi
Ética profissional do professor - contribuições da formação inicial / Tiffany Naomi Motomatsu; orientadora Adriana Bauer. -- São Paulo, 2021.
123 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Ética Profissional. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogia. 4. Educação. I. Bauer, Adriana, orient. II. Título.

MOTOMATSU, Tiffany Naomi. **Ética profissional do professor**: contribuições da formação inicial. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos professores,
tanto àqueles que me formaram
quanto àqueles que ainda estão por vir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por terem me dado a oportunidade de viver essa experiência e por me acolherem em momento de aflição.

Aos meus pais, Cesario e Marina, pelo incentivo nas minhas escolhas e, principalmente, pelo apoio durante esta trajetória no mestrado. Sem eles, isso seria apenas uma vontade guardada e não uma realização pessoal e profissional.

Ao meu irmão, Vinicius, pelo apoio, seja pré-testando instrumento de pesquisa, seja opinando sobre a estrutura de parágrafos e as possibilidades de argumentação, seja pela constante torcida.

À minha orientadora, Profª Drª Adriana Bauer, pela oportunidade de convivência, pela orientação, pela aprendizagem e pelo acolhimento em momentos que considerei conturbado.

Às Profª Drª Andrea Lastória e Profª Drª Carlota Boto, pelas contribuições essenciais durante a qualificação.

Às minhas amigas uspianas, Beatriz, Isabela, Lais, Letícia, Mariana e Paloma, que sempre se questionavam quanto as facetas da nossa formação inicial, o que culminou, em partes, nessa dissertação. Agradeço pela amizade, por ouvir meus desabafos e angústias, pela torcida e pelas discussões acerca do tema que me fizeram refletir a respeito.

Às minhas amigas do ensino médio, Jéssica e Suzana, pela amizade sincera.

À Daniela, por ter me ajudado nas fases iniciais do meu projeto de pesquisa e no processo seletivo.

À Camilla, pelo apoio durante o mestrado. Obrigada pelo ouvido amigo, pelo café e pelos socorros prestados.

Aos amigos que pré-testaram os instrumentos de pesquisa: Igor, Douglas e Simone.

Aos participantes da pesquisa das Universidades A, B e C.

Aos colegas da EMEF Pedro Geraldo Schunck, que ficaram na torcida para que eu ingressasse no mestrado.

Aos colegas da EMEF Emiliano Di Cavalcanti, que ajudaram como puderam para que eu não me atrasasse ou ficasse sem material de pesquisa, seja me oferecendo uma carona até o metrô, lendo meus trabalhos acadêmicos ou me emprestando livros para compor a pesquisa.

Aos colegas da EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão, escola em que passei como aluna e retornei professora. Gratidão por compreenderem as minhas ausências, pela torcida, e, principalmente, pelo apoio no ano de 2020, ano da pandemia. Quando as bibliotecas estavam fechadas e eu necessitava de mais publicações para o embasamento teórico, vocês não mediram

esforços para me ajudar, sugerindo sites e possibilitando o acesso à escola, para poder pesquisar livros de formação.

E, não menos importante, ao Renan, pela cuidadosa leitura e revisão dos originais.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê. (SCHOPENHAUER, 2010, p. 157).

RESUMO

MOTOMATSU, Tiffany Naomi. **Ética profissional do professor**: contribuições da formação inicial. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

A ética, campo teórico considerado complexo por diversas áreas do conhecimento, é fundamental na formação de professores, pois espera-se que estes profissionais recorram a estratégias para promover a formação ética dos alunos. Neste trabalho, propõe-se discutir o que constitui a ética profissional na profissão do professor – mais especificamente, como se configura a atuação do pedagogo, bem como analisar se o currículo do curso de Pedagogia possibilita a formação de um profissional ético. Para alcançar tais objetivos, foi realizado, em um primeiro momento, um levantamento de publicações acadêmicas que abordam essa temática; procedeu-se, em um segundo momento, à análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e da Formação Inicial em nível Superior e Continuada (2015), a fim de compreender como a formação versa sobre a ética profissional e sobre projetos pedagógicos de curso de Pedagogia de três universidades públicas paulistas, com o intuito de identificar como as instituições apresentam tais questões em seu currículo. Finalmente, em um terceiro momento, foram aplicados questionários com o corpo docente e realizadas entrevistas com o corpo gestor e os coordenadores de curso. Metodologicamente, esta pesquisa configura-se como qualitativa, de cunho documental e de caráter exploratório, baseada na *Grounded Theory Technique*. Como referenciais teóricos, foram utilizados tanto autores que se dedicam à temática da ética e da ética profissional, como La Taille (2006), Baptista (2005) e Caetano e Silva (2009), como autores que discutem formação de professores e saberes docentes, tais como Tardif (2010), Shulman (1986), Saviani (1996) e Pimenta (1999).

Palavras-chave: Ética Profissional. Formação de Professores. Pedagogia. Educação.

ABSTRACT

MOTOMATSU, Tiffany Naomi. **Teacher's professional ethics**: contributions from initial training. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Ethics, a theoretical field considered complex in several areas of knowledge, is fundamental in the training of teachers, as it is expected that these professional uses strategies to promote the ethical training of students. In this work, it is proposed to discuss what constitutes professional ethics in the teacher's profession, more specifically, how the pedagogue's performance is configured, as well as to analyze whether the curriculum of the pedagogy course enables the formation of an ethical professional. To achieve these objectives, a survey of academic publications that address this theme was carried out at first; in a second step, the document analysis of the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course and Initial Training at Higher and Continuing Level (2015) was also carried out in order to understand how the training norms deal with professional ethics, and pedagogical projects of a pedagogy of three public universities in São Paulo, in order to identify how institutions present such issues in their curriculum. Finally, in a third step, questionnaires were applied to the teaching staff and interviews were conducted with the management body and the course coordinators. Methodologically, this research is configured as qualitative, documentary and exploratory, based on the Grounded Theory Technique. As theoretical references, authors who dedicate themselves to the theme of ethics and professional ethics were used, such as La Taille (2006), Baptista (2005) and Caetano e Silva (2009), as they discuss teacher training and teaching knowledge, such as Tardif (2010), Shulman (1986), Saviani (1996) and Pimenta (1999).

Keywords: Professional ethics. Teacher training. Pedagogy. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação dos Docentes na Graduação 78
Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica 79
Gráfico 3 – Tempo de atuação no Ensino Superior 80
Gráfico 4 – Discussão da ética profissional na formação dos docentes 81
Gráfico 5 – Ética/ética profissional nas disciplinas ministradas pelos docentes 82
Gráfico 6 – Currículo contemplar aspectos éticos segundo os professores 88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos saberes que integram o saber docente, segundo Tardif (2012) 29
Quadro 2 – Os saberes dos docentes 30
Quadro 3 – Descrição das categorias de saberes proposto por Saviani (1996) 32
Quadro 4 – Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade A 59
Quadro 5 – Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade B 67
Quadro 6 – Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade C 74
Quadro 7 – Perfil dos entrevistados 93
Quadro 8 – Assuntos discutidos em relação a ética e a ética profissional 96
Quadro 9 – Definição de ética profissional e seus aspectos 98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – 6 Instituições que mais formaram professores para rede pública municipal de São Paulo (2007-2019) 38
Tabela 2 – Quantidade de Componentes curriculares básicos e específicos 67
Tabela 3 – Carga horária e quantidade de componentes curriculares dos núcleos 74
Tabela 4 – Respondentes do questionário por universidade 78
Tabela 5 – Quantidade de respostas favoráveis por categoria 89

LISTA DE SIGLAS

CJ	Complementação de Jornada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GT	*Grounded Theory*
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NADE	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
NEB	Núcleo de Estudos Básicos
NEI	Núcleo de Estudos Integrados
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RMSP	Região Metropolitano de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	*Scientific Eletronic Library Online*
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 15

CAPÍTULO 1 – POR QUE ÉTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES? 20

1.1 Ética, Ética Profissional e Código de Ética 22

1.2 Ética Profissional Docente e Formação de Professores: aportes teóricos 25

1.3 Ética Profissional e Saberes Docentes 29

CAPÍTULO 2 – TRILHAS METODOLÓGICAS 35

2.1 Revisão Bibliográfica e Documental 35

2.2 Estudos de Campo 37

2.3 Grounded Theory (GT) 39

CAPÍTULO 3 – A ÉTICA PROFISSIONAL NA NORMATIZAÇÃO FEDERAL E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO 44

3.1 Normatização Federal 44

3.1.1 Resolução CNE/CP nº 1/2006 45

3.1.2 Resolução CNE/CP nº 2/2015 50

3.2 Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia 55

3.2.1 Universidade A 56

3.2.2 Universidade B 63

3.3.3 Universidade C 71

CAPÍTULO 4 – ÉTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR: REFLEXÕES ACERCA DAS FALAS DOS FORMADORES 77

4.1 Questionário 77

4.2 Entrevistas 93

CONSIDERAÇÕES FINAIS 106

REFERÊNCIAS 109

APRESENTAÇÃO

O interesse pela ética profissional do professor nasceu de uma inquietação pessoal no âmbito do exercício da docência. Sou professora da rede pública municipal da cidade de São Paulo e iniciei à docência no ano de 2017, um ano depois de ter finalizado o curso de Pedagogia.

Como professora nessa escola, assumi a função de professor em Complementação de Jornada (CJ), que na rede municipal é mais conhecido como "o professor substituto". De acordo com a Portaria nº 4.764 de 9, de dezembro de 2008, Art. 19, são atribuições desse professor ministrar aulas na ausência do regente, atuar pedagogicamente junto aos regentes, especialmente em atividades de recuperação contínua, e participar de todas as atividades pedagógico-educacionais que envolvam os regentes e/ou alunos, dentro do horário de trabalho. Nesse sentido, houve uma percepção, ao longo das atividades, de que nem toda a equipe realizava todas as atividades inerentes à função.

Considerando que você tem atribuições para exercer essa função, não seria de sua responsabilidade, da ética do trabalho, realizá-las? O profissional que cumpre com as suas funções não estaria mais apto a contribuir para uma educação de qualidade?

Foi então que, em um processo de reflexão interna, o reconhecimento desses incômodos iniciais me levou a pensar sobre a ética na formação dos Profissionais de Educação.

A profissão docente não se restringe mais à transmissão de conhecimentos. Há a necessidade de desenvolver, nos futuros professores, a visão de um ensino não tão técnico, em que o conhecimento esteja em construção, bem como a educação como compromisso político. A falta de atenção à formação para a ética e a ética profissional pode contribuir para a desumanização das relações.

Em geral, a formação dos professores é mais voltada à formação intelectual, com ênfase nas teorias de ensino e aprendizagem, e, embora indispensável, a ética raramente é um objeto de estudo, por conta da complexidade do tema.

Mais difícil ainda é o estudo sobre a ética profissional do professor. De forma geral, a ética profissional é muito associada à ideia de código de ética e de conduta, de deontologia. Os estudos sobre esse tema são escassos no país, sendo encontrados com mais frequência em publicações internacionais.

A escolha por esse tema é difícil. Tenho ciência de que é um assunto pouco discutido. Porém, é um objeto de estudo indispensável. Outras profissões, como a medicina, por exemplo, têm essa discussão mais consolidada. Questiono: por que não debater sobre o assunto, dado que a docência é uma profissão que torna todas as outras possíveis?

Com isso, optei por olhar para a formação inicial do professor pedagogo. A razão que me levou a essa escolha se deu porque, no meu entendimento, a ética profissional é um assunto basilar na formação docente e deve ser debatida antes do ingresso na profissão. O mesmo movimento não seria possível em uma formação continuada, em que o professor, já formado e tendo vivido situações em sala de aula, escolhe qual formação quer cursar, buscando por aquela que melhor atende às suas necessidades no momento.

Com isso, a questão de pesquisa que se desenhou foi: o currículo do curso de Pedagogia oferece o embasamento necessário para o desenvolvimento de ética profissional?

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores é um assunto desafiador e complexo. De acordo com Magrone (2012, p. 05), do ingresso no curso de licenciatura até o momento de concluir a carreira, o professor não interrompe sua formação. Este processo só é interrompido quando se abdica da missão de ensinar. Porém, como aponta Azanha (2006), há vários anos se discute qual é a formação ideal ou necessária do professor; todavia, as propostas existentes continuam sendo recomendações especulativas sobre a necessidade de formação sólida, integração de teoria e prática etc., não indo para além desses pontos, que, nas palavras do autor, têm apenas efeitos retóricos.

A formação ideal ou necessária para o professor, apontada por Azanha (2006), abarca múltiplas dimensões.

Perguntas envolvendo quais saberes servem de base ao ofício de professor, a natureza desse conhecimento e como são adquiridos se manifestam na literatura. Para Tardif (2012), a questão do saber docente não pode ser desassociada das outras dimensões do ensino e não deveria ser pensada como "[...] uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados" (TARDIF, 2012, p. 11). Decorre dessa afirmação que, no desenvolvimento de seu trabalho, esse profissional precisará mobilizar diversos tipos de conhecimentos.

Alves e Bataglia (2016), ao refletirem a respeito da formação ética do professor, afirmam que, em geral, dá-se muita atenção à formação intelectual do profissional, com ênfase nas várias teorias de ensino e aprendizagem, para que sejam capazes de ensinar os estudantes, esquecendo-se de que estes mesmos professores estarão se relacionando com seres humanos.

Em concordância com as autoras, Lima et al. (2017) trazem para a discussão a importância do papel da ética no processo de formação do pedagogo, apontando a importância que esse profissional possui ao se ocupar com processos educativos de ensino e aprendizagem. Em seu artigo, os autores indicam que "[...] é necessário pensar a formação do pedagogo, contextualizada ao lugar e o momento em que as práticas docentes acontecem, ou seja, a formação deve partir de um olhar para a prática, consolidando um viés teórico-prático, construindo assim, uma competência ética" (2017, p. 111).

Para os autores, essa construção se dá por meio de "[...] um processo de formação que privilegie o aspecto ético, humano e cidadão, tendo como fundamento a dignidade e o respeito às singularidades da pessoa humana" (LIMA et al., 2017, p. 112).

Tendo em vista esses argumentos, é perceptível que, embora seja indiscutível a sua necessidade no cotidiano da escola e no fazer do professor, a ética raramente é um objeto de estudo ou de discussão entre o corpo docente. Isso não se restringe apenas à educação básica, se estendendo também ao ensino superior.

Quando se trata de curso de formação de professores, a questão da ética se torna indispensável, em virtude de que o professor, para além de vivenciá-la em sua atuação, deveria se responsabilizar pela formação ética dos estudantes. Carvalho (2015), por exemplo, ao analisar que competências são necessárias ao pedagogo, tendo como base o currículo do curso de Pedagogia de uma universidade mineira, aponta, dentre outras:

> [...] b) fazer escolhas e tomar decisões pedagógicas de acordo com princípios políticos, éticos, estéticos e epistemológicos que considerem os processos de desenvolvimento; [...] m) planejar, organizar, coordenar e estabelecer mecanismos de acompanhamento (avaliação institucional) pautados em valores, tais como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso social; [...] r) compreender a dinâmica cultural existente nas sociedades contemporâneas, para que possa atuar de forma ética em relação aos problemas socioculturais e educacionais, percebendo a necessidade de adoção de medidas que visem à melhoria da qualidade do ensino e a superação da exclusão social. (CARVALHO, 2015, p. 31-32, grifos do autor).

Ele também faz uma análise acerca das 24 disciplinas componentes dos Planos de Ensino Norteadores do Curso de Pedagogia e constata que as questões éticas aparecem permeadas nos conteúdos específicos das disciplinas, com maior predominância em quatro, a saber: “O ser humano e suas dimensões”, “Relação Escola e Sociedade”, “Processos Históricos da Educação” e “Processos Históricos da Educação no Brasil”. O autor destaca, porém, a inexistência de definição de carga horária específica destinada a esse tópico de formação, isto é, essa questão é trabalhada transversalmente no âmbito das disciplinas.

O autor (2015, p. 36) conclui que é importante que as Instituições de Ensino Superior pensem em um Projeto de Educação Moral para a formação de professores, sendo fundamental a apresentação de temas relacionados à moral e à ética, de forma a dar subsídios aos graduandos no exercício profissional na escola e em outros espaços de inserção profissional.

Com base nos argumentos dos autores, a discussão sobre formação ética do professor se apresenta considerando não apenas a concepção de ética, que estuda e reflete sobre a moral, mas a amplia para uma ética ligada ao fazer pedagógico, uma ética profissional do professor.

Tratando-se de ética profissional, o termo aparece em publicações como sinônimo de deontologia e/ou código de conduta da profissão. Contudo, neste trabalho, baseado nos escritos de Baptista (2005), privilegia-se o termo ética profissional, em detrimento ao termo

deontologia, uma vez que se parte do princípio de que o segundo, considerado como uma moral estritamente profissional, pode vir a ser um termo reducionista para uma reflexão mais ampliada acerca das questões morais. Nessa perspectiva, como definição, entende-se por ética profissional docente como um saber docente prático, devendo ser refletida no âmbito do exercício da profissão.

Tendo em vista essas considerações, faz-se necessário refletir sobre as consequências de uma ausência de ética profissional na formação do futuro docente. Historicamente, como aponta Imbernón (2011), a profissão docente era caracterizada como um ofício em que predominava o conhecimento das disciplinas e o poder de tomar decisões sobre os problemas. Na época atual, de acordo com o autor, a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais relevância, apontando para a necessidade de desenvolver, nos futuros professores,

> [...] a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e imutável, que analisa a educação como um compromisso político prenhe de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

O autor conclui que a profissão de professor já não se restringe à transmissão de conhecimentos, exigindo outras funções, como a “motivação”, “animação dos grupos”, a luta contra as diversas formas de preconceito.

Mas, como se lida com essas questões sem a presença da ética e da ética profissional?

Para Imbernón (2011, p. 14), diante desse contexto diversificado e complexo, que requer um docente para além de transmissão de conteúdo, faz-se necessário “[...] uma nova formação: inicial e permanente”.

Reiterando as preocupações de Imbernón (2011), Ceretta (2018, p. 89) argumenta que a falta de atenção a essa dimensão da formação pode contribuir para a desumanização das relações, sendo “[...] uma das causas da incapacidade de mediar conflitos existentes”, e acrescenta que, antes de serem professores, as pessoas em formação são humanas e, por isso, não ficam apáticas diante dos problemas.

Diante disso, cabe perguntar: “O currículo do curso de Pedagogia oferece o embasamento necessário para o desenvolvimento de ética profissional?”.

Para responder a essa questão, esta pesquisa focaliza-se na formação do pedagogo, profissional que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, bem

como, em geral, na gestão das escolas. O objetivo geral desta pesquisa é compreender o lugar que a ética profissional ocupa na formação docente. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar a presença (ou a ausência) das discussões sobre Ética e Ética Profissional no currículo do curso de Pedagogia de três universidades da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) (uma estadual, uma federal e uma privada);
- Compreender como os profissionais que formam professores, em distintos tipos de Universidade, entendem a temática da ética profissional;
- Observar como a temática da ética profissional se concretiza em momentos no cotidiano da formação de docentes.

A relevância dessa temática se dá pela inevitável relação entre a formação de professores e a Ética, uma vez que, como aponta Smarjassi (2014, p. 12), "[...] a prática docente reclama por essência e vocação uma atuação eminentemente ética, por que ele, o professor, dá a forma humana aos valores".

A hipótese inicial deste estudo é que a discussão sobre a ética profissional se faz presente no nível da formulação – projeto político pedagógico e das ementas – dos currículos das universidades públicas e privadas, principalmente nas disciplinas de fundamentos (Filosofia, por exemplo) e nas disciplinas de Metodologia de Ensino. Porém, haveria maior esforço para a sua concretização nas ementas e no cotidiano escolar das universidades públicas, devido ao fato de que, em algumas universidades privadas, o curso de formação de docentes ocorre em menor duração e, portanto, com menor flexibilidade e carga didática destinada a essa discussão.

Para proceder com a reflexão sobre a dimensão ética nos currículos do curso de Pedagogia, fez-se necessário realizar a leitura e a análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (2006) e das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, em nível superior (2015), com o objetivo de examinar como a dimensão ética é tratada nos documentos. Também compõe os procedimentos de estudo a leitura e a apreciação dos Projetos Pedagógicos de Curso das instituições escolhidas, bem como a realização de entrevistas com os coordenadores e corpo gestor do curso e a aplicação de questionário elaborado para caracterizar os docentes da instituição.

Entretanto, devido aos contratempos causados pela pandemia de COVID-19 que se instaurou no país no ano de 2020 e o não aceite da pesquisa nas instituições privadas, foi

necessário repensar os locais de estudos, o que culminou na análise de três universidades públicas – uma federal, uma estadual e uma municipal – localizadas na Região Metropolitana de São Paulo. Em termos metodológicos, propõe-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e baseada na *Grounded Theory Technique*.

Esta dissertação, com a apresentação dos resultados do trabalho, para além da apresentação e dessas considerações iniciais, organiza-se em cinco partes.

No Capítulo 1, intitulado "Por que ética profissional na formação de professores?", são apresentadas as definições de ética e ética profissional que servem de base para as reflexões.

No Capítulo 2, voltado para a questão metodológica, apresenta-se como foi pensada e estruturada cada parte da pesquisa, desde a escolha das universidades, os modelos de análise da legislação e do projeto político pedagógico, assim como a estruturação dos instrumentos de pesquisa. Também será explicado a *Grounded Theory Technique*, utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa.

No Capítulo 3, que tem como título "A ética profissional na normatização federal e nos projetos pedagógicos de curso", realizou-se uma análise da abordagem da ética na formação do pedagogo, realizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ainda nesse capítulo, foram apreciados os Projetos Pedagógicos de Curso das instituições de ensino superior (IES) escolhidas.

No Capítulo 4, que apresenta o resultado do questionário e das entrevistas, será analisado o conteúdo desse material à luz dos referenciais teóricos e da legislação educacional apreciada, com o objetivo de compreender a concepção e a importância da ética profissional para os formadores de professores.

Nas Considerações Finais, retomam-se as questões iniciais e discute-se em que medida foi possível respondê-las, destacando o conhecimento adquirido durante o percurso, bem como os limites da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – POR QUE ÉTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

A pergunta que compõe o título deste capítulo pode parecer um pouco redundante, uma vez que se parte do princípio de que o professor, como profissional da educação, tem a obrigação e o compromisso de ser ético, e, como afirma Santos (2004, p. 17), acima de tudo, "[...] precisa ser um educador e, como tal, um exemplo para seus alunos e para a comunidade".

Diversas são as atribuições e as expectativas em relação ao papel do professor que subsidiam o princípio anunciado acima. Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), em seu estudo sobre profissionalização docente e reflexão em torno de um projeto ético-profissional, apontam alguns exemplos de princípios éticos inerentes a profissão, como

> [...] a significação dos métodos e das técnicas de ensino como mediações, de caráter ético, entre o professor e o aluno, a atenção às exigências individuais dos alunos, a tensão entre o poder de ensinar e o desejo de aprender, o envolvimento institucional, o compromisso social no qual o professor está envolvido (VEIGA, ARAÚJO, KAPUZINIAK, 2005, p. 09-10).

Pela leitura dos princípios propostos pelos autores, é possível estender essas mesmas temáticas para as atribuições do professor.

Segundo Severino (2011, p. 130), a ação educativa sempre se relaciona aos outros, pressupondo uma prática interventiva, que incide na identidade do outro. Por conta disso, o autor aponta que a educação é um lugar onde se faz necessária a postura ética, dado o potencial de agressão à dignidade do outro. Essa indissociabilidade também já era reconhecida por Seiça (1997, p. 01), que apontava que a educação, "[...] por ser teleológica, traz consigo um compromisso ético" e a atribuição ao professor da responsabilidade de ser exemplar aos seus alunos. Almeida Júnior (2014, p. 48) defende que, por sua natureza, o trabalho docente, "[...] possui um código implícito".

Nóvoa (1991) delineia uma análise a respeito dessa natureza do trabalho do professor. O autor aponta que, diferentemente de outros grupos profissionais, os docentes não compilaram um conjunto de regras de natureza deontológica por conta de duas razões: "[...] *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado; *secundo*, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto externas" (NÓVOA, 1991, p. 120). Apesar disso, complementa Nóvoa (1991), os docentes absorveram esse discurso, tomando para si como algo próprio da profissão.

Essa afirmação quanto ao caráter ético do trabalho docente é sentida e vivenciada pelos próprios professores. Em um estudo sobre Ética profissional e formação de professores, as autoras Caetano e Silva (2009) revelaram que, nas pesquisas existentes, os professores compreendem sua profissão como atividade ética, uma vez que o docente "[...] deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos" (CAETANO; SILVA, 2009, p. 50).

Dado esse caráter da profissão, em que a ação do educador necessita de um cuidado ético, "[...] impõe-se impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação com essa mesma qualidade" (SEVERINO, 2011, p. 131).

Nesse sentido, como aponta Estrela e Afonso (2016), defender o lugar da ética nos currículos de formação é uma reflexão importante por diversas razões, das quais pode-se destacar o seguinte:

> [...] a profissão docente é essencialmente ética e relacional, porque visa a formação de seres humanos e, como tal, deve ser eticamente desempenhada; o ideal ético da profissão, orientador e integrador das várias profissionalidades, constitui a imagem de marca do profissionalismo docente e um elemento importante da construção da identidade profissional; o alargamento dos papéis docentes e os contextos heterogéneos em que o professor trabalha implicam um alargamento das teias relacionais para além da escola e consequentes responsabilidades, pressupondo novas competências para abranger uma pluralidade de papéis e de públicos. (ESTRELA; AFONSO, 2016, p. 12).

Igualmente é a defesa da ética profissional nos currículos de formação. Uma vez que se discuta, por exemplo, situações escolares à luz da ética, temas relacionados ao exercício equilibrado da autoridade, da relação pedagógica, da avaliação, da escolha de métodos e recursos possibilita que "[...] o professor tome consciência do seu eu profissional e da coerência do seu pensamento e acção" (ESTRELA; AFONSO, 2016, p. 13).

Porém, aparentemente inquestionável a importância de sua presença na formação dos professores, a temática da Ética parece estar sendo pouco considerada como objeto de estudo em pesquisas acadêmicas. São parcos, como afirmam Caetano e Silva (2009), os estudos que abordam essa temática, seja voltado ao trabalho docente, seja sua formação ou sua regulação. Estrela e Afonso (2016) também indicam que há literatura insuficiente dessa formação ética ministradas em escolas do ensino superior.

Embora as quatro autoras citadas sejam de Portugal, as duas últimas, Estrela e Afonso (2016, p. 13) apontam que "[...] essa insuficiência é também notada noutros países" e citam

dois exemplos: um estudo de 2000, em que "[...] só 30% dos diretores de escolas de formação de professores se mostraram satisfeitos com os seus programas de formação ética" (ESTRELA; AFONSO, 2016, p. 13) e as considerações de Gorski[1] (2009 apud ESTRELA; AFONSO, 2016), que, em linhas gerais, sinaliza que a maior parte dos programas de formação não estimulam a consciência crítica.

Se com a Ética os estudos são insuficientes, quando se trata de Ética Profissional Docente, objeto de estudo deste trabalho, as pesquisas são escassas. Como bem apontado por Estrela e Afonso (2016, p. 13), é uma vertente que "[...] tem merecido diminuta atenção dos pesquisadores". Mas, afinal, o que é Ética Profissional Docente? Em linhas gerais, pode-se dizer que é a aplicação da ética geral no campo profissional, no caso, a Educação. Porém, considera-se que há mais elementos que compõem a ética profissional docente. Para aprofundar esta questão, cabe, inicialmente, distinguir outros conceitos a ela relacionados: Ética, Ética Profissional e Código de Ética, conforme se vê na próxima seção.

1.1 Ética, Ética Profissional e Código de Ética

A Ética é um campo teórico considerado complexo, tanto nas áreas da Filosofia e Psicologia quanto na área da Educação. De acordo com Ceretta (2018), a Ética é uma subárea da Filosofia, mas, dada a dificuldade de seu objeto, caracteriza-se como uma área tipicamente interdisciplinar, que se manifesta entre as Ciências Humanas.

Na literatura acerca desse assunto, é possível encontrar autores que realizam a distinção entre Ética e Moral. Uma convenção possível, de acordo com La Taille (2006, p. 27), é a que relaciona o conceito de moral às regras em relações privadas, ou seja, os comportamentos que devem ter um bom pai ou uma boa mãe, por exemplo, e a ética é reservada para as relações que regem o espaço público. Segundo o autor, é daí que derivam os códigos de ética e os comitês de ética em pesquisa, para citar alguns exemplos. Porém, não se pode, como complementa Smarjassi (2014), restringir a Ética a um código de normas.

De acordo com Cortina e Martinez (2005), como reflexão sobre a Moral, a Ética procura desenvolver "[...] conceitos e argumentos que permitam compreender a dimensão moral da pessoa humana [...] sem reduzi-la a seus componentes psicológicos, sociológicos, econômicos ou de qualquer outro tipo" (CORTINA; MARTINEZ, 2005, p. 09). A conceituação mais

[1] GORSKI, P. C. Justice measures: social justice as a Teacher Education Outcomes. **Teaching and teacher education**, v. 25, p. 309-318, 2009.

adotada, e que é utilizada neste trabalho, é a de conceder à Moral o sentido de fenômeno social, e, à Ética, a reflexão filosófica ou científica sobre tal fenômeno.

Vásquez (1990) amplia essa discussão, acrescentando que a função fundamental da ética é "[...] a mesma de toda teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes", concluindo que a ética é teoria, investigação, ciência do comportamento moral dos homens.

Não é papel da ética determinar, por exemplo, regras, princípios ou normas de comportamento. A ética, partindo de uma situação em que já existe práticas morais em vigor, procura "determinar uma essência moral, sua origem, as condições subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais" (Vásquez, 1990, p.12). Nesse sentido, a ética não prescreve ou realiza recomendações com vistas a ações nas situações concretas, mas realiza explicações acerca disso.

Enquanto campo científico, como complementa Macedo (2018), a ética é suscetível e a ser observada, indagada e estudada e por possuir diversos campos experimentais, como ética social, ética política, ética profissional, bioética etc., "[...] possui um corpo de conhecimentos próprios, que podem ser sistematizados, investigados, comprovados e cujas categorias fenomenológicas permitem ser metodizadas de forma racional e sensível" (Macedo, 2018, p. 48). Em outras palavras, de acordo com a autora, é uma ciência embutida e vinculada ao cotidiano dos seres humanos.

A partir do exposto, pode-se refletir sobre porque ética profissional do professor e não ética, o que se compreende por ética profissional, sua importância e seu significado, quando é associada à formação de professores.

Cabe destacar, primeiramente, que a Ética Profissional não pode ser confundida com o termo "Deontologia". Deontologia, de acordo com Bentham (1834, p. 21, tradução nossa), é uma palavra derivada do grego, que significa "o conhecimento do que é certo ou apropriado". No entender de Rasche (2005, p. 176), trata-se de um termo adequado para discussão em torno da conduta profissional, entendida como "[...] um esforço para obter-se uma uniformização da ação dos membros de uma categoria profissional", ou seja, uma orientação e um controle da conduta dos profissionais de uma dada categoria visando à construção de uma identidade, a partir da qual se é conhecido e respeitado na sociedade. Como decorrência da discussão

deontológica, segundo Souza[2] (2001, p. 55 apud Rasche, 2005, p. 176), a realização de um trabalho e a ação de um grupo se dará "como se fosse a ação de um único indivíduo".

Mas, como aponta Macedo e Caetano (2020), as discussões deontológicas se restringem aos comportamentos ideais que os profissionais devem ter, aos direitos e deveres, e, algumas vezes, resultam em códigos de Ética. Ou seja, a Deontologia reflete os valores da cultura profissional e serve para o controle de conduta dos membros na busca de uma identidade.

Considerando esses apontamentos, pode-se concluir que a Deontologia é ramo da Ética, uma vez que a primeira é um estudo sobre os deveres do agir humano no campo profissional, enquanto a segunda, como destaca Rasche (2005, p. 181), "[...] compreende os fundamentos dos códigos deontológicos ou éticos porque estuda e reflete a conduta".

Além disso, a Deontologia não se limita ao âmbito individual. Como apontado anteriormente, a Deontologia busca, por meio de orientação e controle de conduta, uma uniformização dos profissionais para qual está voltada. Ela não só reflete sobre o agir de um indivíduo, mas também sobre o conjunto de profissionais nas quais o indivíduo está inserido.

A Ética Profissional também não se restringe aos Códigos de Ética, entendidos pelas autoras como indicações que "[...] se constituem em uma das bases para a construção de uma profissão em consonância com os anseios do que a sociedade espera de um profissional: bons serviços prestados" (MACEDO; CAETANO, 2020, p. 09).

De caráter normativo, os códigos de ética são a institucionalização da Deontologia e estão relacionados ao que a sociedade espera de um profissional. Como exemplo, pode-se citar o Código de Ética Médica (2010), cujo texto aponta que sua elaboração foi orientada para aprimorar o exercício da medicina em benefício da sociedade.

Já a Ética Profissional, neste estudo, é compreendida como o estudo da ética no âmbito do trabalho, ou seja, deve ser refletida no contexto prático de uma profissão. Segundo Rasche (2005, p. 175), "a ética profissional pode ser entendida como o estudo da conduta humana no exercício de uma profissão, seus ideais, motivos e causas". Nesse sentido, ela permite questionar valores e comportamentos de uma profissão.

Entende-se que a ética é alicerce da ética profissional. Porém, como apontado por Macedo (2018, p. 58), "[...] são campos distintos em teoria e ação". A ética profissional, no entendimento da autora, seria um estudo sobre a ética no âmbito específico e sua aplicabilidade nesse meio, que no caso, seria o trabalho. Portanto, não é a mesma que se desenvolve em outros âmbitos, como a família, a escola, as instituições e outras relações. Como Macedo (2018, p.58)

---

[2] SOUZA, Francisco das Chagas de. **Ética e deontologia**: textos para profissionais atuantes em bibliotecas. Florianópolis: Ed UFSC, 2001.

bem pontua, a ética profissional "[...] deve ser pensada e contextualizada no corpo de uma formação direcionada à práxis de uma profissão".

Além disso, segundo Macedo (2018), a ética profissional remete à ideia de consciência social. A consciência social possui o sentido de bem coletivo. Com isso, a ideia do bem coletivo é formada a partir da ética de cada um.

Como profissional e buscando oferecer um serviço de qualidade em vista do bem de todos, é necessário que haja um compromisso ético com a profissão. Entretanto, este profissional também possui uma identidade individual, permeada de valores éticos pessoais que influenciam diretamente no terreno da profissão e as quais forjam o conceito de bem coletivo, que faz parte da consciência social.

A autora acrescenta que, para que essa consciência social seja aproveitada, "[...] é necessário que esse conceito de bem tenha se forjado a partir da ética de cada um" (MACEDO, 2018, p. 59). Com isso, pode-se inferir que, como profissional, o professor, ao educar seus alunos com o objetivo de formá-los eticamente, precisa ter ética profissional na sua atuação e que ela está atrelada com a ética pessoal do próprio docente, bem como da consciência social em que está inserida, formando uma espécie de rede de integração entre essas três dimensões. Como complementa os autores Veiga e Araújo (2007, p. 45), "[...] a reflexão sobre ética profissional pode trazer contribuições à construção da identidade ao profissional, mas este não fica isentado de se configurar eticamente em vista da sociedade a que serve".

Mas, como fica essa discussão, mais especificamente quanto à profissão docente, e, consequentemente, na formação para o exercício dessa profissão? Observa-se que há uma lacuna de estudos que se debruçam sobre a dimensão de ética profissional na formação de professores, o que justifica a relevância desta dissertação. Os aportes da revisão bibliográfica realizada indicam que boa parte dos estudos referentes à ética profissional docente se concentram em publicações portuguesas. No Brasil, a temática aparece de forma mais transversal, sendo relacionada com a dimensão ética da profissão docente e não como foco de estudo na vertente "profissional". Tais aspectos serão discutidos na próxima seção.

1.2 Ética Profissional Docente e Formação de Professores: aportes teóricos

Transpondo a Ética Profissional para a Docência, autores como Baptista (2005) e Almeida Júnior (2014) entendem a ética profissional como um saber prático indissociável à

Pedagogia. Com isso, a Ética Profissional Docente é compreendida como um saber docente prático, e, portanto, deve ser refletida no âmbito do exercício da profissão.

Dessa forma, cabe questionar: se é um saber docente prático a ser refletido no âmbito do exercício da profissão, qual seria então o papel da formação inicial em relação à Ética Profissional Docente?

A docência, como aponta Caetano e Silva (2009), se organiza em torno de dois polos, sendo um deles o exercício da profissão, que demanda características específicas de seus profissionais e lhes infunde exigências de "comportamento", e, o outro, que se refere à transformação do aluno, resultado desse exercício, com o objetivo de direcionar os estudantes a valores de natureza ética.

Já Farias et al. (2009) destacam três elementos constituintes da docência: a história de vida, a formação propriamente dita e suas relações com os saberes e experiências da docência.

A história de vida, como o próprio termo designa, aborda a trajetória de vida do professor. Como qualquer pessoa, esse profissional possui uma história pessoal, que está situada em vários contextos: familiar, político, econômico e cultural. Portanto, segundo Farias et al. (2009, p. 65), dessa combinação de fatores presentes nas trajetórias pessoais do professor "[...] emergem elementos decisivos, tanto em sua inserção no magistério quanto no modo de viver a profissão". Assim, compreende-se que essa história de vida contempla aspectos da ética pessoal, nos dizeres de Caetano e Silva (2009).

Em relação à formação, Farias et al. (2009) destacam que ela tem o papel de integralizar as vivências passadas e presentes com o objetivo de constituição do projeto de desenvolvimento profissional. Configura-se como uma atividade de caráter processual que demanda ações complexas, nas quais o professor precisa continuamente desenvolver atividades de reflexão acerca da ação pedagógica, da capacidade de explicitar os valores que norteiam os saberes e fazeres docentes e das múltiplas dimensões que permeiam o cenário escolar. Composta por distintos momentos, identificados na literatura como inicial e continuada, é um dos "[...] espaços de aprendizagem da docência que fornece um arcabouço ideológico e pedagógico sobre o qual o professor constrói sua identidade" (FARIAS et al., 2009, p. 67).

Os autores apontam ainda que o professor desenvolve sua atividade profissional na prática pedagógica. Por conta da multidimensionalidade do processo educacional, que requer do professor decisões diversificadas, é no trabalho e pelo trabalho que ele é definido como um profissional. Estas decisões levam em conta o conjunto de valores, hábitos e normas que o grupo considera importante. Em outras palavras, "apoiam-se na cultura docente que integra a cultura escolar" (FARIAS et al., 2009, p. 69). A cultura docente constitui os professores como coletivo

e determina suas práticas que, com o tempo, são instituídas. Para se alterar tais práticas, é necessário um esforço para rever esses postulados, o que demanda abertura e indagação crítica, ou seja, para além de ações isoladas, requerem o engajamento crítico, ético e político do coletivo.

Levando isso em conta, retoma-se a questão: se a Ética Profissional é um saber docente prático a ser refletido no exercício da profissão, qual o papel da formação inicial? Considerando o exposto, a formação inicial demanda do futuro docente momentos de reflexão acerca dos saberes e fazeres da profissão.

Brum (2009, p. 18) também busca dar uma resposta a essa questão. A autora afirma que a vida social está se distanciando das questões éticas, sendo necessário "[...] insistir no papel da ética nas escolas, e, nessa perspectiva, na importância da ética durante a formação docente". A autora salienta que é necessário a articulação de teoria e prática no cotidiano de ensino, visto que, em sua concepção, a prática docente é um espaço de aplicação de saberes vindos da teoria e local de produção de saberes específicos. Nesse sentido, propõe conteúdos ligados à existência humana que ofereçam base tanto para conhecimentos teóricos quanto para ações práticas. Porém, Brum (2009) não aprofunda essa discussão, deixando de trazer elementos sobre como essa proposta se daria na prática.

Se, para ministrar um conteúdo, é fundamental que aquele que educa tenha o conhecimento e o compreenda, além de possuir competências didáticas e particulares, o ensino da Ética e da Ética Profissional deveria considerar esse tipo de movimento.

Para Severino (2003), a formação para a Ética não é somente uma habilitação técnica, de aquisição e domínio de conteúdo, mas impõe-se ter também como uma formação humana em sua integralidade. Conforme o autor complementa, em outra publicação, a Formação Ética precisa passar pelo esclarecimento, não sendo suficiente apenas um saber declarativo/teórico, mas, para além disso, faz-se necessário o "compreender", ou seja, a vivência desse saber de forma que toque tanto o intelecto quanto a vontade, "desvelando um sentido valorativo despertando a sensibilidade ao nexo desse valor ao valor da dignidade humana" (SEVERINO, 2010, p. 14).

Entretanto, não se deve reduzir a ética profissional à aquisição de valores. Diferentemente de outros conteúdos disciplinares, os valores, de um modo geral, estão relacionados à dimensão afetiva do ser humano, sendo resultantes das interações dos sujeitos com o mundo. Nesse sentido, o uso do termo "formação" não é o mais adequado, dado que não ocorre uma simples internalização de valores. Se isso fosse possível, todas as pessoas que passassem por uma mesma formação teriam os mesmos valores.

O fato de todas as pessoas possuírem um sistema de valores, alguns mais éticos e outros menos, apresenta implicações claras na prática docente. Almeida Júnior (2014) destaca que a atividade docente manifesta uma dimensão moral, dado que, de forma consciente ou não, o professor transmite valores que, muitas vezes, vão para além do conteúdo, refletindo não apenas a linha político-pedagógica da escola em que trabalha e da sociedade na qual está inserido, mas também valores construídos ao longo de sua vida e de sua formação.

Pensando na formação propriamente dita, a ética é um conteúdo que pode ser tratado de forma interdisciplinar e transversal. Como aponta Macedo (2018, p. 126), a ética é compreendida na estrutura de uma formação profissional como "competência macro, autônoma, autossuficiente e dimensão 'permeadora', ou seja, transversal das demais competências". Na condição de transversal, interage e se agrega às demais competências.

Com a ética profissional docente, o movimento é semelhante, dado que se trata de um campo experimental da ética. Porém, mesmo que seja transversalmente, as disciplinas deveriam apresentar claramente os temas a serem trabalhados da ética e da ética profissional na documentação dos currículos, pois deixá-los implícitos implica em negligenciá-los.

Em um estudo feito por Alves e Bataglia (2016) sobre a formação ética em um curso de Pedagogia, a análise da proposta pedagógica e da grade curricular mostrou que foram encontradas várias disciplinas que favoreciam a construção de uma perspectiva crítica nos alunos, a reflexão e a discussão dos temas relacionados à ética. As autoras afirmam que encontraram conteúdos relacionados ao posicionamento democrático e questões de diversidade e desigualdade, tanto que não ignoram que questões de cunho moral e ético estavam inseridas nas propostas. Contudo, apontam que estas não indicavam de forma explícita esses conteúdos, e, por consequência, houve negligência.

Levando em conta essas reflexões, percebe-se que a ética profissional se relaciona a conteúdos que podem ser trabalhados tanto de forma disciplinar (por uma disciplina específica) quanto de forma transversal.

Assim, tendo abordado as formas como a discussão sobre ética e ética profissional podem ser contempladas na formação inicial do professor e as justificativas apresentadas por diferentes autores para a entrada dessa temática nos currículos de formação dos docentes, cabe aprofundar a relação entre ética profissional, saberes docentes e profissionalização dos professores, tarefa que é o objetivo da próxima seção.

1.3 Ética Profissional e Saberes Docentes

Neste trabalho, consideramos a ética profissional como um saber prático indissociável à Pedagogia. Observamos que é necessário a discussão desse saber no âmbito da formação inicial, uma vez que há uma integralização entre as vivências passadas e presentes, com a finalidade de constituir um projeto de desenvolvimento profissional. Com isso, o objetivo dessa seção é investigar como os autores que tratam sobre os saberes docente lidam com a temática.

É importante ressaltar que os autores elencados para essa análise quanto aos saberes docentes não têm como objetivo refletir sobre a ética profissional. O que este trabalho se propôs a fazer é, baseado nas ideias e concepções apresentadas, extrapolar as reflexões.

Maurice Tardif é um autor que tem se dedicado a estudar os saberes docentes e a formação profissional. O autor compreende o saber docente como uma dimensão que está vinculada às outras realidades sociais, organizacionais e humanas, e complementa que o saber dos professores é um saber "[...] ligado a uma situação de trabalho com outros [...], um saber ancorado numa tarefa complexa [...], situado num espaço de trabalho [...], enraizado numa instituição e numa sociedade" (TARDIF, 2012, p. 15), estando assentado em "transações constantes" sobre o ser e o agir e não como polos separados. O autor entende o termo "saber docente" como uma composição de diversos saberes provenientes de várias fontes, sendo eles os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

O quadro 1 apresenta uma descrição sucinta acerca desses saberes que integram o saber docente, segundo o autor.

Quadro 1 – Descrição dos saberes que integram o saber docente, segundo Tardif (2012)

Disciplinares	Curriculares	Profissionais	Experienciais
•Correspondem aos diversos campos do conhecimento; •Encontram-se integrados nas universidades, sob forma de disciplinas; •Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.	•Correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos; •Apresentam-se sob forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.	•Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; •Saberes pedagógicos: concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.	•Surgem da experiência e são por ela validados; •Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades.

Fonte: Baseado em Tardif (2012, p. 36-39).

Tardif (2012, p. 62) detalha um pouco mais a respeito desses saberes por meio de "[...] um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes docentes", tentando dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com as fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente.

O Quadro 2 apresenta as relações entre os saberes dos professores e suas fontes de aquisição, conforme proposto pelo autor.

Quadro 2 – Os saberes dos docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Fonte: Adaptado de Tardif (2012, p. 63).

Tardif (2012, p. 68) observa que o desenvolvimento do saber docente é relacionado "[...] tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção" e finaliza sua argumentação afirmando que os saberes adquiridos durante a trajetória anterior ao exercício profissional, para além de sua importância na compreensão da natureza dos saberes, serão mobilizados na própria atuação do professor.

Ao analisar ambos os quadros e extrapolando as ideias do autor, pode-se inferir, a partir do primeiro quadro, que a ética profissional poderia estar presente nos quatro âmbitos. A ética profissional se encaixaria como saber disciplinar na condição de campo de conhecimento, na condição de conteúdo no saber curricular, na condição de profissional, por fazer parte do saber pedagógico, e, por fim, na condição experiencial, devido a sua presença em aspectos voltados a atuação na profissão. Isso daria à ética profissional o status de saber docente, já que, como apontado anteriormente pelo autor, a composição dos quatros saberes resulta nesse saber. Com relação ao quadro 2, em que o autor expõe as fontes de aquisição e os modos de integração, a ética profissional, na condição de saber docente, faz parte dos três momentos. Para ilustrar este

entendimento, Camargo (2008, p. 31-32) assume que, em relação à ética profissional, "[...] a pessoa tem que estar imbuída de certos princípios ou valores próprios do ser humano para vivê-los nas suas atividades de trabalho".

Outro autor que possui discussão acerca dos saberes docentes é Lee Shulman. Como aponta Ribeiro e Miranda (2019), esse autor traz para a discussão sobre conhecimentos e saberes docentes a abordagem da "base de conhecimento". As autoras acrescentam que esta "[...] remete a um repertório profissional que possui categorias de conhecimento associadas à compreensão daquilo que o professor demanda para promover aprendizagens dos alunos" (RIBEIRO; MIRANDA, 2019, p. 87). À vista disso, as autoras afirmam que os professores necessitam de um determinado conjunto de conhecimentos profissionais que os auxiliem sobre o conteúdo e a forma de ministrá-lo, mobilizando tanto conhecimento pedagógico quanto do próprio conteúdo.

Em relação a esse conjunto, Shulman (2014) o organiza em sete categorias, a saber:

> • conhecimento do conteúdo;
> • conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
> • conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como "ferramentas do ofício" para os professores;
> • conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
> • conhecimento dos alunos e de suas características;
> • conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
> • conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206).

Ao refletir sobre as sete categorias de conhecimento e excedendo as ideias do autor, é possível depreender que a ética profissional está presente em todas as dimensões, porém, com mais presença no conhecimento pedagógico de conteúdo, por ter relação com a compreensão profissional.

Shulman (2014, p. 207) evidencia que esse conhecimento "[...] representa a combinação de conteúdo e Pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula". Diante disso, como complementam Ribeiro e Miranda (2019), esse conhecimento é frequentemente desenvolvido durante sua experiência docente.

Dermeval Saviani possui contribuições em diversas áreas da educação, desde concepção de currículo e assuntos relacionados a história e filosofia da educação. Em um dos seus escritos, Saviani trouxe sua apreciação quanto aos saberes docentes.

Saviani (1996) defende que é a educação que determina os saberes da formação do professor, e, na procura por identificar certas características comuns, chegou a uma categorização dos saberes que "[...] se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação" (SAVIANI, 1996, p. 148). O quadro 3 apresenta o esquema as descrições apontadas pelo autor.

Quadro 3 – Descrição das categorias de saberes proposto por Saviani (1996)

Saber Atitudinal	Saber Crítico-contextual	Saberes Específicos	Saber Pedagógico	Saber Didático-curricular
• Domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo; • Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador.	• Relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa; • O educador deve compreender o movimento da sociedade na qual e para qual o trabalho educativo é devolvido.	• Incluem saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido para a assimilação por parte dos educandos.	• Incluem conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais.	• Conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando.

Fonte: Baseado em Saviani (1996, p. 148-149).

Analisando o quadro e sobrexcedendo essas ideias, pode-se deduzir que a ética profissional estaria inserida em todas as categorias apresentadas. Em cada saber proposto pelo autor, é possível perceber dimensões da ética profissional. No saber atitudinal, por exemplo, "[...] abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça [...]" (Saviani 1996, p. 148). Porém, o autor não aprofunda a discussão acerca desta e dos outros saberes propostos por ele, restringindo a defini-los e relacioná-los com a "sofia" e "episteme", vocábulos gregos para experiência de vida e saber decorrente de processos de construção de conhecimento, respectivamente.

Selma Pimenta é uma autora que discute sobre a formação de professores. No que concerne aos saberes docentes, Pimenta (1999) os categoriza em três: a experiência, o conhecimento e o pedagógico.

A primeira está relacionada aos alunos, futuros professores, que possuem experiência baseada na sua vida escolar e conhecem as representações e os estereótipos da profissão, assim como também está relacionada aos professores, visto que alguns possuem experiência na docência, pois fizeram o magistério, mas que não se enxergam como professores, e, em outro nível, os saberes das experiências são produzidos por professores que refletem sobre sua prática.

Em relação ao conhecimento, a autora explicita que ele não se reduz à informação, implicando em trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, para, depois, num terceiro estágio, com o envolvimento da inteligência, estar consciente do poder do conhecimento.

Sobre os saberes pedagógicos, que a autora afirma que têm sido trabalhados de forma distinta e desarticulada, Pimenta (1999) aponta que é necessário construir estes saberes "[...] a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação" (PIMENTA, 1999, p. 25) e que, quando se pensa em formação de professores, esta construção deve estar voltada para a prática social de ensinar. A autora conclui que os saberes pedagógicos se produzem na ação, uma vez que, "[...] o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer" (PIMENTA, 1999, p. 26).

Tendo isso em vista e realizando o exercício de extrapolar as reflexões da autora, pode-se inferir que a ética profissional possui elementos que necessitam de experiências para seu desenvolvimento, bem como conhecimento para fundamentá-la.

Isso significa que a ética estaria apenas nas duas primeiras dimensões propostas por Pimenta? Não, pelo contrário. Os saberes pedagógicos propostos pela autora são aqueles que auxiliam no exercício da docência. Pode-se depreender que se apresentam nos planos teóricos por meio de discussões, por exemplo, da relação professor e aluno e no plano prático, através da experiência. Trata-se da relação da teoria com a prática. Pimenta (1999, p. 25) aponta para as consequências na formação docente, dada essa desarticulação entre essas esferas, pois "[...] a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela". Diante dessa concepção, pode-se arriscar a associar ética profissional como um saber pedagógico, dado a possibilidade de ser tratada de forma teórica, por meio de discussões em relação ao conceito, bem como uma construção frequente na prática, ao refletir sobre o processo através da experiência.

Como já pontuado anteriormente, os autores não têm como foco de estudo a ética profissional como saber. Para além disso, em nenhum momento os autores citaram quais conhecimentos fariam parte desses saberes, colocando apenas o que entendiam por esses saberes e como eram adquiridos.

A discussão feita sobre a ética profissional como saber, a partir das reflexões dos autores, foi um exercício de extrapolar suas ideias, o que resultou em algumas reflexões. A ética e, por conseguinte, a ética profissional, não se desenvolvem apenas por "imitação", como destaca Severino (2011). É necessária uma mediação pedagógica para que ocorra a incorporação das atitudes éticas. Ao mesmo tempo, como afirmam Estrela e Afonso (2016), ao se considerar que a formação ética é inseparável da concepção de profissional, é necessário, a todo momento, refletir para se construir profissionalmente. Para isso que ocorra, faz-se necessário conhecimentos teóricos que ajudem, no caso da educação, o professor, a teorizar e a questionar suas ações. É nesse movimento, que integra conhecimento, mediação e reflexão acerca da formação ética, que se desenvolve a ética profissional.

CAPÍTULO 2 – TRILHAS METODOLÓGICAS

O objetivo deste capítulo é apresentar e fundamentar os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização desta pesquisa. Em busca de se compreender o lugar da ética profissional na formação docente, optou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório.

O foco do estudo é a formação inicial de professores pedagogos. Mas por que o curso de Pedagogia? Por se tratar de uma formação de profissionais que atuam, em sua maioria, na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na sala de aula, seja na gestão, o professor pedagogo é um dos responsáveis, no início da vida escolar dos alunos, pela promoção e pela formação de atitudes consideradas éticas entre as crianças.

Porém, percebe-se que a Ética Profissional é raramente objeto de estudo ou de discussão entre o corpo docente, seja na formação básica, seja no ensino superior. Considerando esse aspecto, a que fator estaria atrelada essa ausência de estudos? Dada a relevância do assunto, seria necessário que o estudo da Ética Profissional compusesse a formação docente, não como algo opcional, mas de caráter obrigatório. A fim de analisar como a discussão sobre a ética profissional aparece na formação do professor, optou-se por fazer um recorte na formação inicial.

Em termos de recorte temporal, considerou-se, para a análise documental e a busca de outras pesquisas sobre o assunto, a data da primeira consolidação de Diretrizes Curriculares Nacionais que foram homologadas em 2006. O ano de 2018 foi escolhido para delimitar o recorte temporal, por ter sido o ano de ingresso da autora desta dissertação no programa.

2.1 Revisão Bibliográfica e Documental

Conforme Joye (2009), a revisão bibliográfica é um dos pontos vitais do trabalho científico, pois contribui para que o pesquisador tenha conhecimento do campo que estuda. Foi realizada uma revisão bibliográfica que buscou conhecer as questões de pesquisa de quem estuda ética na profissão do professor.

A busca de trabalhos acadêmicos sobre a temática em questão se deu por meio da consulta a repositórios de periódicos nacionais, ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao Google Acadêmico e ao Scielo (*Scientific Eletronic Library On-line*). Também foi

consultada a literatura disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Em relação aos descritores de busca, foram selecionados um total de 15 expressões. São elas: Ética na Formação de Professores; Formação Ética do Professor; Formação Ética do Pedagogo; Ética e Pedagogia; Formação de Pedagogos; Ética na Formação de Pedagogos. Além disso, a combinação de palavras-chave e expressões também foram realizadas: Ética e Formação de Professores; Formação Ética e Pedagogia; Currículo de Pedagogia e Ética; Pedagogia e Ética; Pedagogia e Formação Ética; Formação de Professores Éticos; Professores Éticos; Ética Profissional Docente; e Ética Profissional do Professor.

As buscas a partir de alguns dos descritores resultaram em publicações que não estabeleciam relação com o objeto do estudo e que, portanto, foram descartadas. Os resultados, por descritor, encontram-no no Apêndice deste trabalho.

Uma primeira análise dos trabalhos selecionados permite perceber que o estudo sobre ética tem focalizado o ensino de ética, ética e moral, valores morais na escola, a influência da ética no trabalho docente e na relação professor-aluno. A discussão sobre "ética-profissional" vem relacionada a outras profissões, como médicos e advogados, e atrelada a outros termos, como código de ética, código moral da profissão e conjunto de normas. A ética profissional do professor não aparece como assunto estudado no país, sendo mais presente em publicações estrangeiras, o que justifica a proposição deste trabalho.

No que concerne à análise documental, foram realizadas leituras das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores, de 2015, os Projetos Pedagógicos de Curso, grades curriculares e ementas de disciplinas das Universidades escolhidas para o estudo.

As Diretrizes Curriculares, para além da sua obrigatoriedade, têm como objetivo orientar o planejamento curricular, norteando os currículos e os conteúdos. Tendo isso como prerrogativa, procurou-se verificar nas normativas se elas tratavam da ética e da ética profissional do professor, uma vez que, se o assunto é tratado na norma, espera-se uma influência direta na redação dos currículos dos cursos.

Já os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), as grades curriculares e as ementas das disciplinas são a concretização do que foi selecionado para o ensino a partir das Diretrizes Curriculares, em relação às realidades locais, definidas no âmbito de cada Instituição de Ensino Superior. Com isso, buscou-se averiguar se há a presença da discussão sobre ética profissional e, em caso afirmativo, como foi organizada no interior do curso.

2.2 Estudos de Campo

Decidiu-se por desenvolver a pesquisa, em um primeiro momento, em três universidades da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP): uma instituição pública estadual, uma instituição pública federal e uma instituição privada, as duas últimas escolhidas a partir do critério de sua contribuição para a formação dos professores atuantes na rede. Na instituição pública estadual, foi realizado um estudo piloto, para que fossem pré-testados os instrumentos de pesquisa e realizado um estudo analítico dos resultados.

A universidade federal foi selecionada como campo para pesquisa porque é uma universidade pública e possui uma organização curricular diferente, além da sua localização. Por ser pública, os documentos de organização curricular são de domínio público, e, portanto, tem-se facilidade no acesso. Em relação à organização curricular, a universidade escolhida organiza seu currículo de forma que os alunos possam optar por integralizar seus estudos no curso ou realizar disciplinas nas demais licenciaturas presentes no *campus*, além da integração da universidade com a escola por meio da Residência Pedagógica. Outro aspecto considerado foi a localização da universidade, conveniente à autora.

Para a escolha da universidade privada, levou-se em consideração dois critérios: 1) o número de professores atuantes na rede municipal de ensino formados por instituições privadas; 2) e a proximidade à residência da autora, ou seja, a região da Zona Leste de São Paulo.

Para conhecer as instituições privadas que mais formam professores da rede, optou-se, em um primeiro momento, entrar com um pedido, junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC[3]), sobre os registros das instituições de formação inicial em Pedagogia de professores atuantes no ensino fundamental I, no período de 2007 a 2018, disponíveis no sistema Escola Online (EOL)[4] .

Obteve-se os registros, organizados em arquivo de Excel, do período de 01/01/2007 a 31/10/2019, em que constava um total de 8.366 dados. Percebeu-se que houve registros que estavam cadastrados como “Em Branco” (n= 65) ou “Instituição não cadastrada[5]” (n= 679).

Após a seleção do curso de Pedagogia, por meio da aplicação de um filtro na aba “Curso”, obteve-se 7.694 resultados. Depois, organizou-se a aba “Nome Instituição” por ordem alfabética e, de forma manual, contou-se quantos registros uma mesma instituição apresentava.

---

[3] Sistema eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão, o objetivo do e-SIC é facilitar o exercício do direito fundamental de acesso às informações públicas.
[4] Sistema Escola Online (EOL) é uma plataforma que organiza a documentação da SME.
[5] Questionado, o Chefe de Gabinete da SME aponta que, nesses casos, houve a aprovação da documentação e arquivamento em prontuário, porém não foram registradas em sistema

A tabela 1 apresenta as seis primeiras instituições que formam professores para a rede no período solicitado:

Tabela 1 – 6 Instituições que mais formaram professores para rede pública municipal de São Paulo (2007-2019)

Instituição	N
Universidade Nove de Julho	741
Universidade Bandeirante Anhanguera	400
Universidade Cidade de São Paulo	261
Faculdade Sumaré	260
Universidade Paulista (Unip)	255
Universidade Cruzeiro do Sul	232
Total	2149

Fonte: Dados obtidos da SME e organizados pela autora.

Diante disso, entrou-se em contato, por e-mail e por WhatsApp, com os coordenadores de curso das seis instituições privadas. Dessas, três coordenadores não responderam as mensagens, dois sinalizaram a impossibilidade de realização da pesquisa e um chegou a realizar a entrevista, porém não apresentou o PPC e o questionário retornou sem respostas.

Com essas dificuldades, percebeu ser inviável continuar insistindo em desenvolver a pesquisa junto a instituição privada. Foi então que surgiu a possibilidade de realizar a coleta de dados em uma instituição pública, de caráter municipal. Nesse sentido, ficou definido como locais de coleta três instituições públicas, uma municipal, uma estadual e uma federal.

Para a realização da coleta de dados junto aos docentes e coordenadores dos cursos, foi criado um questionário no *Formulários Google*, a ser aplicado com o corpo docente, e um roteiro de entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas com representantes do corpo gestor da universidade e/ou coordenador do curso.

O questionário[6] foi elaborado com o objetivo de obter, junto aos docentes, informações sobre sua própria formação, em aspectos da ética profissional, e sobre como as discussões sobre a ética profissional são retratadas no projeto institucional de formação.

[6] Para validar o instrumento e calcular o tempo estimado para respondê-lo, o questionário inicial, que apresentava 15 questões, foi pré-testado com Professores da Educação Básica, Mestrandos e Doutorandos da Educação e Doutores em Educação e em Comunicação Social. Desse primeiro pré-teste, foram apontadas algumas questões que não foram contempladas no primeiro modelo e que eram essenciais para a análise.

A versão final do questionário, organizada nas seções 1) Apresentação; 2) Perfil do Respondente; 3) Formação em Aspectos Éticos; 4) Formação Ética no Currículo de Pedagogia e; 5) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, está disponível no Apêndice B.

O instrumento foi enviado a 109 professores no total. Obteve-se 49 respostas. Pretende-se, no capítulo voltado a análise dos dados e das respostas, realizar uma apreciação global dos dados quantitativos e qualitativos das três universidades de forma conjunta.

Em relação às entrevistas, o roteiro foi elaborado com o objetivo de captar, por meio de respostas da gestão e coordenação de curso, a compreensão do que é ética profissional, bem como sua presença ou ausência no currículo de Pedagogia da instituição estudada. A intenção inicial era realizar as entrevistas de forma presencial. Porém, devido a pandemia de Covid-19, parte das entrevistas aconteceram de forma *online*, por meio do *Google Meet*.

Para a elaboração do roteiro de entrevistas, foram consideradas quatro dimensões, organizadas, por sua vez, em quatro blocos: a) perfil do entrevistado; b) formação acadêmica; c) experiência profissional; d) concepções sobre ética e ética profissional.

No que concerne às três primeiras partes da entrevista, usou-se como fonte de coleta de informações o currículo disponível na Plataforma Lattes[7], para preenchimento de algumas informações, como Linhas de Pesquisa, Formação e Disciplinas Lecionadas, entre outros. Já em "questões da entrevista", o tópico foi dividido em três subtemas: 1) Formação do entrevistado em aspectos da ética profissional; 2) Concepção de ética profissional e; 3) Ética no projeto institucional de formação. O modelo de entrevista que foi aplicado está disponível no Apêndice B deste trabalho.

Os dados obtidos foram analisados visando compreender se o currículo de Pedagogia contribui para a construção da ética profissional docente. Como abordagem, optou-se pela análise qualitativa, de caráter exploratório, baseada na *Grounded Theory* (GT) – ou Teoria Fundamentada nos Dados –, abordada de forma mais aprofundada na próxima seção.

2.3 Grounded Theory (GT)

A GT foi proposta, primeiramente, no livro *The Discovery of Grounded Theory*, de Glaser e Strauss (2006), em que os autores apontam que boa parte dos escritos sobre o método

[7] De acordo com o site http://lattes.cnpq.br/web/plataforma-lattes/o-que-e, "a Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações". O site também acrescenta que o Currículo Lattes se tornou padrão nacional no registro da vida pregressa e atual de pesquisadores, sendo utilizado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa.

sociológico tem se preocupado com o modo como fatos podem ser obtidos e como a teoria pode ser rigorosamente testada. Glaser e Strauss (2006) entendem que a teoria emerge dos dados e, diferentemente de outras concepções, não são os dados que comprovam uma teoria existente, rompendo, assim, com uma lógica bastante presente na realização das pesquisas.

Os autores denominaram *Grounded Theory* – ou, em português, Teoria Fundamentada nos Dados – a descoberta da teoria a partir de dados sistematicamente obtidos e analisados em pesquisa. Cabe apontar que, para os autores, existem dois tipos de teorias, produzidas a partir da GT quando desenvolvida na sua integralidade: a formal e a substantiva. A do tipo formal, que os autores chamam de teorias conceituais, envolve geração de conceitos que podem ser aplicados a um processo geral, enquanto que a do tipo substantiva se refere a explicações de problemas em uma situação particular.

Cabe salientar que a teoria substantiva, nas palavras dos autores, "[...] ajuda a gerar novas bases de teorias formais e a reformular as previamente estabelecidas" (GLASER; STRAUSS, 2006, p. 34, tradução nossa). Com isso, ao permitir que conceitos substantivos emerjam em uma primeira instância, o analista pode determinar, se houver, qual a teoria formal pode ajudá-lo a gerar suas teorias substantivas, dando a possibilidade de ser mais fiel aos seus dados, sem forçá-los a se encaixar em uma teoria.

Para Charmaz (2009, p. 24), a GT possui duas características: 1) forma de aprender sobre o mundo em que se vive; e 2) método para desenvolvimento de teorias para sua compreensão. Em seu argumento, a autora afirma que nem os dados nem as teorias são descobertas e que, muito pelo contrário, "[...] nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes" (CHARMAZ, 2009, p. 24-25). Sendo assim, cabe ressaltar que a GT, assim como outros métodos, não trará nenhuma verdade incontestável, mas, alicerçada em uma pesquisa bibliográfica, pode trazer resultados que apresentam uma perspectiva de uma determinada situação, um "retrato interpretativo do mundo estudado".

No que se refere aos procedimentos, a GT se trata de uma abordagem qualitativa, dotada de modos que têm como intuito desenvolver teorias a partir de dados coletados em uma determinada realidade empírica. Pode-se apontar, de acordo com Bacellar (2015), quatro pilares que a caracterizam: o processo de codificação, a amostragem teorética (ou teórica), a redação de memos e a comparação constante.

O processo de codificação é, de acordo com Bacellar (2005), um processo longo e que ocupa grande parte do tempo do pesquisador. Na primeira fase, há apenas a descrição simples

dos dados obtidos. Em uma transcrição de entrevista, por exemplo, o processo seria realizado por meio da utilização de pequenas frases ou palavras para codificar uma ou mais frases ditas pelo entrevistado de forma mais descritiva.

Em seguida, os códigos iniciais são agrupados, tornando-se mais específicos. Códigos irrelevantes são descartados e, os que são fundamentais, passam a formar a estrutura conceitual da teoria que está sendo desenvolvida. Essa etapa possui um objetivo importante: evitar que a interpretação e a teoria desenvolvida sejam contaminadas por ideias pré-concebidas do pesquisador.

Esse processo de codificação, em conjunto com a coleta de dados e respectiva análise, é denominado amostragem teorética. De acordo com Bacellar (2005), o processo de coleta de dados é controlado pela teoria, que "pediria" mais informações para ser finalizada. Em outras palavras, como complementa Charmaz (2009), a amostragem teorética busca dados pertinentes para o desenvolvimento da teoria, sendo seu maior objetivo a elaboração e o refinamento das categorias que constituem a teoria.

Quanto à redação de memos, esta ocorre durante o processo de codificação; são produções que apresentam as reflexões preliminares do pesquisador e auxiliam a verificar as categorias levantadas, além de apontar, quando necessário, o preenchimento de lacunas e/ou a necessidade de detalhamento.

Por fim, tem-se a comparação constante, um processo contínuo em que são comparados diferentes dados e seus respectivos códigos, assim como as categorias que resultam do estudo. Considerando o seu conjunto todo, o processo é representado melhor na forma de espiral, sendo considerado irregular, por conta dos seus contratempos, retornos, regressos, rápidas acelerações e fases de monotonia e intensas produção e criação.

Para a realização da GT, de acordo com Tarozzi (2011), os tipos de dados, instrumentos e métodos para sua coleta são variados. O autor cita como exemplos as observações, notas etnográficas, relatórios pessoais, narrações e documentos. Percebe-se, portanto, que não são aportes diferenciados para a realização da pesquisa em GT, mas um novo olhar acerca desses instrumentos. Tarozzi (2011) delimita como instrumento principal, mesmo não sendo único, a entrevista, principalmente a semiestruturada, tendo em vista que este instrumento verbal possibilita focalizar a coleta de dados conforme o trabalho de codificação. Nesse sentido, como escolha de um dos instrumentos, para esta pesquisa priorizou-se a realização de entrevistas semiestruturadas com seus participantes.

Ainda segundo o autor, não seria justo atribuir uma primazia à GT em relação aos outros métodos, defendendo que, em termos funcionais, toda metodologia é idônea. No entanto, há autores que apresentam dificuldades na aplicação da GT.

Gonçalves (2016), por exemplo, indica que, embora consistente e útil para a pesquisa qualitativa, há pouca exploração por pesquisadores no eixo das ciências sociais, inclusive na Educação, por conta de fatores relacionados à "[...] subjetividade na codificação e interpretação de dados, carência de conhecimento técnico, dificuldades de adquirir compreensão dos procedimentos, ou até a não disponibilidade de tempo suficiente para dedicação exigida pelo método" (GONÇALVES, 2016, p. 118).

O autor cita que a dificuldade de se fazer GT está relacionada com a incerteza das passagens dos processos contidos no método e a falta de consenso referente a quando, como e o quê ler na literatura sobre a GT. Em seu estudo, Gonçalves (2016) teve por objetivo realizar um estado da arte sobre a GT. Como resultados, o autor constatou que aqueles que usavam o método, faziam como meio para codificar e/ou analisar dados e que a literatura acerca da GT carecia de exemplificação no passo-a-passo de desenvolvimento de uma pesquisa. Levando isso em conta, pode-se considerar que essas incertezas e dificuldades relatadas estão diretamente relacionadas com a ausência de informações e exemplos do método na prática.

Tendo definido a GT, faz-se necessário apontar as razões pela sua escolha. As dificuldades relatadas no estudo de Gonçalves (2016) não são exclusividade da GT, estando presentes em outros métodos de pesquisa qualitativa. Logo, poderia ter optado por um Estudo de Caso e uma Análise de Conteúdo.

O que faz esta pesquisa se distanciar de um Estudo de Caso múltiplo e se aproximar de uma GT é o fato de que não se pretende apenas desenvolver uma análise em profundidade de um ou vários casos. Também se distancia de uma Análise de Conteúdo, pois não se objetiva realizar a descrição do conteúdo manifesto e a inferência e interpretação dos dados.

Uma das dificuldades enfrentadas quando se opta por estudar uma temática pouco trabalhada é a ausência de teorias que permitem analisar os resultados obtidos. Esse foi um dos fatores determinantes para a escolha pelo método[8] da GT, uma vez que ela foca na construção de uma teoria, criando um significado a partir dos dados apresentados. Tarozzi (2011, p. 26, grifo nosso) aponta que a GT "[...] conduz à geração de uma teoria, portanto a operação

[8] Não há consenso na literatura se a GT é método, metodologia ou um conjunto de procedimentos. Tarozzi (2011) cita alguns autores, como Glaser, Corbin e Charmaz, que entendem a GT como metodologia, método e constelação de métodos, respectivamente. O próprio Tarozzi (2011) compreende a GT como metodologia que contém várias indicações de procedimentos. Neste trabalho, entende-se GT como método.

fundamental à qual se faz apelo é a elaboração conceitual e não a descrição". Portanto, nesta pesquisa, pela ausência de concepção de Ética Profissional Docente, foi necessário, ainda que em caráter não conclusivo, definir o que se entende pelo termo e justificar esta definição, numa tentativa de, por exemplo, não tratar o termo como um sinônimo de código de ética.

Outro fator que levou à escolha da GT foi a possibilidade de, em seus procedimentos de coleta e análise de dados, oferecer um afastamento analítico, uma vez que, em uma de suas etapas, tem-se como objetivo evitar que ideias pré-concebidas do pesquisador influenciem na interpretação dos dados e na construção da teoria. Isso é muito importante quando se aborda o campo da ética, e, nesse estudo, a ética profissional, uma vez que, quando se pensa sobre o assunto, considerado complexo nas áreas da Filosofia, da Psicologia e da Educação, há uma confusão quanto aos significados desse tema, assim como sobre a definição de moral.

Por fim, um aspecto importante da GT que foi considerado fundamental e que se relaciona com os outros fatores é o papel do levantamento bibliográfico. Não se pode negar que as leituras realizadas sobre a temática serão imprescindíveis para o entendimento do objeto e não poderiam estar ausente neste trabalho, visto que teve um papel importante tanto na delimitação do tema, no desenvolvimento da questão de pesquisa e na elaboração dos instrumentos de pesquisa, para citar alguns dos passos.

Contudo, tal como foi apontado anteriormente, é necessário evitar a influência de ideias pré-concebidas do pesquisador, tendo em vista que a GT não tem como princípio testar uma teoria. Então, qual seria a solução? Glaser e Strauss (2006) afirmam que uma boa estratégia é, em um primeiro momento, ignorar a literatura da teoria para que não haja "contaminação" das categorias de emergência e que "[...] semelhanças e convergências podem ser estabelecidas com a literatura após o surgimento do núcleo analítico de categorias" (GLASER; STRAUSS, 2006, p. 37, tradução nossa).

CAPÍTULO 3 – A ÉTICA PROFISSIONAL NA NORMATIZAÇÃO FEDERAL E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Neste capítulo, com o objetivo de discutir a presença (ou a ausência) da concepção de Ética Profissional nos documentos oficiais federais concernentes aos currículos de Pedagogia e nas propostas pedagógicas dos cursos analisados, serão discutidas as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e a nº 2/2015, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, além de três projetos pedagógicos de curso de três universidades públicas.

O texto está dividido em duas seções. Em "Normatização Federal", são apresentadas as normatizações federais, com contribuições, quando necessário, dos Pareceres posteriores à aprovação das Diretrizes. Em "Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia", será realizada uma apreciação geral das propostas curriculares das universidades, permeada pelas contribuições dos princípios apontados pelos documentos federais.

3.1 Normatização Federal

Antes de iniciar a reflexão sobre a ética profissional nas Diretrizes, faz-se necessário abordar como a temática se apresenta na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em especial o título "VI - Dos Profissionais da Educação", mais especificamente o Parágrafo Único do Art. 61, que trata dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, e o Art. 62, que versa sobre a formação do professor em nível superior.

Ambos os artigos silenciam em relação à temática da ética profissional. O Art. 61, por exemplo, traz nos incisos os seguintes fundamentos para a formação:

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

A ausência de discussão sobre a ética profissional possibilita dois entendimentos: a) o desenvolvimento da ética profissional está vinculado a ideia de "sólida formação básica",

apontada pela Lei, ou b) a inexistência dessa discussão na LDB. Levando em conta que a LDB é uma norma que estabelece diretrizes para a educação nacional e é de natureza reguladora, é esperado que seja ampla e, por isso, não especifique aspectos que devem ser contemplados nos currículos de formação. A própria Constituição Federal estabelece que as diretrizes curriculares são atribuição do Conselho Nacional de Educação e, portanto, espera-se maior detalhamento nesses documentos, e, por isso, justifica-se sua análise.

3.1.1 Resolução CNE/CP nº 1/2006

Historicamente, de acordo com Peternella e Galuch (2012, p. 01), o curso de Pedagogia no Brasil "[...] passou por mudanças legais definidoras do espaço de atuação e das funções a serem desempenhadas pelo pedagogo" e que tal lugar revelou-se dúbia, uma vez que as suas funções variaram entre a formação do especialista, ligada às atribuições técnicas em educação, e a do generalista, relacionado à docência e à gestão. Tal flutuação se deve às múltiplas interpretações em relação ao curso – se é bacharelado, licenciatura ou o conjunto dos dois.

Para Ferreira (2006), a formação de professores, sua profissionalização e seu exercício concentram uma história de lutas, empenho e dedicação dos profissionais da educação, independentemente da falta de valorização e de condições necessárias para a sua formação e para o exercício de seu trabalho. A autora aponta que, em compensação,

> [...] com a grande expansão das redes de ensino e dos cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação consequente da necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, por estudos, pesquisas e avaliações realizados, prover o ensino com profissionais de qualidade, muitas vezes nem suficientes. (FERREIRA, 2006, p. 1343).

Próximo ao aniversário de dez anos da Lei nº 9.394/96, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN 2006) (licenciatura), sendo esse um dos últimos cursos a ter suas Diretrizes Curriculares definidas após muito embate.

De acordo com Vieira (2007), as DCN 2006 são expressão do processo de disputa em torno do conteúdo do curso. O documento foi discutido por intelectuais e por várias organizações da área de Educação.

Ainda segundo a autora, mesmo havendo um tom de consenso na construção do documento, é possível reconhecer que, no processo de elaboração das Diretrizes, alguns grupos[9] obtiveram maior expressão junto ao Conselho Nacional de Educação, uma vez que suas ideias foram incorporadas ao texto, enquanto propostas de outros grupos[10] não foram atendidas.

O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) redigiu a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCN 2006, definindo, de acordo com Art. 1º, "[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos explicitados nos Pareceres n. 5/2005 e 3/2006" (BRASIL, 2006) e que se aplicam, conforme o Art. 2º,

> [...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

As DCN 2006 possibilitam a formação e a atuação do pedagogo de modo abrangente. Na organização curricular do curso de Pedagogia, devem ser observados, como aponta o Parecer CNE/CP nº 5/2005,

> [...] os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes [...] e o princípio da gestão democrática e da autonomia. (BRASIL, 2005, p. 10).

Ainda no mesmo artigo, no § 1º, há a compreensão de que a docência é uma

> [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 01, grifo nosso).

Analisando o § 1º das DCN 2006, Ferreira (2006) compreende que é necessária uma ação educativa e um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações

---

[9] De acordo com Vieira (2006), são a ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES e ANPAE.

[10] Segundo Vieira (2006), trata-se dos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Educadores e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

sociais, étnico-raciais e produtivas, a fim de possibilitar a formação humana do profissional da educação habilitado para potencializar os estudantes à cidadania.

A ética discutida neste parágrafo não tem peso de ética profissional ainda, uma vez que aborda como a Lei entende a docência. Embora a Resolução saliente a particularidade da formação inicial para a docência, as DCN 2006 também sinalizam para outras possibilidades, como a área de serviços e apoio escolar e outros âmbitos que estejam previstos os conhecimentos pedagógicos. Tal interpretação aparece declarada no final do Art. 2º, na parte final da redação: "[...] bem como a outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos". O §2º apresenta que o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, de investigação e de reflexão crítica, proporcionará:

> I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
> II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p. 01).

O Art. 3º das DCN 2006 menciona, pela primeira vez na resolução, a palavra ética, ainda que sem estar vinculada à ideia de valores:

> Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, <u>ética</u> e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 01, grifo nosso).

Levando em conta o enunciado, é possível depreender duas interpretações, em que uma está relacionada ao exercício da profissão apresentar princípios éticos e a outra está relacionada ao repertório de informações e habilidades trabalhadas com o estudante apresentar o princípio ético. Com isso, pode-se supor que a ética profissional estaria atrelada aos princípios que fundamentam a profissão de pedagogo, sinalizando seu exercício como algo que permeia a carreira. Esta concepção encontra-se mais perceptível no Art. 5º, inciso I, quando a resolução determina que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a "I - <u>atuar com ética</u> e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária" (BRASIL, 2006, p. 02 grifo nosso).

A estrutura do curso de Pedagogia, em conformidade com a Resolução CNE/CP n. 1/06, está organizada em três núcleos: a) estudos básicos; b) aprofundamento e diversificação de estudos; e c) estudos integradores.

Nessa estrutura, qual dos três núcleos se vincula à ética? A ética irá aparecer no núcleo de estudos básicos, como mostra o Art. 6º:

> Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio de reflexão e ações críticas articulará: k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e a ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (BRASIL, 2006, p. 03-04, grifo nosso).

Como podemos perceber, não há clareza de como se dará essa articulação em atenção às questões éticas no contexto da profissão na estrutura do curso de Pedagogia. Pode-se supor atividades curriculares voltadas à temática ou até mesmo uma disciplina, mas não há uma definição clara, o que gera uma expectativa de que, um pouco mais adiante, ao abordar sobre a integralização de estudos, a DCN 2006 dê mais detalhes de como essa articulação se dará.

No tocante à carga-horária, as DCN 2006 determinam 3200 horas, nas quais 2800 serão dedicadas a atividades formativas, 300 para Estágio Supervisionado, com prioridade em Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento.

No ano seguinte da aprovação das DCN 2006, o Parecer CNE/CP nº 9/2007 sinalizava para uma urgência na atualização da norma em relação às cargas horárias de curso. Com a aprovação do Conselho Pleno, a nova redação aponta que os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores em nível superior devem ter, no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo 300 horas de estágio supervisionado e 2.500 dedicadas às demais atividades formativas.

O Art. 8º da DCN 2006 trata da integralização de estudos, nos termos do projeto pedagógico da instituição, com a seguinte redação:

> Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:
> I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

> II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;
> III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;
> IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
> a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
> b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
> c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
> d) na Educação de Jovens e Adultos;
> e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
> f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 04-05, grifo nosso).

Como mencionado anteriormente, espera-se que, neste tópico, a DCN 2006 traga mais elementos referentes à "atenção às questões atinentes à ética" que serão articulados no núcleo de estudos básicos. E, como nota-se, a questão é mencionada diretamente no inciso IV. É importante ressaltar que isso não significa que essa discussão não esteja presente nos outros incisos.

Refletindo sobre a expressão "atitude ética" na letra da lei, é possível inferir dois significados, um relacionado à ética profissional e o outro a uma atitude adequada do estudante no espaço do estágio. Percebe-se que há um duplo sentido em relação ao termo. Atitude ética pode estar relacionada ao exercício da profissão, ou seja, o estudante, no momento de estágio, pode apreender os comportamentos ao observar o cotidiano do profissional em sala de aula como uma expectativa em relação ao comportamento desse mesmo estudante na entrada no ambiente escolar.

Diante desse contexto, cabe questionar se, sem a presença explícita de discussões sobre ética profissional no âmbito das disciplinas do curso, é possível que o formando se atente para a presença dessas questões no cotidiano escolar. Fica a questão sobre como a atenção à ética, apontada nas DCN 2006, será concretizada nos documentos curriculares específicos, produzidos no âmbito das universidades estudadas.

3.1.2 Resolução CNE/CP nº 2/2015

Passados nove anos desde a promulgação das DCN 2006, é expedida a Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN 2015). Nessa data, revogou-se a Resolução CNE/CP nº1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura e de graduação plena, assinalando, como aponta Honório et al. (2017, p. 1737) "um momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica".

Embora tenha sido aprovada e publicada em 2015, de acordo com Dourado (2015), nos últimos dez anos, diversos movimentos foram encaminhados no caminho da reflexão sobre a formação de profissionais do magistério da educação básica, e, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, para além da reflexão de outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada, foi incluído também a rediscussão das Diretrizes. De acordo com Bezerra (2017), o motivo desse intervalo de 12 anos de discussão até a sanção da lei deveu-se a mudanças dentro do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a sanção Presidencial, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram, de acordo com Dourado (2015), uma nova fase para as políticas educacionais. O PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que compreendem desde a educação básica até o ensino superior, além da discussão sobre qualidade, avaliação, gestão e financiamento educacional. Em se tratando de formação de professores e valorização do magistério, o PNE possui quatro metas voltadas para o assunto – as Metas 15, 16, 17 e 18[11] –, que sinalizam, conforme Portelinha e Sbadelotto (2017, p. 43), "[...] a necessidade de se efetivar uma Política Nacional de Formação de Professores e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais que contemplem tanto a formação inicial, como a continuada".

---

[11] Resumindo o conteúdo das Metas, a Meta 15 aborda a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegurando formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura, para todos os professores da educação básica; a Meta 16 trata da formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores até o último ano vigente do PNE e da garantia de uma formação continuada em sua área de atuação; a Meta 17 versa sobre a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas; e a Meta 18 debate a asseguração, no prazo de dois anos, de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso nacional profissional, definido na Constituição Federal.

De acordo com Honório et al. (2017, p.1737), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” são apresentadas em cumprimento à Meta nº 15 do PNE e são compreendidas como necessárias perante as mudanças ocorridas na legislação, no tocante à formação de professores e da sociedade. Como complementa Bezerra (2017), as novas Diretrizes concebem um moderno projeto de formação, em que a formação inicial e continuada foram pensadas conjuntamente, colaborando para a consolidação da identidade da formação docente.

Organizada em três eixos – formação inicial, continuada e valorização de professores – , apresenta como novidade a reflexão sobre a formação continuada, que até o momento não tinha uma diretriz. Suas antecessoras, as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2º/2002 eram criticadas por se restringirem à formação inicial e ao desenvolvimento de competência no processo formativo do professor. Embora a reflexão sobre a formação continuada seja considerada um ganho por parte de Bezerra (2017), esse eixo da Diretriz Curricular Nacional não será o foco da análise, uma vez que este trabalho está voltado à formação inicial do professor. Sendo assim, apresenta-se análise da DCN 2015.

De forma mais geral, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 destaca a formação inicial e continuada com base em uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, tendo como objetivo assegurar “[...] a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do PPC da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem” (BEZERRA, 2017, p. 139). Analisando a DCN 2015[12], percebe-se que ela traz, antes dos artigos, treze “considerandos” como concepções necessárias para o desenvolvimento da formação inicial e continuada – e mais oito capítulos. No que diz respeito aos “considerandos”, o relativo à docência manifesta-se, com mais detalhes, no Capítulo I - Das Disposições Gerais, no Art. 2º, § 1º:

> Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e na apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões. (BRASIL, 2015, p. 03, grifo nosso).

[12] A análise dessa Diretriz leva em conta apenas a parte que trata a Formação Inicial do Professor, não indo para além. Para uma análise mais completa do documento, cf. Bezerra (2017).

Assim como na DCN 2006, a ética aqui apresentada ainda não se refere à ética profissional. Inclusive, a redação dos parágrafos menciona elementos semelhantes, em que ambas as DCNs concebem à docência como uma ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional.

O §2º do Art. 2º da DCN 2015 trata sobre o exercício da docência e apresenta a seguinte redação:

> § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 03, grifo nosso).

O parágrafo traz a ética como dimensão que permeia o trabalho docente, mas ainda não apresenta elementos de como ocorre essa mediação, criando expectativas da norma incutir, no decorrer do documento, o que se compreende como dimensão ética.

A palavra ética vai aparecer mais duas vezes com outros significados que não estão atrelados à ética profissional do professor. O Art. 3º, §5º, inciso II, traz a seguinte redação:

> § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 04, grifo nosso).

Nesse parágrafo, considera-se o princípio da formação de professores como compromisso ético, vinculado à ideia de projeto de formação de professor que contribui para a consolidação de uma nação soberana. Com relação à segunda aparição do termo, também vinculado ao Art. 3º que trata sobre princípios, no §6º, inciso VI,

> § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:
> [...] VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 05, grifo nosso).

O Art. 7º das DCN 2015, um dos artigos que compõe o Capítulo III - Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada, faz menção sobre o dever do egresso:

> Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (BRASIL, 2015, p. 07, grifo nosso).

O artigo aponta para a ética como um dos princípios que fundamentam o exercício profissional, consolidado pelo percurso formativo. Ao refletir, percebe-se que há uma possível dupla interpretação. O princípio ético pode estar atrelado ao repertório de informações e habilidades que o egresso deve ter ou o exercício profissional pode estar fundamentado na ética. Nesse caso, pode-se inferir que a ética profissional estaria mais relacionada ao exercício da profissão. Interessante destacar que a mesma duplicidade de sentido esteve presente na DCN 2006, com um diferencial: a discussão era sobre o estudante de Pedagogia, pois ele precisava trabalhar com o repertório. Na DCN 2015, a discussão está voltada ao egresso, ou seja, aquele que finalizou o curso de formação de professores e, portanto, deve apresentar o repertório esperado. Para complementar sobre o egresso, o Art. 8º trata sobre sua aptidão. Dentre os vários incisos, a ética aparece no " I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária" (BRASIL, 2015, p. 07, grifo nosso).

A partir do artigo 8º, a ética desaparece do documento, tornando a manifestar-se novamente no Capítulo IV - Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior, mais especificamente no Art. 12º, inciso I, alíneas "e" e "j":

> Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: [...] e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; [...] j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso).

Analisando o artigo, a "alínea e" considera ética como dimensão no processo de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Em relação à "alínea j", que trata das "questões atinentes a ética", tal como aconteceu na DCN 2006, não há clareza sobre como se dará a articulação.

Em relação à carga horária para a formação inicial, as DCN 2015 apresentam mudanças consideráveis, quando comparadas às DCNs de 2002. A Resolução CNE/CP nº 2/2002, que tratava da carga horária, estabelecia 2800h, e a atual DCN 2015 determina o mínimo de 3200h.

Para além do aumento da carga horária, as DCN 2015 trazem a quantidade de anos em que a carga horária de 3200h deve ser desenvolvida, considerado um ganho para Bezerra (2017), que aponta que nas DCNs anteriores não se estabelecia um tempo mínimo de duração, dando a possibilidade a algumas instituições planejarem suas licenciaturas entre dois anos e meio e três.

E como a DCN 2015 delimita o currículo? O documento apresenta, em seu § 2º que,

> Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Nesse sentido, a DCN 2015 "[...] introduz um grau de liberdade na seleção e no ordenamento dos conteúdos, o que é bastante favorável e inovador por meio da garantia de base comum nacional" (HONÓRIO et al., 2017, p. 1746). Porém, como os autores indicam, tal disposição legal será um dos desafios das instituições formadoras, já que conciliar as orientações da DCN 2015 em um currículo de oito semestres não é tarefa fácil, principalmente para os cursos noturnos.

E a ética? São feitas menções no currículo proposto da DCN 2015? O parágrafo 4º assinala que "Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução" (BRASIL, 2015, p.11), ou seja, fica a cargo das instituições formadoras considerar, no momento da organização da matriz curricular, os eixos e alíneas previstos no Art 12º, inclusive no que se relaciona à ética.

Embora não esteja claro como a ética se configura, a normatização indica que essa dimensão seja contemplada na matriz curricular, apesar de delegar a responsabilidade de sua definição nos currículos para as instituições formadoras, algo que, se comparado à DCN 2006, parece um avanço.

Considerando o exposto sobre a base comum nacional, questionou-se se havia uma indicação mais diretiva em documentos que tratam sobre currículos. Desse modo, embora não

tenha sido elencado como normativa para compor análise deste trabalho, resolveu-se apreciar, ainda que brevemente, a proposição da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCN para formação inicial e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial (BCN-Formação), no que concerne aos conteúdos, à ética e à ética profissional. No que diz respeito aos conteúdos, ao olhar o Capítulo IV – Dos cursos de licenciatura, a carga horária do curso contemplada no Art. 11 está dividida da seguinte forma:

> Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:
> I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
> II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
> III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora [...] (BRASIL, 2019, p. 05).

Ou seja, a norma aponta como conteúdos os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, bem como conteúdos específicos da área, e não aponta a ética ou a ética profissional como temáticas a serem debatidas. Também não há indícios sobre os princípios, atrelando a ética como competência. Citada em texto, a ética aparece em competência geral do docente, no que concerne ao uso de tecnologias digitais, ao posicionamento ético do professor diante de diversos assuntos e tomada de decisões baseado em princípios éticos e em competência específica, dimensão do engajamento profissional, com o uso responsável de tecnologias digitais e apresentar postura que contribua para relação democrática. De um modo geral, a ética discutida nesta legislação sinaliza para aspectos de ética profissional, mas não chega a aprofundar, tratando o assunto mais como uma competência a ser adquirida pelo profissional da educação.

3.2 Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia

Na seção anterior, foram discutidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e para o curso de graduação em pedagogia”. Para complementar a análise, uma vez que ambas as Diretrizes

trazem os princípios que deverão – ou deveriam – estar presentes nas Propostas Pedagógicas do Curso (PPC), será realizada uma análise global dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia de três universidades públicas, com base na discussão sobre ética e ética profissional docente. Dados que identifiquem as universidades serão omitidos para manter o anonimato das instituições e de seus sujeitos pesquisados.

3.2.1 Universidade A

De acordo com a Apresentação do documento, em 1892, a Lei Federal nº 88 previa a criação e instalação de um Curso Superior para formar professores junto a Escola Normal da Capital, mas tal previsão ficou apenas no papel. Em 1920, com a Reforma Sampaio Dória, houve a criação de uma Faculdade de Educação, voltada para o desenvolvimento de estudos avançados em Educação, Filosofia e Artes, mas que não chegou a funcionar (UNIVERSIDADE A, 2015). Apenas em 1933 é que foi instalado o Instituto de Educação, sendo incorporado à Universidade A em 1934, tornando-se a Seção de Pedagogia no prédio voltado a cursos de Ciências Humanas.

O curso de Pedagogia na Universidade A é criado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04/04/1939 (UNIVERSIDADE A, 2015). Da sua criação até às DCN 2006, o curso de Pedagogia passou para a prédio próprio – criado em 1969, passou a funcionar a partir de 1970 –, com duração de quatro anos. Possuía as Habilitações, extintas com as DCN 2006. Em 1990, houve uma reforma curricular, na qual:

> [...] ampliou o curso básico para 4 (quatro) anos e, atendendo as demandas de flexibilização, possibilitou ao aluno a escolha/opção entre dois eixos de prioridade, oferecidos nos 3º e 4º anos: um com ênfase nos estudos psicológicos, que subsidiavam a compreensão dos processos de aprendizagem, outros com ênfase nos estudos sociológicos de educação, que priorizavam a reflexão sobre as políticas públicas de educação. As Habilitações foram deslocadas para um período posterior à formação básica do pedagogo, sendo cumpridas em um ano (Administração Escolar e Orientação Educacional) ou em seis meses (Supervisão Escolar, Educação Especial – Deficientes Mentais e Educação Especial – Deficientes Visuais). (UNIVERSIDADE A, 2015).

Em 1999, com o objetivo de flexibilização do programa e a integração das habilitações na formação básica, houve uma nova reforma, voltando a duração para quatro anos.

No documento, há uma passagem no tempo, e a discussão sobre o currículo aparece em 2007, quando houve a realização de um grande debate dentro da instituição na I Semana de Avaliação do Curso de Pedagogia, a fim de regulá-lo às Diretrizes Nacionais para a Formação

de Professores, de 2002, e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006. Como principais medidas, o documento cita

> [...] a ampliação do curso, para suprir as 220 horas que faltavam no currículo, com a inclusão de 4 disciplinas obrigatórias: duas interdepartamentais – "Pesquisa Educacional: questões teórico-metodológicas e prática pedagógica"; e "Educação Comparada"; além do desmembramento da disciplina "Metodologia do Ensino de Arte Movimento Corporal" em "Metodologia do Ensino de Arte" e "Metodologia do Ensino de Educação Física", e da disciplina "Metodologia do Ensino de História e Geografia" em "Metodologia do Ensino da História" e "Metodologia do Ensino de Geografia". O curso passou a ter a duração mínima de 9 semestres (e máxima de 18 semestres), compreendendo 27 disciplinas obrigatórias e 12 disciplinas optativas eletivas, sendo que 8 deveriam ser cursadas na própria Unidade e 4 poderiam ser realizadas na própria unidade ou em outras Unidades da Universidade A[...] (UNIVERSIDADE A, 2015).

Com tais medidas, a duração do curso foi estendida para 4 anos e meio.

De 2008 a 2011, houve a promoção de fóruns abertos e reuniões com os docentes para a avaliação da adequação curricular do curso, incluindo a análise das condições de realização dos estágios e atividades práticas, de estudos independentes e de extensão (UNIVERSIDADE A, 2015, p. 04).

Em 2010, por deliberação consensual, houve a definição de três percursos formativos – Escolarização e Docência; Política e Gestão da Educação; Educação e Cultura –, que teve sua composição finalizada em 2011 e passou a vigorar a partir de 2012. Por meio dos resultados de uma pesquisa realizada com egressos dos cursos, de 2002 a 2012, e da análise de fluxo de matrículas nos últimos cinco anos, apresentados em 2014, a comunidade deliberou pela diminuição da duração do curso de quatro anos e meio para quatro (oito semestres). A diminuição de um semestre teve como objetivo proporcionar maior fluidez e coesão ao percurso curricular.

Tendo como finalidade contemplar a investigação e a compreensão dos problemas das instituições escolares e não-escolares na formação do pedagogo, o curso, de acordo com o PPC Pedagogia, deve oferecer "[...] uma iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar, necessária à formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e cambiantes" (UNIVERSIDADE A, 2015). Essa finalidade está diretamente associada aos objetivos da instituição, que busca articular as atividades de docência, pesquisa e extensão. Dessa forma, de acordo com o documento, o curso foi organizado, a partir de alguns princípios, para que pudesse, por um lado, integrar o currículo, e, por outro lado, flexibilizar a organização para que o aluno pudesse montar sua grade (UNIVERSIDADE A, 2015). Tais princípios são:

> • integração dos conhecimentos das antigas Habilitações (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Educação Especial) ao currículo comum da graduação em Pedagogia;
> • flexibilização na organização curricular, possibilitando opções aos alunos de aprofundamento nos campos implicados nos percursos formativos;
> • distribuição das horas de estágio e das demais atividades práticas ao longo do curso;
> • inclusão de Trabalho Complementar de Curso como uma opção para o aluno. (UNIVERSIDADE A, 2015, p. 09).

Por meio da análise dos princípios que auxiliam na organização do curso, percebe-se que o PPC Pedagogia está de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/06. O primeiro princípio, relacionado às habilitações, declara a extinção das habilitações, ao nomeá-las como "antigas habilitações", em conformidade com o Art. 10º, e todo o conhecimento de tais habilitações passa a figurar no núcleo de estudos básicos, apontado pela norma em seu Art. 6º, inciso I. O segundo, voltado à flexibilização curricular, está mais associado ao inciso II do Art. 6º, que aborda o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. O terceiro princípio, a saber, sobre a carga horária de estágio e demais atividades, está contemplado com base no Art. 7º, inciso II, que indica 300 horas dedicadas ao estágio, e no Art. 8º, inciso IV, que aponta a realização do estágio ao longo do curso, assegurando aos estudantes a experiência de exercício profissional e, finalmente, o quarto princípio, a respeito do Trabalho Complementar de Curso, foi considerado a partir do Art. 8º, inciso III. Diante dessa organização por princípios, o curso de licenciatura em Pedagogia é voltado para a formação de profissionais de educação, de acordo com o PPC,

> [...] por meio de uma sólida formação teórica e pela iniciação à prática docente, aptos a trabalharem na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes períodos da vida, em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e demais atividades do processo educativo. (UNIVERSIDADE A, 2015).

Tendo em vista esse cenário, assim como o PPC, que concebe que o pedagogo formado precisa ser um educador em sentido amplo, não se restringindo a questões técnicas de profissionalização estreita e tendo a formação esperada apontada no Art. 3º das DCN 2006[13], a estrutura do currículo do curso implementada a partir do ano de 2017 tem duração mínima de 8 semestres, compreendendo 34 disciplinas obrigatórias que compõem a base comum e 9

[13] Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 01).

disciplinas optativas eletivas, nas quais o aluno "[...] poderá direcionar sua formação segundo seus interesses para aprofundamento de acordo com disciplinas pertencentes aos três percursos formativos: Escolarização e Docência, Política e Gestão da Educação; Educação e Cultura." (UNIVERSIDADE A, 2015).

Além disso, o PPC destaca que as disciplinas optativas podem ser cursadas tanto na unidade quanto em outras unidades da Universidade A, além de outras universidades, sob a forma de optativas livres. Portanto, a organização curricular pautou-se, no que concerne às disciplinas, à flexibilização curricular, uma vez que possibilita ao estudante de Pedagogia a liberdade de escolha, dentro do que é oferecido[14], e a construção de seu próprio percurso formativo.

Conforme apontado anteriormente, o currículo possui nove disciplinas optativas. Dessas nove, apenas uma tem o caráter de "optativa livre", isto é, não está vinculada aos percursos, podendo ser cursada tanto na unidade quanto em outras da Universidade A. As outras oito estão vinculadas a cada um dos três percursos. Todas as oito disciplinas, segundo o PPC, devem ser oferecidas para os dois períodos em que o curso de Pedagogia ocorre – vespertino e noturno –, cabendo à CoC[15] Pedagogia acompanhar a efetivação da oferta. Desse modo, o currículo da Pedagogia da Universidade A, de acordo com o PPC, se configurou da seguinte forma:

Quadro 4 – Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade A

1º sem.				
História da Educação I	Sociologia da Educação I	Filosofia da Educação I	Didática I	Fundamentos Econômicos da Educação
2º sem.				
História da Educação II	Sociologia da Educação II	Filosofia da Educação II	A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência	Didática II
3º sem.				
Projeto de Estágio em Docência em Educação Infantil	Pesquisa Educacional: questões teórico-metodológicas e prática pedagógica	Psicologia da Educação I (Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas)	Política e Organização da Educação Básica I – POEB I	Educação Infantil

[14] De acordo com o PPC, as disciplinas optativas eletivas são oferecidas regularmente pela Faculdade de Educação (FE), podendo o aluno escolher, de forma a buscar um aprofundamento na área que tem mais interesse. Tais disciplinas oferecidas pela FE são, nas palavras do PPC, "[...] planejadas e ofertadas pelos Departamentos da FEUSP e sua distribuição na grade curricular é organizada pela CoC Pedagogia, o que implica uma variedade mais coerente e harmoniosa ao elenco de disciplinas optativas" (UNIVERSIDADE A, 2015, p. 21).

[15] Comissão Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

4º sem.				
Optativa Eletiva 1	Coordenação do Trabalho na Escola	Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira	Política e Organização da Educação Básica II – POEB II	Optativa Eletiva 2
5º sem.				
Optativa Eletiva 3	Cultura & Educação Afro-brasileira e Indígena	Educação Especial – Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	Projeto Integrado em Docência e Educação Especial	Optativa Eletiva 4
6º sem.				
Optativa Eletiva 5 e 6	Educação Comparada	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Matemática e Ciências
7º sem.				
Optativa Eletiva 7 e 8	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História	Projeto Integrado de Estágio em Docência e Ciências Humanas
8º sem.				
Optativa Eletiva 9 Projeto Integrado de Estágio em Docência em Linguagens	Currículos e Programas	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Arte	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização

Fonte: Baseado em Universidade A (2017).

É perceptível notar, por meio da análise da grade curricular do curso, que as disciplinas optativas estão distribuídas entre os semestres, não estando presentes nos três primeiros. Uma disciplina, atinente à cultura afro-brasileira, foi criada, e, de acordo com o PPC, inserida no lugar de uma optativa eletiva, devido a exigência legal (Lei nº 11.645/2008[16]).

Até o momento, foram destacados pontos considerados importantes para a reflexão da proposta de formação do professor pedagogo, expressos pelo PPC. Direciona-se o olhar agora para a análise da grade curricular, focando a questão da ética profissional, que no Projeto Pedagógico de Curso não apareceu, mesmo quando o assunto era perfil do pedagogo em formação. Esta análise considera, além dos nomes das disciplinas oferecidas, ementas e objetivos para o curso de Pedagogia, disponibilizados pela Universidade em formato digital.

[16] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

Como já ressaltado nas Diretrizes Curriculares, a ideia de questões atinentes à ética está relacionada na parte que compõe o núcleo de estudos básicos. Nesse sentido, a análise se baseou apenas na leitura do documento. Assim, serão objetos de estudo as 34 disciplinas que compõem a parte obrigatória do curso. Em relação às optativas, por serem 130, no total, optou-se por examinar aquelas que faziam menção direta às concepções de ética profissional, desenvolvimento profissional, ética e educação.

Das 34 disciplinas obrigatórias do curso, percebe-se que nenhuma faz referência direta à ética profissional no título, ficando a cargo das ementas de curso a menção a respeito do objeto de estudo.

Constatou-se, pela leitura dos documentos, que várias disciplinas indicam propiciar o desenvolvimento de uma análise crítica acerca dos temas educacionais e uma reflexão acerca de temas como diversidade e cidadania, bem como formação para um posicionamento democrático. Porém, embora a "análise crítica" possa ser considerada um componente para a formação ética, não há clareza quanto aos momentos em que isso acontece e de que forma esta análise é feita. É possível inferir que, por não estar presente enquanto conteúdo no currículo prescrito, pode haver negligência da discussão sobre a temática.

Considerando a ética profissional, o assunto não é abordado de forma precisa, com indicações claras de seu desenvolvimento durante a aula.

Tendo isso em vista, pensou-se ser mais ponderado realizar a análise de disciplinas, tanto as da formação básica quanto as optativas, que explicitem o estudo da ética em sua ementa. Em relação as obrigatórias, a única, dentre as 34, que faz citação direta com o estudo da ética é a disciplina[17] "1A", que tem como objetivo discutir textos clássicos da tradição filosófica a partir de aspectos epistemológicos, éticos e políticos, e, como programa resumido, a apresentação da filosofia como uma forma de análise e compreensão dos componentes da Ética da Educação.

Analisando melhor a ementa, percebe-se que, dos quatro itens presentes no programa da disciplina, dois são voltados à ética: 1) trata sobre a dimensão ético-política da Educação e; 2) valores na prática educacional. Essa discussão sobre ética, ainda de acordo com a ementa, dá-se por meio de leituras, discussões em grupo, exercícios, seminários etc., cabendo ao docente, de modo geral, realizá-la a seu modo. Refletindo sobre a disciplina, se considerarmos que se trata de um conhecimento basilar que leva a uma reflexão sobre a ética no trabalho, é possível depreender que há nuances de ética profissional no item relacionado à valores. Porém, é

[17] Substituiu-se os nomes das disciplinas por números e letras para se manter o anonimato.

exequível ainda haver uma segunda leitura quanto a essa ideia de valores na prática educacional, que, não necessariamente, apresenta relação com a ética profissional docente, como pensar em outros valores que permeiam a prática educacional como o respeito, a honestidade e a responsabilidade. São valores que estão relacionados à moral e à ética, mas que, a depender de como é conduzida a discussão, a associação da ideia de ética profissional com tais valores pode não acontecer.

Em relação às disciplinas optativas que são oferecidas ao longo do curso – são ofertadas 109 opções pela instituição, das quais é obrigatório que o estudante escolha ao menos nove –, foram selecionadas apenas as disciplinas cujo título e/ou ementa mencionaram os termos "ética profissional", "ética", "ético". Essa seleção resultou em duas disciplinas, escolhidas pelo título, e sete pela ementa, totalizando nove opções, o que configura 8,25% do total de disciplinas.

Outro dado interessante é que todas as disciplinas estão a cargo do departamento relacionado aos Fundamentos da Educação, ou seja, o departamento responsável pelas discussões de filosofia, sociologia e psicologia. Analisando as disciplinas selecionadas, percebe-se que algumas voltam-se para o tema da ética, enquanto outras tratam da dimensão da ética por meio de reflexão de assuntos específicos. A disciplina "2A" tem como objetivo a reflexão acerca de projetos de vida na constituição ética do ser humano; a disciplina "3A" discute a formação de docentes e o pensamento ético sobre a ação pedagógica; a disciplina "4A" trata da forte conexão entre a ética e a política em Platão; a disciplina "5A" trata da forte conexão entre a ética e a política em Rousseau; a disciplina "6A" aborda a ética como tema transversal para a reflexão das relações interpessoais; a disciplina "7A" aborda diferentes concepções de ética, com o objetivo de privilegiar a reflexão sobre a ideia de justiça aplicada à educação; a disciplina "8A" reflete sobre os vínculos entre a formação educacional e os domínios da ética e da política; a disciplina "9A" trata sobre o movimento sofístico na Grécia Antiga, trazendo para a discussão as implicações éticas; e a disciplina "10A" pretende discutir as bases da promoção da ética e da aprendizagem da língua escrita na escola.

Dentre as nove disciplinas optativas, ocorre a relação da questão da ética com a formação docente em quatro delas: 3A, 4A, 7A e 8A. Dentre tais disciplinas, as que se aproximam mais de uma discussão sobre uma formação para a ética profissional, ainda que não fazendo uso do termo, são a "7A", que, em sua ementa, aponta para uma avaliação da relevância da reflexão de valores para a formação docente e tem como um dos pontos a serem estudados a ética na profissão do educador, e a "8A", que aponta para o vínculo entre uma formação educacional e os domínios da ética, tendo como um dos pontos a serem discutidos a educação escolar e a formação ética. As outras duas disciplinas, embora não façam menção sobre o

assunto, trazem a discussão da formação docente relacionada à dimensão ética em uma perspectiva filosófica.

De modo geral, o PPC da Universidade A sinaliza a formação ética, mas carrega os mesmos problemas das DCN, que é o de não explicitar o que compreendem com aspectos éticos da formação.

O mesmo é válido para a grade curricular do curso que apresenta a formação para a ética profissional de forma quase imperceptível. Ao se atentar para a formação básica, apenas uma disciplina das 34 obrigatórias faz menção ao assunto e traz, como pontuado anteriormente, possibilidades de interpretação que não encaminham para a formação de ética profissional. Em relação as disciplinas optativas, nove, de um universo de 109 disciplinas, abordam a dimensão ética de forma explícita.

Quando se pensa em formação de professores com vistas à formação para uma ética profissional, esse número se reduz para duas disciplinas. Além de ser uma quantidade muito pequena, não há a garantia de que elas sejam oferecidas todos os semestres, nem que o estudante opte por esse tipo de discussão na construção do próprio percurso.

Assim, pode-se concluir que os futuros docentes têm pouca vivência das disciplinas que são voltadas à ética e à ética profissional, dependendo, quase que exclusivamente, de que haja discussões sobre o assunto nas outras disciplinas que não possuam esse enfoque.

3.2.2 Universidade B

De acordo com o documento de apresentação, a elaboração do projeto pedagógico inicial para o curso de Pedagogia ocorreu entre os anos de 2005 e 2006. Com a chegada do primeiro grupo docente para iniciar as atividades em um dos *campi*, esse projeto foi objeto de análise, sendo reelaborado com o objetivo de atender a um projeto mais geral e a um conjunto de metas para a organização da formação de professores e gestores.

O foco da reelaboração do projeto foi a Matriz Curricular, originalmente proposta em quinze anos, a operacionalização de uma disciplina prática e os estágios obrigatórios. Assim, foram criadas as disciplinas Práticas Pedagógicas Programadas e Residência Pedagógica (estágios) como modelos de formação dos pedagogos da Universidade B.

Entre 2007 e 2010, os novos docentes e colaboradores, em conjunto com o primeiro grupo de professores, deram continuidade à concepção, à execução e à avaliação do Projeto Pedagógico. Com isso, houveram alterações, como a introdução da disciplina Educação

Bilingue/Libras e Língua Portuguesa no currículo fixo e a ampliação da carga horária das disciplinas de Psicologia e de Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Infantil.

Em 2011, destaca-se como mudança a obrigatoriedade de cursar disciplinas na Pedagogia para os licenciandos dos demais cursos do *campus* que ingressaram naquele ano.

No ano de 2012, houve uma revisão de ementas de duas disciplinas voltadas a conteúdos filosóficos, o que culminou na modificação dos seus nomes.

Em 2014, realizou-se uma avaliação do curso. Essa avaliação envolveu o corpo docente e discente. Os dados dessa avaliação, analisados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), indicaram a necessidade de ajustes na matriz curricular. Tendo como base os resultados e documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, realizaram-se estudos para revisar a matriz. Com a apresentação dos estudos aos docentes e estudantes, o NDE formulou a matriz, que entrou em vigor no ano seguinte, em 2015.

Com a DCN 2015, o NDE iniciou estudos para realizar as alterações determinadas pela norma. As propostas aprovadas a partir desses estudos passaram a constar no PPC de Pedagogia em 2018.

Como adequações, o PPC destaca o aumento das horas de Estágio, que foi incorporado às atividades da disciplina de Residência Pedagógica, a unificação da carga horária da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas, a revisão das horas práticas e a reordenação de alguns tópicos do conteúdo da disciplina Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino das Ciências Naturais II.

Ainda em 2018, o PPC aponta que o NDE e o Colegiado do curso de Pedagogia iniciaram discussões sobre manter a oferta das disciplinas de Domínios Conexos por parte do curso de Filosofia, até então disciplinas fixas para todos os cursos da Universidade B. A oferta dessas disciplinas já era objeto de discussão desde 2011, quando outras, de mesma natureza, foram substituídas por eletivas. Como resultado, essas disciplinas foram excluídas da matriz do curso de Pedagogia, considerando as novas demandas da própria formação.

Consequentemente, houveram estudos para reorganização da matriz curricular do curso, com base nas DCN Pedagogia e Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Estabeleceu-se uma matriz curricular única, englobando, além dos alunos ingressantes, alunos já matriculados anteriormente ao ano de 2020, realizando as devidas equivalências, sem prejuízos aos alunos.

Como alterações, o PPC destaca:

- Exclusão das disciplinas fixas de Domínio Conexo (Leitura e Interpretação de textos e Filosofia Geral);
- Exclusão das disciplinas fixas da área Políticas e Organização da Educação Básica e Perspectiva Sociológicas sobre a Educação;
- Criação de três novas disciplinas fixas: a) Educação das Relações étnico-raciais; b) Educação Especial: fundamentos, política e práticas na perspectiva da educação inclusiva e; c) Teorias Pedagógicas.
- Reorganização e renomeação de três disciplinas fixas: Política Educacional no Brasil, Sociologia e Educação: ação da escola no Brasil e Estado, Escola e Currículo;
- Agrupamento das disciplinas Práticas Pedagógicas, originando as disciplinas Práticas Pedagógicas e Pesquisa I e II.

Com essas mudanças, que o PPC aponta que teve como objetivo tornar o curso mais coerente com as perspectivas de formação de futuros professores da Educação Básica, o curso passou a ter carga horária de 3490 horas, ou seja, uma redução de 240 horas.

Em relação aos dados do curso, o tempo regular previsto de término são de 9 semestres. Está organizado, como mencionado anteriormente, em 3490 horas de carga horária total, 2370 horas de disciplinas Fixas de Área, 300 horas de Eletivas de Área, 120 horas de Eletivas de Domínio Conexo, 486 horas de prática do componente curricular, 400 horas de Residência Pedagógica, 100 horas voltadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e 200 horas de Atividades Complementares.

Em relação ao perfil do curso e sua justificativa, o PPC aponta para a expressiva demanda pelos cursos de Pedagogia para dar atendimento à formação adequada a professores no estado, bem como a necessidade de formação de gestores, assim como o fato de que o curso busca o enfrentamento de problemas e limitações, apresentando inovações para a formação de professores em aliança com as escolas públicas.

O documento apresenta, como objetivo geral, a formação de professores, gestores e pesquisadores de alta qualificação técnico-acadêmica e preparo ético-político, e, como objetivos específicos, os princípios orientadores das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Destaca-se o objetivo específico “Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais”

(UNIVERSIDADE B, 2020, grifo nosso). As prioridades são a dimensão problematizadora, a aprendizagem significativa e a incorporação de novas tecnologias de ensino.

Em relação ao perfil do egresso, o PPC faz uso diretamente dos princípios orientadores das DCN Pedagogia, com relação ao campo de atuação do Pedagogo e às competências e habilidades do perfil do egresso. Como o objetivo dessa análise é voltado à ética, destaca-se a seguinte competência, apontada pelo documento: "[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária" (UNIVERSIDADE B, 2020).

Quanto à organização curricular, o PPC salienta a contribuição para o desenvolvimento das competências e das habilidades do campo de atuação do pedagogo. Considera como aspectos críticos da formação do futuro profissional a fragmentação do conhecimento que resulta de um curso dividido em disciplinas, centrado em tópicos do campo de conhecimento técnico específico, bem como a falta de articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, o PPC indica que as atividades didáticas que integram o projeto curricular do curso foram definidas com o objetivo de assegurar uma ampla formação humanística e técnico-pedagógico e variada vivência do exercício profissional desde o primeiro ano de graduação.

O currículo está organizado por disciplinas, podendo ser Fixas, Eletivas ou Optativas, a serem oferecidas na forma de disciplinas, módulos, atividades e estágios supervisionados. Para evitar fragmentação, foram planejadas de modo que haja vínculos conceituais, temáticos e de abordagem metodológica entre elas, dando oportunidade aos estudantes de explorarem os objetos de conhecimento por diversos ângulos e diferentes ênfases.

Como princípios de organização, a estrutura curricular está organizada em torno de alguns eixos:

- Disciplinas Fixas (formação específica);
- Disciplinas Eletivas (formação complementar): Eletivas de área (formação complementar na área) e Eletivas de Domínio Conexo (formação complementar em áreas afins, fora de seu curso de origem);
- Disciplinas Optativas (formação livre).

O documento ressalta ainda que a proposta curricular segue as determinações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia e nas Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica. Sendo assim, o curso contempla atividades

acadêmicas relacionadas às várias áreas de conhecimento, agrupadas em núcleos de atividades didáticas.

O PPC também apresenta, o que foi considerado dentro do currículo, a parte obrigatória da área de Pedagogia, que denominou de disciplinas básicas e disciplinas específicas. As primeiras objetivam o favorecimento da construção de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao trabalho pedagógico da docência e da gestão, bem como qualificar e estimular a prática da pesquisa acadêmica. Já as segundas visam a integração da formação do pedagogo para diferentes campos de atuação profissional.

A tabela 2 compila a quantidade de componentes curriculares da parte obrigatória:

Tabela 2 – Quantidade de Componentes curriculares básicos e específicos

Componente curricular	**Quantidade**
Básico	13
Específico	25

Fonte: baseado em Universidade B (2020), organizado pela autora.

Em relação às eletivas, essas são propostas com o objetivo de complementar a formação, de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos. Há duas modalidades: Disciplinas Eletivas de Área e Disciplinas Eletivas de Domínio Conexo. As primeiras são ofertadas pelos próprios docentes do curso e são organizadas em núcleos temáticos específicos do campo da Educação, possibilitando aprofundamento de estudos. Não apresentam caráter permanente, podendo deixar de serem ofertadas. Já as disciplinas de Domínio Conexo são eletivas que os graduandos em Pedagogia podem cursar em outros cursos da Universidade B.

A matriz prevê carga horária dividida para ambas as disciplinas eletivas. Tendo isso em vista, a matriz curricular se configura da seguinte forma, como demonstrado no Quadro 5:

Quadro 5 – Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade B

1º sem.				
Educação das relações étnico-raciais	Sociologia e educação: ação da escola no Brasil	História social da escola	Política Educacional no Brasil	Práticas Pedagógicas e Pesquisa I
2º sem.				
Educação Especial: fundamentos, política e práticas na perspectiva da educação inclusiva	História social da infância	Estado, Escola e Currículo	Eletiva da área	Práticas Pedagógicas e Pesquisa II
3º sem.				

Psicologia e educação I	Filosofia e Educação I	Teorias Pedagógicas	Didática e formação docente	Eletiva Domínio Conexo*
4º sem.				
Psicologia e educação II	Alfabetização e Letramento	Planejamento e avaliação educacional	Filosofia e Educação II	Política e Gestão da Educação Infantil
5º sem.				
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Língua Portuguesa	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Matemática I	Eletiva da área	Residência Pedagógica I – Educação Infantil
6º sem.				
Fundamentos teórico-práticos do ensino da História	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Matemática II	Gestão e governo dos sistemas e unidades escolares	Metodologia da pesquisa no campo da educação	Residência Pedagógica – Ensino Fundamental
7º sem.				
Educação Bilingue: Libras/Língua Portuguesa	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Arte	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Geografia	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Ciências Naturais I	Eletiva da área
8º sem.				
Eletiva Domínio Conexo*	Eletiva da área	Cultura corporal na escola	Educação de Jovens e Adultos: diversidade e práticas educativas	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Ciências Naturais II e Meio Ambiente
9º sem.				
Residência Pedagógica III – Educação de Jovens e Adultos		Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional		TCC

Fonte: Universidade B, 2020.

É perceptível notar, por meio da análise da matriz, que há espaço destinado para as disciplinas de Domínio Conexo e Eletiva. Porém, como apontado pelo documento, fica a cargo do graduando optar por realizar ambas ou integralizar naquela que possui mais interesse. Como a opção fica condicionada à escolha do estudante, o PPC aponta como um desafio a necessidade de integralizar a carga horária em disciplina eletiva de Domínio Conexo para que haja incorporação com as demais licenciaturas.

Até o momento, foram destacados pontos considerados importantes para a reflexão da proposta de formação do professor expressado pelo PPC Pedagogia da Universidade B. Percebeu-se, ao longo da leitura do PPC, que a ética apareceu em momentos relacionados ao objetivo geral do curso e às competências e habilidades do perfil do egresso. Também foi mencionado a respeito da formação ética na disciplina de Residência Pedagógica, que será melhor analisada na apreciação da matriz curricular e suas disciplinas.

Nesse sentido, direciona-se o olhar para a análise da matriz curricular, focalizando a questão da ética profissional. Esta análise considerou apenas a leitura do documento.

Dessa forma, será objeto de análise a parte obrigatória do curso. Em relação às eletivas, como o documento ressaltou, são disciplinas que se alteram a cada semestre, não havendo regularidade, ficando a cargo do docente ofertar a disciplina eletiva que já ofertou anteriormente ou criar uma nova. Há um rodízio bastante amplo. Tendo isso em vista, não há uma lista de disciplinas eletivas pré-definidas, o que dificulta um pouco a análise.

Ao procurar no *site* da Universidade, encontrou-se um espaço em que é compartilhado a lista das Disciplinas de todos os *campi* da Instituição denominado *Lista das Unidades Curriculares*. Ao utilizar os filtros, descobriu-se que era possível acessar as disciplinas cadastradas e suas respectivas ementas e objetivos. Como a análise faz uso do documento de 2020 e o PPC aponta que a matriz curricular aprovada seria única, guardada as devidas equivalências, será realizada a análise das disciplinas obrigatórias propostas pela matriz.

No que tange às eletivas, ponderou-se apreciar apenas as disciplinas eletivas da Pedagogia e não a de Domínio Conexo, uma vez que elas são oferecidas pelos outros cursos e, como o PPC sugere, há pouca integralização, o que faz com que se conclua que boa parte dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade B tenham optado por integralizar nas disciplinas Eletivas do próprio curso. Em relação ao recorte temporal, optou-se por realizar a análise partir de 2019, ano de transição da matriz de 2018 para a de 2020.

Das disciplinas fixas obrigatórias para o curso, percebe-se que nenhuma faz referência direta à ética ou à ética profissional no título, ficando a cargo dos objetivos e das ementas mencionar o objeto de estudo. No próprio PPC, foi possível realizar a consulta das ementas e a bibliografia do curso. Já os objetivos[18] ficaram a cargo do *Lista das Unidades Curriculares*.

Constatou-se, pela leitura das ementas, que abrange os objetivos e o conteúdo programático, que, de modo geral, há uma preocupação em propiciar o desenvolvimento de uma análise crítica quanto aos assuntos educacionais, bem como temas que abordam diversidade, cidadania e inclusão. Porém, embora o desenvolvimento de uma análise crítica acerca dessas temáticas esteja associado à formação ética, não há clareza quanto ao momento em que esta formação é realizada e de que forma se desenvolve. E, assim como aconteceu na Universidade A, tem-se novamente a possibilidade de o assunto ser negligenciado.

Tendo isso em vista, pensou-se ser mais ponderado realizar a análise das ementas das disciplinas obrigatórias tomando por base a explicitação do termo. Constatou-se que apenas

[18] Ao acessar a página e utilizando os filtros, não foram encontrados os conteúdos programáticos das disciplinas dos 2º e 6º períodos. Foi perguntado a coordenação a respeito do acesso aos objetivos gerais e específicos. A coordenação respondeu que os objetivos e conteúdos sofrem anualmente mudanças, a critério de cada docente. Sendo assim, a análise no que concerne aos objetivos gerais e específicos se limitaram as disciplinas encontradas.

duas disciplinas fazem menção ao termo. São elas as disciplinas[19] “1B” e “2B”. A primeira apresenta o termo em seu conteúdo programático, apontando “[...] as identidades plurais de professores de educação infantil e as relações com as famílias (sensibilização política, ética e estética) e o entorno educacional” (UNIVERSIDADE B, 2020, grifo nosso), e a segunda faz menção à ética, tanto no objetivo geral quanto na ementa e no conteúdo programático, “[...] traz a discussão de autores que discorrem sobre as questões ambientais atreladas ao modelo de desenvolvimento econômico, social, ético e moral da atual civilização, articulando estes conhecimentos com procedimentos didáticos” (UNIVERSIDADE B, 2020).

Percebeu-se que a dimensão ética está relacionada aos comportamentos em relação ao outro e ao conhecimento. Dessas duas, pode-se inferir que a disciplina voltada para educação infantil possui nuances de ética profissional, uma vez que se espera determinada postura de um docente. Porém, não impreterivelmente, o comportamento de um docente configura uma ética profissional.

Com relação à ética, no PPC, a expressão “formação ética” foi utilizada quando se tratou das disciplinas “4B” e “5B”. São disciplinas relacionadas à parte prática do curso; o documento aponta sobre a prática do preceptor na orientação aos estudantes, atuando, entre outras funções discriminadas, na formação ética e “[...] preparo para a autonomia intelectual e responsabilidade profissional dos futuros pedagogos” (UNIVERSIDADE B, 2020). Porém, nas ementas, no que concerne à explicitação dos termos, nada foi mencionado.

Em relação às disciplinas eletivas que são oferecidas ao longo do curso, assim como ressaltado anteriormente, não se tem uma lista pré-definida. Para que houvesse a realização da análise, foi utilizado o quadro semanal referente aos dois semestres de 2019 e ao primeiro semestre de 2020. Constatou-se um total de 36 disciplinas. Eliminando as duplas entradas, tem-se 28 disciplinas. Após isso, foi feito um levantamento, junto ao *site Lista das Unidades Curriculares*, das disciplinas que possuíam o conteúdo programático, bem como os objetivos gerais. Assim, totalizaram-se 21 disciplinas.

Utilizando como filtros o nome e a ementa das disciplinas, apenas a disciplina “3B” faz menção à ética em seu conteúdo programático, porém, sua ementa e seu objetivo geral apresentam como discussão a teoria do Juízo Moral de Piaget. Nesse caso, não chega a ser ética profissional, pois a reflexão se volta para o papel do educador como mediador da construção da autonomia moral dos alunos.

[19] Substituiu-se os nomes das disciplinas por números e letras para se manter o anonimato.

De modo geral, o PPC da Universidade B sinaliza para a formação ética, mas carrega os mesmos problemas das DCN, que é o de explicitar o que compreendem como “atuar com ética”, “compromisso ético do profissional da educação”.

Cabe ressaltar que há um indicativo, dentro do próprio documento, de que há uma formação ética e ela é realizada nas disciplinas “4B” e “5B”, por meio da mediação de um preceptor. Como ambas possuem uma parte prática, é possível presumir que é possível uma formação para uma ética profissional do professor.

Porém, o mesmo movimento reflexivo não é viável quando se pensa na matriz. A matriz curricular, recente, apresenta a temática de forma quase implícita, estando presente em apenas duas disciplinas da parte obrigatória. E, como pontuado anteriormente, abre margem para outras possíveis discussões que não encaminham para a ética profissional.

No que concerne às eletivas, das 21 que se teve acesso, apenas uma tem como tema central a ética e a moral. É uma quantidade muito pequena, e, por ser eletiva, pode ou não ser oferecida no semestre. Dessa forma, existe a possibilidade de o aluno não optar por realizá-la e terminar sua formação, na parte teórica, sem essa discussão.

Assim, pode-se concluir que os estudantes têm pouca vivência de disciplinas voltadas à ética e à ética profissional, dependendo, para além de outras disciplinas que não possuam esse foco, das disciplinas “4B” e “5B”, que tem atividades práticas e acompanhamento do professor preceptor.

3.3.3 Universidade C

De início, o documento apresenta a base legal e a autorização de funcionamento do curso de Pedagogia, que foi aprovado há cerca de catorze anos, ou seja, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

O Projeto Pedagógico de Curso apresenta informações e dados referentes à localização e ao contexto em que a universidade está inserida, a justificativa para a criação do curso, a infraestrutura e estrutura organizacional da universidade.

A análise do documento permite perceber que a ética está presente no discurso de apresentação da universidade em quatro momentos: a) no objetivo de preservação dos valores éticos; b) no princípio da responsabilidade social do profissional investido e revestido de senso ético; c) como valores; e d) como missão da instituição. Em um primeiro momento, a Universidade lista seis objetivos. Destacou-se aquele que possui o assunto estudado:

> "[...] Preservar os valores éticos, morais e cívicos, contribuindo para aperfeiçoar a sociedade, na busca do equilíbrio e bem estar do homem; ser uma instituição aberta à sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de todas as faculdades intelectuais, físicas e espirituais do homem" (UNIVERSIDADE C, 2017, grifo nosso).

Já com relação aos princípios básicos, a instituição elenca vários. O que mais se destaca é o princípio de "[...] responsabilidade social do profissional investido e revestido de senso ético, tendo como objeto o homem, seus anseios e preocupações, com vistas a descobrir formas de proporcionar uma vida mais saudável, mais cooperativa e, portanto, mais feliz" (UNIVERSIDADE C, 2017).

Com relação aos valores, a instituição lista seis. Destaque para a Ética e para o Comprometimento, que o documento compreende como:

> **Ética** – conduta necessária a quem se propõe dirigir uma Instituição de educação e que implica respeito a direito dos outros, na lisura no trato dos recursos públicos, na transparência dos atos administrativos e acadêmicos.
> **Comprometimento** - [...] Forma cidadãos responsáveis, capazes de exercer a liderança de grupos sociais em que venham atuar, priorizando soluções éticas, criativas e democráticas capazes de superar os problemas com os quais venham a se defrontar formando profissionais com inteligência autônoma, que utilizam diálogo crítico com a realidade social, e voltado à ação concreta e empreendedora, orientando a tarefa de ensino e pesquisa nas diversas áreas do saber, de forma contínua e atualizada; realizando e orientando ações sociais, buscando a consciência crítica e exercitando a participação e a cooperação dos diferentes grupos ao desenvolvimento humano. (UNIVERSIDADE C, 2017, negrito do documento, grifo nosso).

Por fim, em relação à missão do curso, a Universidade C (2017, grifo nosso) destaca que a missão é de "[...] promover educação superior comprometida com o desenvolvimento do ser humano dotado de valores éticos, estéticos, políticos sociais e culturais, na busca de uma perfeita integração entre o homem e a sociedade, permitindo o engrandecimento de ambos".

Pensando sobre esses quatro momentos, criaram-se expectativas em relação à matriz curricular. A hipótese pensada foi a de que, uma vez que há a sinalização a respeito da responsabilidade do profissional revestido de senso ético, da ética como conduta necessária e da missão do curso de desenvolver valores éticos, partiu-se do princípio de que a preocupação com a formação ética para o desenvolvimento de ética profissional do professor formado nessa instituição estaria explícito nas disciplinas, ou, de algum modo, presente em outros momentos do curso e citados no documento.

O documento aponta que a duração do curso é, inicialmente, de seis semestres (3 anos). A partir da proposição da matriz curricular de 2019, o curso é estendido para oito semestres (4 anos).

O curso apresenta, como objetivo geral, a formação de professores preparados para identificar a multiplicidade de exigências que a sociedade em constante transformação determina, e, como objetivos específicos, para citar apenas alguns, a valorização da docência, a articulação entre teoria e prática e a relação entre os conhecimentos de áreas específicas com o pedagógico. Destaca-se, entre os objetivos específicos, o favorecimento da discussão sobre dilemas éticos e morais da civilização e da sociedade brasileira. Percebe-se que o discurso sobre ética, no âmbito da própria instituição, faz parte do curso, de forma explícita.

Sobre a metodologia, em linhas gerais, apresenta como atividades as aulas, a explanação, a experiência extraclasse, o laboratório etc.; como atividades teórico-práticas, destaca projetos interdisciplinares, iniciação científica, monitoria, projetos de extensão, projetos sociais e estágio supervisionado.

Como perfil profissional, a instituição tem como objetivo formar um profissional capaz de investigar, refletir e gerar conhecimento, gerir e ensinar, tanto em espaços educativos formais como em espaços educativos não formais.

Em relação à proposta curricular, o documento aponta que está comprometido com a interdisciplinaridade, tendo como compromisso a preparação do futuro professor para atuação responsável e consciente. O curso está estruturado em disciplinas, atividades teórico-práticas de aprofundamento e complementares de formação profissional e estágios supervisionados, tendo como carga horária total 3700 horas/aula e 3300 horas de efetivo trabalho.

O PPC é composto de três núcleos, constituídos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (licenciatura), a saber: a) Núcleo de Estudos Básicos (NEB); b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) e; c) Núcleo de Estudos Integradores (NEI).

O NEB tem como propósito a preparação do professor para exercer o papel de protagonista e ser um profissional atento às demandas da sociedade, com uma atuação ética, responsável e culturalmente rica. Oferece os fundamentos teórico-metodológicos de cada área de formação.

O NADE desenvolve atividades e disciplinas que tem como finalidade o oferecimento de conteúdos relativos à reflexão e à prática pedagógica. Estudos que fundamentam a compreensão da sociedade, do homem, da educação e do professor, compreendendo aspectos filosóficos, históricos, políticos, sociológicos e psicológicos fazem parte deste núcleo.

O NEI favorece a promoção do enriquecimento curricular e está centrado na prática de ensino, no estágio, nos projetos de iniciação científica, na monitoria e na extensão. Articula as disciplinas com o todo do curso.

Os estágios têm início no segundo período e estão sempre integrados a uma disciplina ou atividade relativa. São propostos aos alunos procedimentos de observação, reflexão e intervenção direta, de forma a proporcionar ao futuro docente a compreensão e a atuação em situações contextualizadas. Nesse sentido, o registro das observações e a resolução dos problemas são recursos fundamentais.

Para facilitar o entendimento em relação aos núcleos, foi organizada uma tabela, na qual aparece, por núcleo, a carga horária respectiva e a quantidade de componentes curriculares que os formam:

Tabela 3 – Carga horária e quantidade de componentes curriculares dos núcleos

Núcleos	Carga Horária	Quantidade Componente Curricular
NEB	Aprox. 1.467	26
NADE	500	10
NEI	Aprox. 1.233	10
Total	**3200**	**46**

Fonte: baseado em Universidade C (2017), organizado pela autora.

O quadro 6 apresenta a matriz curricular de 2019.

Quadro 6 – Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade C

1º sem.						
Fundamentos da Didática	Educação e Sociedade	Educação e Cultura	Linguagens e Mídias na Educação		Psicologia da Educação	Fundamentos da Educação
2º sem.						
Política e Organização da Educação Infantil	Comunicação em Língua Portuguesa	Arte e Educação	Didática e Formação Docente	Psicologia da Aprendizagem	Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	
3º sem.						
Gestão Escolar	História das Ideias Pedagógicas	Fundamentos e Conteúdos do Ensino de Expressão e Movimento		Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento		Matemática Fundamental e Princípios de Estatística
4º sem.						
Didática e Prática da Educação Infantil	Fundamentos de História Geral e do Brasil	Metodologia e Prática do Ensino de Arte	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	Metodologia e Prática do Ensino de Expressão e Movimento	Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Infantil	
5º sem.						
Educação Inclusiva	Fundamentos de Geografia Geral e do Brasil	Educação Ambiental	Didática para o Ensino Fundamental	Organização do Trabalho Acadêmico	Ação Educativa e Desenvolvimento Humano	

6º sem.						
Educação Especial	Educação em Direitos Humanos. Diversidade e Cidadania	Ciências Naturais na Educação Básica	Fundamentos e Conteúdos de Língua Portuguesa	Fundamentos e Conteúdos do Ensino de História e Geografia		Avaliação e Indicadores Educacionais
7º sem.						
Metodologia e Prática de História e Geografia	Fundamentos e Conteúdos do Ensino de Matemática		Fundamentos e Conteúdos do Ensino de Ciências		Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	Projeto de Pesquisa em Educação
8º sem.						
Fundamentos e Conteúdos de Educação de Jovens e Adultos	Metodologia e Prática do Ensino de Ciências	Política e Organização da Educação Básica	Metodologia e Prática do Ensino de Matemática	Trabalho de Conclusão de Curso	Estágio Supervisionado	Currículo e Avaliação

Fonte: Universidade C, 2017.

Percebe-se, por meio da análise do documento, que há uma preocupação em formar profissionais de maneira ética. É possível depreender, pela leitura do texto, que, há todo momento, a ética permeia os objetivos, os valores, os princípios que regem a instituição. Entretanto, questiona-se como essa preocupação se configurou nas disciplinas oferecidas para a formação do professor. Como pontuado anteriormente, criou-se expectativas quanto a como esse discurso se desdobraria na matriz curricular.

Passou-se então para a análise da matriz curricular, que foi baseada apenas na leitura do documento. Essa apreciação teve como objetivo conhecer como a questão da Ética Profissional é tratada e considerou, além dos nomes das disciplinas oferecidas, as ementas e os objetivos. Cabe mencionar que não há disciplinas optativas. Dessa forma, todas as disciplinas listadas serão objeto de estudo, que somam um total de 36.

Das 36 disciplinas, nenhuma faz referência direta à ética profissional em seu título, ficando a cargo das ementas e dos objetivos a menção do objeto de estudo. Tanto as ementas quanto os objetivos estão disponíveis no próprio PPC, o que facilitou o acesso.

Constatou-se, pela leitura das ementas e dos objetivos, que, de modo geral, várias disciplinas indicam propiciar temas relacionados à relação professor e aluno, o papel do professor, análise crítica quanto ao processo educacional, as contradições da realidade escolar, temas transversais e a ação educativa e humanizadora da atividade docente para o desenvolvimento humano, bem como a diversidade, cidadania e formação para um posicionamento democrático.

É inegável que esses temas geram discussões para uma formação de uma Ética Profissional. Todavia, não há clareza de como isso acontece, sendo possível deduzir que uma possível consequência da não prescrição no currículo possa gerar negligência sobre a temática. Com isso, optou-se por realizar a análise baseada em disciplinas que explicitam o assunto.

A busca pelos termos ética e ética profissional resultou apenas na disciplina "1C", que tem como ementa a discussão sobre "as exigências éticas do fazer docente no contexto da escola pública". Possui como objetivos:

> - Compreender as relações entre Didática, educação escolar, sociedade e a organização da ação docente;
> - Identificar os elementos que pertencem à prática educativa: o conhecimento, as interações, o contexto, o ensino a aprendizagem;
> - Compreender os conceitos e princípios fundamentais da infância e da didática da Educação Infantil;
> - Analisar o papel do educador de crianças pequenas: entre o cuidar e o educar;
> - Analisar as diferentes concepções da didática nas tendências da Educação Infantil e suas implicações quanto a objetivos, conteúdos, metodologias, relação professor aluno, recursos de ensino e a avaliação. (UNIVERSIDADE C, 2017).

Percebe-se que a menção da ética fica restrita apenas à ementa e pode-se deduzir que a discussão ética é realizada de forma mais transversal do que como assunto na disciplina. Não se pode negar que temas como papel do educador, ação docente e prática educativa podem culminar em uma discussão que desenvolva ética profissional. Contudo, isso não está prescrito.

De modo geral, a PPC da Universidade C não ignora a formação ética do professor. Ao longo da leitura do documento, percebeu-se que há um discurso forte sobre a ética, desde os princípios e valores da instituição até como isso influencia no todo do curso. Na matriz curricular, embora existam temáticas que possam evoluir para uma discussão sobre Ética Profissional, não há evidências que permitam inferir sobre como isso é conduzido nos momentos de formação, sejam eles em sala de aula, sejam eles em projetos interdisciplinares.

Encontrou-se apenas uma disciplina que explicita esta discussão. Trata-se de um número pequeno, se levar em conta que é a única que deixa o tema expresso em sua ementa, e, com isso, pode-se concluir que será, com certeza, tema de debate em algum momento. Não é o que se esperava de um PPC que abordou vários elementos sobre a ética ao longo da sua leitura. Assim, a discussão de ética e da ética profissional depende das outras disciplinas que não tem o foco no assunto.

CAPÍTULO 4 – ÉTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR: REFLEXÕES ACERCA DAS FALAS DOS FORMADORES

Este capítulo tem por objetivo discutir os resultados obtidos por meio da aplicação de dois instrumentos de pesquisa: o questionário enviado aos professores via Formulários Google e os roteiros das entrevistas realizadas com o corpo gestor e a coordenação de curso das universidades estudadas.

Na seção questionário, serão apresentadas as respostas dos corpos docentes. Na seção entrevista, serão debatidos os pareceres do corpo gestor e da coordenação de curso. Devido ao volume de dados obtidos, optou-se por fazer uma análise em conjunto, independentemente da instituição.

Ressalta-se que não é a finalidade deste capítulo fazer uma comparação de pensamentos dos participantes da pesquisa, mas, sim, mostrar como os formadores lidam com essa questão no âmbito de suas instituições.

4.1 Questionário

O questionário constitui um meio mais rápido de obter informações e, segundo Gil (2002), não exige treinamento pessoal e garante o anonimato dos participantes.

Dividido em três seções, o questionário abarcava questões de múltipla escolha e de respostas curtas, que tratavam sobre temáticas relacionadas ao perfil do respondente, a formação para aspectos éticos e o projeto institucional da instituição estudada.

A seção “Perfil do Respondente” trazia questões sobre formação na graduação, tempo e atuação na Educação Básica, tempo de atuação no Ensino Superior e, apenas no caso da Universidade A, a que departamento o respondente fazia parte.

A seção “Formação em Aspectos Éticos” englobou questões sobre a formação em nível de graduação e de pós-graduação quanto aspectos éticos (presença ou ausência), a frequência que os assuntos eram tratados e quais temas eram discutidos.

Em relação à “Formação Ética no Currículo de Pedagogia”, foram contempladas questões relacionadas ao trabalho com a ética e a ética profissional nas disciplinas em que leciona, quais temas são discutidos com os estudantes, a percepção do docente quanto a presença ou ausência de discussão sobre ética e ética profissional no currículo do curso, sugestão de temas/assuntos e a necessidade de um código de ética docente.

O questionário foi encaminhado para 109 docentes, no total, e ficou disponível para recebimento das respostas no período de um mês e meio, recebendo 49 respostas. Na tabela 4, é apresentada a quantidade discriminada por universidade:

Tabela 4 – Respondentes do questionário por universidade

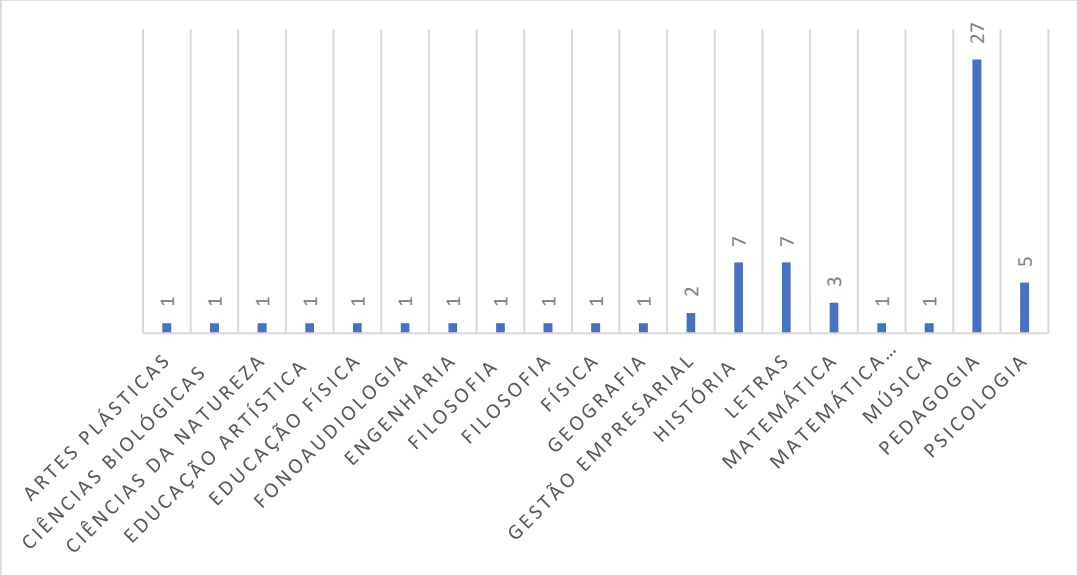
Instituição	Enviados	Responderam
Universidade A	50	9
Universidade B	41	22
Universidade C	18	18
Total	**109**	**49**

Fonte: dados obtidos do questionário

A organização dos dados obtidos foi feita em planilhas de Excel, nas quais os respondentes foram classificados conforme a Instituição. A cada respondente, foi atribuído um código de identificação[20], que corresponde às iniciais da universidade, e um número, a fim de manter o anonimato. Os resultados foram sistematizados em gráficos e analisados a seguir.

Em relação à formação na graduação, foi perguntado aos docentes se eles haviam realizado bacharelado, bacharelado e licenciatura ou apenas a licenciatura. 51% realizou bacharelado e licenciatura e 41% realizou licenciatura. No que concerne ao curso de formação na graduação, 12 docentes afirmaram ter mais de um curso de graduação e mais da metade dos respondentes possui formação em Pedagogia, como é mostrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Formação dos Docentes na Graduação



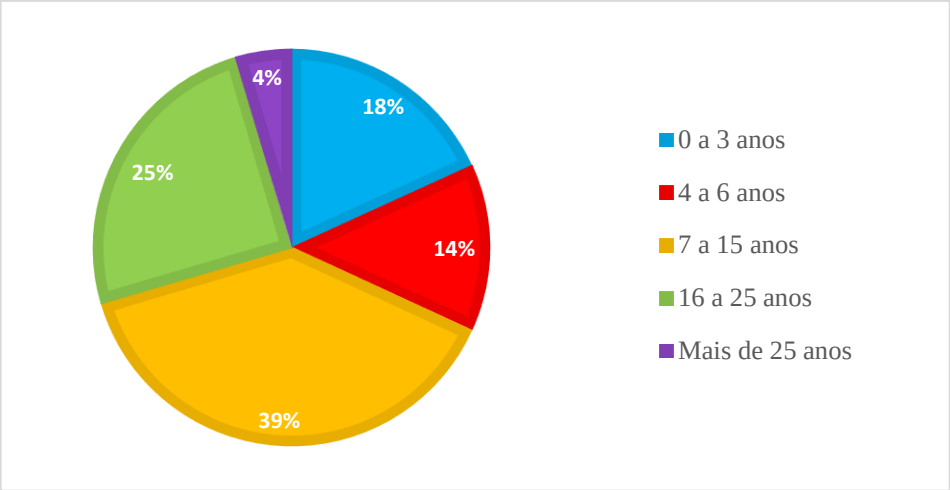
[20] Por exemplo, para os professores da Universidade A, utilizou-se UA, que corresponde às iniciais da Universidade. Ao lado, foi acrescentado o número do respondente.

Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização da autora.

Ao analisar os dados, chamou a atenção a quantidade de docentes formados em Pedagogia. Com isso, levando em conta às DCN de Pedagogia, criou-se a expectativa de que os professores com essa formação sinalizassem maior preocupação para os aspectos éticos e para a ética profissional. Apesar da DCN 2006 não fazer indicação da temática e sua redação não apresentar clareza quanto ao entendimento das "atitudes éticas", a normatização transfere a responsabilidade de elaboração do currículo para as IES, e, enquanto parte disso, os professores têm um papel vital de trazer esses princípios no âmbito das formações.

Foi perguntado aos respondentes se eles possuíam experiência na Educação Básica e o nível de ensino em que atuaram. 90% (n=44) dos participantes afirmaram terem essa experiência e 28 atuaram em mais de um nível de ensino. Em relação ao tempo de atuação (Gráfico 2), 17 docentes declaram ter atuação na faixa dos 7 aos 15 anos.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica

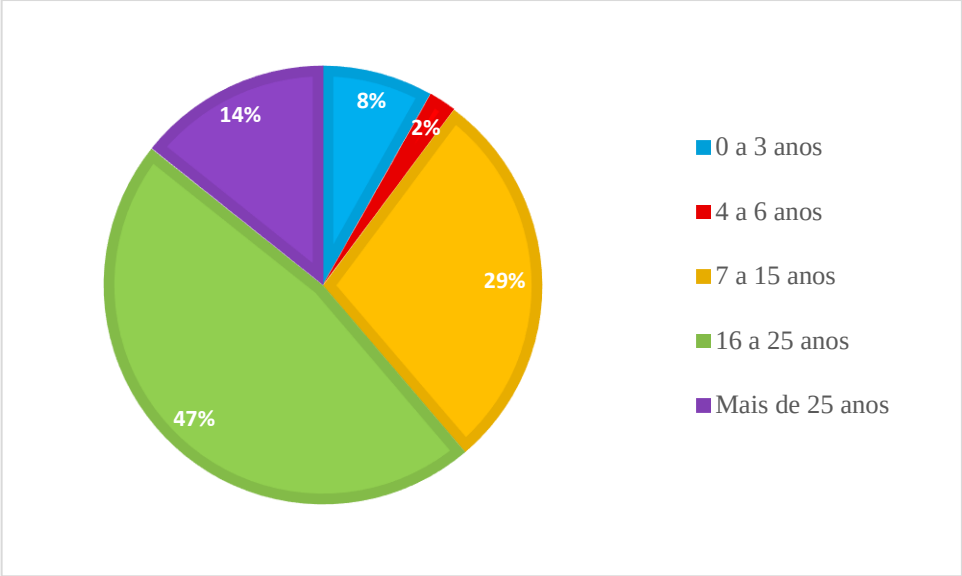


Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização da autora.

Ao observar o Gráfico 2, questiona-se o quanto a experiência da Educação Básica influencia em como os docentes tratam os assuntos éticos com os futuros professores. É possível presumir que, os docentes que atuaram na Educação Básica, ao observar atitudes docentes éticas e antiéticas, tenham uma gama de exemplos que possibilitem discussão em sala de aula, mostrando, pela vivência, a presença dessa temática, e trazendo, no âmbito da formação docente, a ética profissional.

Já na docência de ensino superior (Gráfico 3), o tempo de atuação se concentra na faixa de 16 a 25 anos.

Gráfico 3 - Tempo de atuação no Ensino Superior



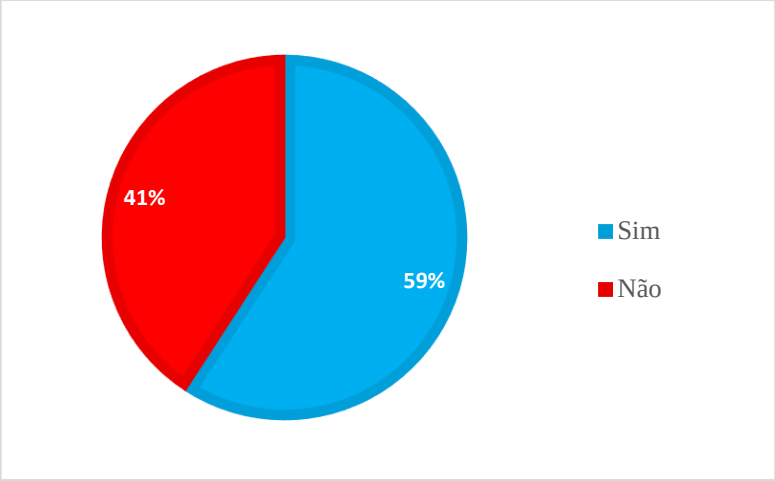
Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização da autora.

Chamou a atenção a quantidade de docentes que atuam a mais de 16 anos no Ensino Superior. Com isso, ao analisar o contexto, acreditou-se que, dada a quantidade de anos de atuação, os docentes, por meio da experiência, observam diversas situações provenientes dos momentos do curso, inclusive relacionadas à ética e à ética profissional, e que poderiam ser abordadas em sala de aula.

Farias et al (2009) elencam três elementos constituintes da docência, dentre eles a experiência da docência. Como apontado anteriormente, é no trabalho e pelo trabalho que o professor se desenvolve como profissional, considerando a multidimensionalidade da Educação. A partir disso, as análises e deduções dos Gráficos 2 e 3 apontam para a experiência enquanto elemento facilitador na abordagem da ética profissional, o que não está alheio ao apontado por Farias et al (2009).

Quando perguntados sobre a existência de discussões sobre formação ética na graduação e/ou na pós-graduação, 35 afirmaram que tiveram essa discussão, sendo que 63% apontam para algo mais ocasional. Ao tratar da formação voltada a aspectos da ética profissional, 29 docentes afirmaram ter tido alguma discussão sobre o assunto (Gráfico 4), sendo que 70% desse total indicam para a esporadicidade do tema.

Gráfico 4 – Discussão da ética profissional na formação dos docentes



Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização da autora.

Ao comparar os dados relacionados à formação ética e ética profissional dos professores que afirmaram ter esse tipo de discussão, apenas seis negaram pautarem a discussão sobre ética profissional como conteúdo. Ou seja, 82% dos respondentes tiveram contato com ambas as formações.

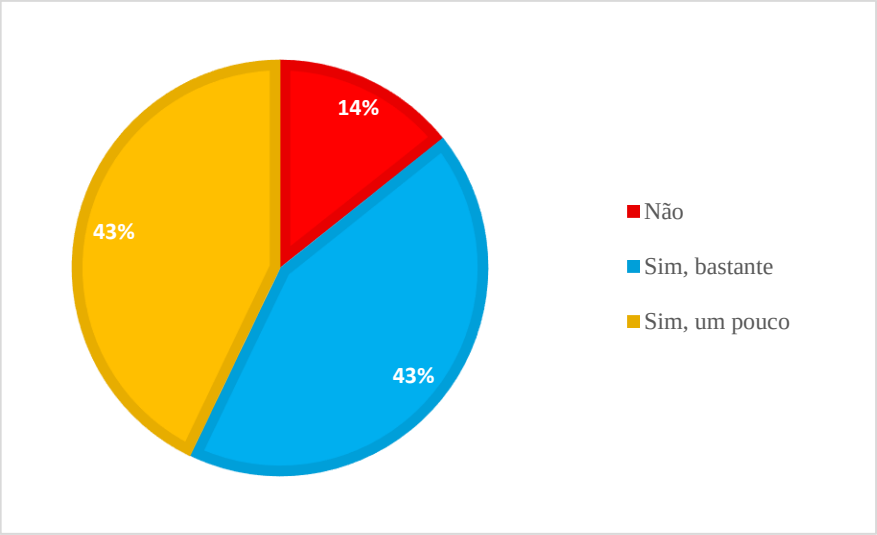
Embora a ética e a ética profissional, como bem ressalta Severino (2003), não é somente uma habilitação técnica, mas impõe uma formação humana, voltada para o "compreender", considerando o dado, é possível inferir que os professores vivenciaram o saber tanto enquanto intelecto quanto pela vontade, e, portanto, espera-se que, de alguma forma, essa formação esteja contemplada nas falas dos docentes com relação aos aspectos que compõem a ética profissional, quando abordado sobre questões curriculares.

O questionário também contemplava investigar sobre os principais assuntos abordados dessa formação ética, dando as seguintes opções de seleção: Conceituação de Ética e Moral, Regras de Conduta, Compromisso ético e profissionalidade docente, Ética em Platão, Ética em Aristóteles, Ética em Kant e Outros. Cabe esclarecer que essa foi uma questão que possibilitava assinalar mais de uma resposta. A que se destacou como assunto mais proposto foi "Compromisso ético e profissionalidade docente" (n=28). Não é um dado que surpreende, uma vez que, como foi apontado anteriormente por Seiça (1997), a educação tem um compromisso ético. Já o assunto menos recorrente foi "Ética em Platão" (n=4). As outras respostas que também tinham autores como possibilidade de resposta – ética em Aristóteles e em Kant – tiveram sete votos cada uma. Foi um dado que chamou a atenção por serem autores que estão presentes em disciplinas de Fundamentos da Educação, da qual infere-se que a maioria dos

respondentes teve contato ao cursar a licenciatura. Uma explicação possível para esse cenário são que os docentes assinalaram o assunto que foi mais significativo em sua trajetória formativa – no caso, o compromisso ético e profissionalidade docente.

No que concerne à formação ética no currículo da instituição, foi perguntado aos docentes se a ética e a ética profissional são discutidas no âmbito das disciplinas lecionadas por eles. Os percentuais são apresentados no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Ética/ética profissional nas disciplinas ministradas pelos docentes



Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização da autora.

Apenas sete docentes declararam que não discutem ética e ética profissional. Desconsiderando a frequência com que o assunto seja abordado, a maioria dos formadores afirmaram realizar a reflexão sobre as temáticas com seus estudantes. Contudo, questiona-se de que forma e quando as temáticas são trabalhadas, visto que um dos limites do instrumento foi o de captar esse tipo de informação.

Na análise dos PPCs, concluiu-se que os estudantes do curso de Pedagogia têm pouca vivência de disciplinas voltadas à ética e à ética profissional e que dependem de outras disciplinas que não possuam esse foco. Ou seja, os PPCs não sinalizam em suas matrizes curriculares a preocupação com a temática tal como os docentes denotam ter através das suas respostas. Ao refletir sobre isso, é possível depreender que os docentes fazem essa discussão, porém, esses momentos de formação não estão prescritos nas ementas e nos objetivos. Entretanto, não é possível afirmar se essa hipótese se confirma, dado que necessitaria de observações empíricas.

De um modo geral, ao olhar os dados que compõem os gráficos anteriores, tem-se enquanto expectativa que as respostas dos docentes, pelo menos os que cursaram Pedagogia, tragam elementos que indicam preocupação com a questão da ética profissional, levando em conta que o curso forma, *a priori*, professores para atuarem na Educação Infantil e em séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto que, para esses profissionais, é atribuído "[...] a enorme responsabilidade de ser exemplar para os seus alunos" (SEIÇA, 1997, p. 01).

Também é possível supor que um docente que vivenciou a Educação Básica tenha mais facilidade em desenvolver seu trabalho na formação dos futuros docentes, uma vez que, teoricamente, ao ver situações consideradas "antiéticas", estas poderiam ser cenários interessantes para se discutir com os estudantes. Ao mesmo tempo, um professor que possui um tempo de atuação considerável no Ensino Superior talvez consiga, por meio da observação do cotidiano dentro do próprio curso, elencar momentos e trabalhar com as situações pela ótica da ética profissional.

Quando abordado sobre os temas discutidos nas disciplinas, de um modo geral, os professores que possuem experiência na Educação Básica e que afirmaram realizar a discussão sobre ética e ética profissional apontam mais para o campo da ética relacionado às áreas com qual estudam, que Macedo (2018) chamou de campos experimentais. Para ilustrar, tem-se como exemplos de respostas "Ética na ciência e formação ética dos estudantes em aulas de ciências" (UA2), "Ética no uso das linguagens hipermidiáticas da cibercultura, ética em pesquisa" (UB3) e "Ética na pesquisa com crianças gravemente enfermas" (UB21). Percebe-se que o trabalho com a ética está mais voltado ao campo geral, podendo inferir que o significado trabalhado pelos docentes seja relacionado ao de reflexão sobre a moral. Percebe-se que o trabalho com a ética está mais voltado ao que Macedo (2018) chamou de "campos experimentais". Porém, ainda que, em uma medida, esteja relacionada ao campo da ética, não se pode afirmar que há o trabalho para o desenvolvimento de ética profissional nessas disciplinas. Como Macedo (2018) apontou, embora a ética seja alicerce da ética profissional, os campos de atuação são distintos em teoria e ação, sendo que a ética, enquanto ciência, teria como objeto de estudo a moral enquanto que a ética profissional estaria voltada ao meio do trabalho.

Com relação aos docentes que não têm essa experiência anterior ao Ensino Superior, dos cinco docentes, quatro apontaram sua realização. Destacou-se para análise "A ética é uma reflexão sobre a conduta, portanto todas as aulas em que trato da relação entre professor e aluno abre-se a discussão sobre o modo de se conduzir e a possibilidade de refletir com os alunos sobre essa ação." (UB8). Como apresentado, esse docente não tinha a experiência da Educação Básica como um elemento facilitador em suas aulas, então UB8 se utiliza de outras ferramentas

para oportunizar o debate, como, por exemplo sua trajetória escolar. Sobre sua resposta, UB8 trabalha sobre a ética enquanto reflexão, nesse caso, de condutas. As outras três respostas apenas citam temas como “Compromisso ético e profissional” (UC4), mas não comentam e não citam em quais disciplinas são oferecidas.

Analisando o contexto, não é possível confirmar as hipóteses delineadas anteriormente. No caso dos docentes com experiência na Educação Básica, não é possível inferir que, a partir das temáticas citadas, os docentes usam a vivência anterior como forma de ilustrar seus exemplos. Em relação aos docentes do Ensino Superior, embora um professor apresente mais elementos para compor sua resposta, não significa que isso se configure como o modo de fazer dos outros docentes.

No tocante à ética profissional, há respostas de três docentes, das quais duas são somente mencionadas, sem nenhum argumento que possa auxiliar na aferição de significado. A única resposta que traz elementos associa a sua presença aos atos do docente: “A ética está presente nas disciplinas que refletem maneiras de melhoria da qualidade mas a ética profissional está mais ou menos presente nos atos do docente” (UB6). Essa resposta de UB6 revela aspectos sobre a ética profissional entendida neste trabalho. A ética profissional é um saber prático indissociável à Pedagogia, que reflete no contexto prático da profissão, ou seja, permite questionar comportamentos e valores. Embora diretamente relacionada, UB6 tem licenciatura em artes plásticas e não em Pedagogia, como se esperava.

Houve docentes que, ao refletirem sobre a questão, responderam apenas as disciplinas nas quais a discussão sobre ética e ética profissional aconteciam, mas não elencaram temas propostos. Isso dificulta a análise, pois tal como apontado anteriormente sobre os currículos, esses carecem de discussão de ética profissional na forma prescrita.

O questionário também apresentou respostas que não citaram a ética e a ética profissional, mas que trouxeram temas que oportunizam um debate ético, como “Posicionamento frente à questões e situações que envolvem relações humanas” (UB14), “[...] temas como preconceito às pessoas analfabetas, inclusão/exclusão social” (UC17) e “[...] considero a discussão intrínseca ao componente curricular que ministro e que, sintetizando: diz respeito aos aspectos de raça, gênero e políticas públicas nas humanidades [...]” (UB4). Como mencionado no Capítulo 3 desta dissertação, não se pode negar que esses temas mobilizam discussões que culminam em questões éticas e de ética profissional. Porém, é possível debatê-los sem mencionar questões de ética profissional. Com isso, um provável desdobramento seria a negligência desse conteúdo.

Alguns respondentes apresentaram em suas respostas temas educacionais relacionados à atuação, ao compromisso, ao modelo e ao desenvolvimento profissional docente, como ilustrados nestas respostas: “Posturas do professor frente ao conhecimento e compromisso com os alunos” (UB18), “regras da instituição, regras de convivência com os alunos, respeito às diferenças [...]” (UC11), “O papel do professor de matemática como autoridade em sala de aula na relação professor – aluno” (UA5) e “Princípios subjacentes às políticas educacionais, que direcionam condutas de dirigentes, profissionais da educação e comunidade escolar” (UB11). Assim, pode-se inferir que haja elementos de ética profissional para compor discussão. Contudo, fica a cargo de como a questão será conduzida em âmbito de sala de aula, pois esta pode se desvelar como código de conduta e normatização de regras que, no entendimento desse trabalho, possui convergências com a ética profissional, mas não podem ser tratadas como sinônimos.

Interessante notar que, ao se cruzar os dados com a formação do formador, percebe-se que, dos formadores que não tiveram a discussão voltada à ética profissional na sua formação, 14 respondentes a realizam em âmbito das disciplinas que lecionam.

No caso de docentes que tiveram essa discussão e não a realizam, o banco de dados retornou apenas um resultado. Isso leva a ponderar sobre duas questões: a) para os docentes que a realizam, que elementos utilizam para trazer essas problemáticas em sala de aula e como debatem sobre essas questões com os alunos? e; b) para o docente que não a faz, qual o motivo de não realizar essa discussão?

É possível traçar algumas hipóteses. Em relação à primeira questão, não se pode esquecer que cada docente possui uma história de vida, que contempla aspectos da ética pessoal, uma formação e uma identidade profissional. Como estudantes, foram formados por diversos modelos de professor. Sendo professores e por conta da multidimensionalidade do processo educacional, diversas decisões são requeridas deles que delineiam sua identidade profissional. Como aponta Magrone (2012), o professor está em constante processo de formação. Em se tratando da segunda questão, a ética é um campo considerado complexo e não possui uma discussão consolidada quanto ao seu conceito, que é confundido com o de moral. No caso da ética profissional, não se tem uma discussão ampla no campo, principalmente no Brasil. Todavia, diante dos dados, não foi possível verificar se tais hipóteses se confirmam ou não. Seriam necessários outros instrumentos de pesquisa para embasar tais suposições.

Foi perguntado aos respondentes que assuntos eles proporiam incorporar ao currículo de Pedagogia com atenção aos aspectos da formação ética/ética profissional.

De modo geral, a maioria das respostas (n=26) apresentou a ética como assunto a ser incorporado, enquanto conceito – “As várias definições de ética e suas dimensões pedagógicas” (UA1) –, associando com outros assuntos que possuem cunho social, ligados à formação humana – “Ética e democracia, ética e direitos humanos, ética e antirracismo” (UC2) e “A construção da formação ética nos sujeitos” (UB15) – e relacionados a assuntos voltados à formação e à atuação docente – “Ética na política educacional, na formação e atuação dos professores” (UC12), “Discussão de casos de alunos – posturas éticas” (UC14) e “[...] ética na atuação de profissionais da educação” (UB7). Diante dessas respostas, é possível inferir que, para os docentes, as questões de ética são relevantes e que, em certa medida, a ética profissional será contemplada. Entretanto, a depender do assunto, a ética pode estar vinculada a várias subdivisões que, não necessariamente, vão conduzir para uma discussão de ética profissional. Por exemplo, é possível debater ética na política educacional sem mencionar o profissional docente.

A situação é diferente quando a ética profissional é citada como tema. As respostas voltadas para esse tipo de abordagem apontam para uma disciplina específica, desde que articulada com a prática dos próprios docentes – “[...] uma ideia é a disciplina de ética profissional, porém precisa estar presente nas ações dos docentes” (UB6) –, relacionam com código de ética – “[...] códigos de ética profissional” (UB19) – e para uma discussão mais geral – “Ética profissional nos aspectos gerais da formação docente” (UB22).

Cabe destacar que, diferentemente de algumas respostas, ética profissional não pode se restringir ao código de ética. Como apresentado anteriormente, os códigos são a institucionalização da Deontologia, que, por sua vez, é ramo da ética e trata de uma orientação visando à construção de uma identidade. Em outras palavras, o código normatiza o que a sociedade espera do profissional. Em contrapartida, a ética profissional é compreendida como um saber que permeia a prática docente, o que pode ser inferido a partir da resposta de UB22.

Embora não citem a expressão, foi possível inferir, em algumas respostas, aspectos relacionados à ética profissional. Essas respostas indicavam para o compromisso ético docente e o comportamento/comprometimento com a área da educação, como ilustrado, respectivamente, em “[...] compromisso ético e profissional docente” (UC4), “A importância do compromisso ético de ensinar que o docente tem em sua profissão” (UC13), “comportamento social do docente” (UC9) e “[...] o comprometimento com a área educacional e responsabilidade social” (UC11). São respostas que apresentam ideias totalmente pertinentes ao assunto abordado. Todavia, tal como apontado anteriormente, esses temas dependem da forma como serão abordados. Formar para a ética requer, como apontado por Severino (2010),

passar pelo esclarecimento. Não é suficiente ter o saber teórico, mas é necessário este reverberar na vontade.

Assim como na questão sobre os temas propostos nas disciplinas, houve respostas que não exprimiam os termos, mas que apresentavam assuntos que podem evoluir para discussões éticas em sala de aula. Para exemplificar, tem-se "assédio moral e sexual em sala de aula" (UA5), "Educação científica, diversidade, desigualdade social e questões pertinentes ao campo da história" (UA6), "respeito à criança, alunos, colegas e família [...]" (UA8) e "responsabilidade social e participação política" (UB17). Assim como apontado anteriormente, não se nega a importância dessas discussões no âmbito de formação, porém fica a cargo de como o docente a conduziria. Ademais, pode-se tratar sobre esses assuntos sem relacioná-los com a atuação do professor.

Além disso, é importante destacar que o aspecto da transversalidade do tema se fez presente em algumas respostas (n=7). Docentes das três universidades apontam para essa perspectiva, porém a maior parte das respostas ficou concentrada em docentes da Universidade B. Para ilustrar, destacou-se duas respostas:

> Entendo que trata-se da ética e ética profissional em todas as disciplinas do curso, como base para a formação do Pedagogo, com destaque às aprendizagens práticas e de aproximação com os campos de trabalho que exigem preceptoria para fazer uso da ética e da ética profissional em situação. Para tanto é suposto que os docentes atuem com base nesse pressuposto fazendo do assunto não um tema do currículo, mas uma prática vivenciada no curso inteiro. (UB16, grifo nosso).

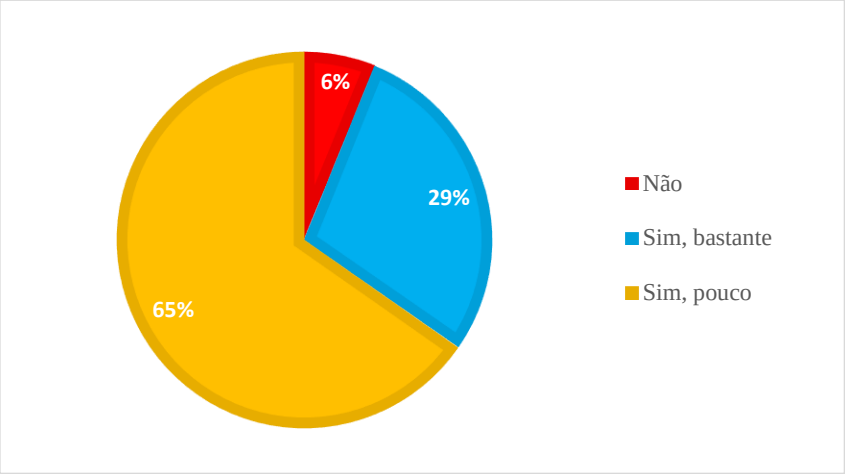
> O tema da formação ética do professor deve percorrer o currículo de forma transversal, num diálogo crítico com diversas e deferentes temáticas. Nesse sentido, é amplo o leque de temas a serem discutidos e devem estar relacionados às especificidades da profissão docente, por exemplo, formação ética, compromisso político e exercício da profissão docente; ética e cidadania; ética e relações escola/família; etc. (UB20, grifo nosso).

As respostas corroboram com a fala de E3, coordenador do curso da Universidade B, na entrevista. E3 apontou que, ao responder uma questão relacionada ao currículo de Pedagogia contemplar aspectos que se relacionem à formação ética e ética profissional, perpassam "[...] como tema transversal de algumas disciplinas, sobretudo, em função de ter profissionais que não que lidam com questões éticas, mas que trabalham com áreas do conhecimento que tangenciam o debate sobre questões éticas". A transversalidade oportuniza a interação e a agregação de conteúdos. Porém, ainda que tratadas de forma transversal, as disciplinas teriam que expressar o assunto, pois deixá-los implícitos no currículo acarreta na possibilidade de negligenciá-los, como foi apontado por Alves e Bataglia (2016).

Foram realizadas mais duas perguntas para os docentes: a) “O currículo de Pedagogia da instituição, na sua percepção como docente da graduação, contempla aspectos que se relacionem à formação ética profissional do professor pedagogo?”; e b) “Na sua percepção, existe a necessidade de termos um código de ética profissional para o professor? Justifique”.

Como resultado, a primeira questão trouxe que grande parte dos docentes acreditam que o currículo do curso contempla aspectos da formação da ética profissional, sendo que a maioria (n=32) afirma que essa discussão seja pouco enfatizada (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Currículo contemplar aspectos éticos segundo os professores



Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização da autora.

Ao analisar o Gráfico 6, questiona-se qual seria a justificativa para muitos docentes colocarem como “pouco” a presença da ética, uma vez que, ao comparar o Gráfico 6 com o Gráfico 5, 43% (n=21) afirmam trabalhar bastante com a temática. Esperava-se, no Gráfico 6, que as seções estivessem mais equilibradas ou com uma pequena diferença entre as respostas afirmativas. Infelizmente, era uma questão que não pedia justificativa. Contudo, é possível delinear algumas explicações com base nas respostas dos professores.

Ao longo da análise, embora as questões éticas tenham sido sinalizadas como preocupação por parte dos docentes em suas disciplinas, ao comparar com os currículos (disciplinas, ementas e objetivos), isso não aparece prescrito. Ou seja, fica a cargo do docente escolher tratar do assunto ou viabilizar outras discussões, igualmente relevantes, mas que podem não culminar, necessariamente, em uma vertente ligada à ética profissional. Levando isso em conta, a impressão que se tem, diante de um contexto geral, é que a ética e a ética profissional são tratadas em outros momentos – que não os conteúdos previstos nas disciplinas

–, permeando as discussões de forma transversal. Porém, embora não seja possível negar a presença do tema transversalmente, também não é viável afirmar que isso ocorra.

Em relação à segunda questão, obteve-se quatro possibilidades de resposta. Além de posicionamentos favoráveis e contrários, houve também respostas que indicavam a existência ou dúvida da necessidade ou não do código.

A maioria dos docentes afirma ser necessário possuir um código de ética para o professor (n=27). Os argumentos são variados, mas foi possível agrupá-los em quatro categorias para análise: a) Sem justificativa; b) Conduta/Regras; c) Reconhecimento docente; d) Balizar atuação docente.

A categoria "Sem justificativa" é aquela que agrupa respostas em que o docente afirmou positivamente sobre a questão, porém não apresentou nenhum argumento que validasse seu posicionamento. A categoria "Conduta" agrupa posicionamentos que apontam que o código de ética poderia sistematizar condutas/regras com o objetivo de coibir práticas abusivas e normatizar princípios. A categoria "Reconhecimento docente" reune respostas que defendem que, junto ao código, é necessário reconhecer o saber docente. A categoria "Balizar atuação" agrega respostas que, em linhas gerais, defendem que poderia proporcionar ao futuro professor reflexões em relação ao seu papel na escola, sua atuação em sala de aula. A Tabela 6 indica, por categoria, a quantidade de respostas:

Tabela 5 – Quantidade de respostas favoráveis por categoria

Categoria	**N**
Sem justificativa	5
Conduta/Regras	10
Reconhecimento docente	2
Balizar atuação	10
Total	**27**

Fonte: Base de dados da pesquisa. Organização da autora.

Analisando as categorias que mais agruparam respostas, é possível inferir que, aqueles que defendem o código de ética como conduta, trazem o significado de conjunto de regras que regulamentam a profissão, e que, no caso do professor, ter esse documento auxiliaria, entre outras coisas, a inibir práticas abusivas. Pode-se citar como exemplos as respostas "Um código de ética poderia sistematizar condutas e valores praticados pelos/pelas docentes em diferentes contextos educativos existentes em nossa sociedade. Não sei como se daria sua elaboração."

(UA6), “Sim; de modo a evitar os ensimesmamentos e assédios de toda ordem.” (UB4) e “Sim, na pratica vemos muitos momentos errados acontecendo...” (UC14).

Já quem defende o código de ética como ferramenta para balizar a atuação, apresenta como argumento a ausência de reflexão ética e as limitações da formação. Destacam-se duas respostas:

> Acredito ser importante, posto que em muitas situações o professor, sozinho em sala de aula, tende a regular as relações a partir de sua própria percepção, preferências e, infelizmente, conveniências. Observo haver pouco espaço para as reflexões éticas nas h/a e reuniões de professores na Educação Básica, tanto na esfera pública quanto privada. (UB22)

> Com certeza. Penso, inclusive, que seria justificável termos um conselho de ética profissional. A formação parece não dar conta de conscientizar os licenciandos que o professor é um agente público, que atua na linha de frente de políticas de Estado, de políticas públicas. (UC2)

Ao analisar ambas as categorias, cabe ponderar sobre algumas questões. Os respondentes da primeira categoria apontam para a necessidade do código com o objetivo de evitar ações docentes consideradas antiéticas, enquanto que os dois formadores apontam que para a necessidade de se balizar a formação, uma vez que um código de ética seria interesse e acrescentaria nas discussões sobre o tema, dada as limitações da formação. Ao olhar essas respostas, e considerando que o código de ética é um conjunto de normas que institucionalizam o que a sociedade espera de um profissional, é possível questionar: quais seriam essas condutas e esses valores que são esperados do professor? Seria viável, atualmente? Apesar disso, não se pode negar que, mesmo tendo o documento, a lacuna da reflexão poderia se manter. Com isso, se endossa a defesa do lugar da ética nos currículos de formação, como apontado por Estrela e Afonso (2016).

Já os docentes que são contrários ao código de ética (n=17) argumentam, de modo geral, que o código tem se reduzido a um conjunto de regras e que um bom processo de formação dispensaria sua necessidade. Salienta-se dois pareceres:

> Não. Acredito que devemos desenvolver na Educação um trabalho de formação ética embasada em princípios universais. Aquilo que desenvolvem enquanto código de ética, tem se reduzido em código de condutas. (UB15)

> Não vejo necessidade de um código de ética da profissão, uma vez que, em última instância, essa é uma questão que passa pela subjetividade dos sujeitos e não por um conjunto de regras externamente estabelecidas segundo princípios que são sempre atravessados pela visão de mundo e valores de quem elabora as regras. O Movimento Escola Sem Partido, por exemplo, propõe justamente “enquadrar” o exercício da

> profissão segundo normas arbitrárias, o que põe em risco a autonomia docente e o pluralismo das ideias. Sou contra! (UC8)

De um modo geral, ao analisar as respostas dos docentes contrários ao código, percebe-se que uma questão emerge, ainda que implicitamente: o professor reflexivo. Pimenta (2006) ao refletir sobre o conceito, aponta que havia um questionamento com relação a formação de professores numa perspectiva técnica, "[...] nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais" (Pimenta, 2006, p.19) e que indicava a necessidade de se pensar uma formação que capacitasse os profissionais da Educação de forma que pudessem ensinar em situações incertas, carregadas de conflitos e singulares.

Ao discorrer sobre o tema, a autora aponta que o docente não é formado apenas pela prática, sendo formado também pelas teorias de educação. Nesse sentido, com relação a teoria, afirma que "[...] tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais". (Pimenta, 2006, p. 24).

Com isso, as falas dos docentes indicam que para além de um código de conduta, é necessário que haja uma reflexão que passe pela subjetividade pessoal e, portanto, uma formação adequada que possibilite ao futuro docente o exercício de refletir consigo mesmo diante das situações que surgem no cotidiano escolar.

Embora este trabalho endosse a defesa do lugar da ética nos currículos, ao observar esses dois pareceres, algumas questões surgem: a) O que comporia e como se desenvolveria a formação ética embasada em princípios universais que orientam para a ética profissional? b) O que falta nos atuais processos de formação para que se alcance esse trabalho voltado à ética e à ética profissional? c) Qual seria o lugar da ética profissional nesses currículos? Seria tratada como disciplina? Transversalmente? Ou apenas como subcampo da ética? Essas questões são difíceis de se responder, pois não há elementos suficientes diante das respostas apresentadas pelos professores.

Com relação às outras respostas, de modo geral, os respondentes que afirmam já existir um código de ética para o professor apontam que "Aspectos éticos centrais ao professor estão vinculados a buscar pelos objetivos formativos descritos na LDB na relação com suas crenças (e do grupo) sobre o que é importante para a formação dos sujeitos." (UA2) e "O código de ética docente sendo os contratos de trabalho, descrição de cargos em editais de concurso e

estatutos do magistério.” (UC6). Apenas um docente se limitou a responder que não sabia. Essa percepção dos docentes quanto à existência do código é encontrada na literatura. Embora eles não apontem normatizações e contratos de trabalho como exemplos de códigos, Almeida Júnior (2014) afirma que o trabalho docente possui um código implícito e Nóvoa (1991) indica que o comportamento ético do professor foi ditado pela Igreja e pelo Estado, exercendo o papel de mediar a profissão docente.

De modo geral, percebe-se que, no que concerne à formação dos formadores, houve discussões mais voltadas para a ética do que para a ética profissional. Com isso, pode-se inferir que, na maioria dos casos, o docente trabalha mais questões de cunho ético. A ética profissional não aparece como questão de preocupação e, algumas vezes, é confundida com código de ética. Não se pode negar que há uma relação entre as duas – considera-se a ética profissional um subcampo da ética. Entretanto, também não é possível inferir que, ao se estudar ética, o estudante desenvolverá ética profissional.

Foi possível inferir, ao longo da análise das respostas, que os professores tratam de aspectos que podem evoluir para a ética profissional. Todavia, como já ressaltado antes, esses aspectos dependem do modo como serão conduzidas suas discussões em aula.

Os docentes apontam que trabalham com as questões éticas em suas disciplinas. Porém, em algumas respostas, não fica claro de que forma esse trabalho se desenvolve, quais temáticas são elencadas. Seriam necessários outros instrumentos de pesquisa para clarificar essa questão.

Em relação ao código de ética, a maioria sinaliza a necessidade de se ter um. Entretanto, foi perguntado em que valores e princípios seria fundamentado e sua viabilidade. No entender deste trabalho, mesmo com um código, não se resolveria o problema da lacuna de reflexão sobre as atitudes, a postura e o compromisso docente. Ao olhar os argumentos de quem se opõe, é proposto que uma boa formação, calcada em princípios éticos, dispensaria a necessidade do código, endossado pelas concepções de Estrela e Afonso (2016).

Cabe refletir, levando em conta esses apontamentos, qual seria a razão de não se ter a ética profissional como conteúdo prescrito no currículo. Seria desconhecimento? Seria um assunto desnecessário, tendo em vista que é um subcampo da ética? Foi visto que a temática é importante e constata-se que há literatura insuficiente sobre essa formação. Considerando isso, uma explicação para a ausência da temática nos currículos de formação docente é encontrada em Caetano e Silva (2009), que atrelam a pouca visibilidade desse objeto de estudo às pesquisas acadêmicas. Porém, delineia-se uma questão para reflexão: será que é possível atrelar a ausência de ética profissional nos currículos de formação apenas pela pouca visibilidade e pelo desconhecimento?

4.2 Entrevistas

Como explicitado no capítulo sobre os procedimentos de pesquisa, a coleta de dados contempla entrevistas com dois tipos de atores das universidades selecionadas: direção e coordenação do curso.

As entrevistas aconteceram em duas modalidades: presencial e a distância. A ideia inicial era realizar todas as entrevistas de forma presencial, porém, com a pandemia de COVID-19, precisou-se adaptar a forma de sua realização.

As entrevistas que aconteceram de forma presencial são as que fizeram a pré-testagem do instrumento de pesquisa, e, portanto, se desenvolveram com participantes da Universidade A. As entrevistas realizadas de forma remota foram feitas através do Google Meet com participantes das Universidade B e C.

As falas foram gravadas com aquiescência dos entrevistados e, para manter sigilo das informações, criou-se códigos para se referir aos entrevistados. E1 e E2 são participantes da Universidade A, E3 e E4 da Universidade B e E5 da Universidade C. O quadro 7 sintetiza as informações coletadas do Currículo Lattes.

Quadro 7 – Perfil dos entrevistados

Código	Cargo	Tempo de atuação na instituição	Área de formação (Pós-graduação)	Linhas de pesquisa
E1	Vice-diretor	18 anos	Matemática	Ensino de Ciências e Matemática, Currículos para o Ensino de Matemática, Fundamentos Sociológicos do Ensino de Matemática e Pesquisa em Educação Matemática e Educação Matemática e Sociologia Pragmática
E2	Diretor	18 anos	Educação	Metodologia do Ensino de Educação Física, Educação Física Escolar e Currículo e Formação de Professores

E3	Coordenador	4 anos	Educação	Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Literatura, Literatura infantil e juvenil, Formação de Professores e História da Educação
E4	Diretor	10 anos	Educação	Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; As questões de infância e adolescência na formação de profissionais da educação e saúde; Educação e Saúde na infância e na Adolescência: problemas crônicos e perspectivas atuais.
E5	Coordenador	9 anos	Administração Educação	Políticas Públicas e Gestão de Cunho Técnico e Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Fonte: dados obtidos da Plataforma Lattes. Organização da autora.

O roteiro estava organizado em quatro momentos, sendo o primeiro voltado ao perfil do entrevistado (idade, formação acadêmica e experiência profissional), já previamente preenchido com informações disponíveis da Plataforma Lattes, e os outros três blocos voltados às perguntas, a saber, “Formação do entrevistado em aspectos da ética profissional”, “Concepção de ética profissional” e “Ética no projeto institucional de formação”.

Quando perguntados se havia discussões de cunho ético na formação da graduação e de pós-graduação, os entrevistados, de modo geral, não se recordam e relacionam a formação para aspectos éticos com a presença de uma ou várias disciplinas que tratam do assunto. E1 recorda que tinha uma disciplina voltada à moral e à cívica que discutia valores genéricos e estes eram controlados por “pessoas ideologicamente comprometidas” (E1). E2 traz em sua fala uma disciplina que realizou na graduação e que, no âmbito da mesma, as discussões sobre a temática giravam em torno de um professor, que “usava uma parte importante da aula dele, para discutir essas coisas da profissão, para discutir o trato com as pessoas, para discutir os alunos, para discutir, ou seja, eu sei que isso não é ética nem moral, mas é o que mais aproxima disso hoje” (E2) . E3 indicou que, por opção, cursou uma disciplina voltada à ética na pós-graduação, em

que se desenvolvia o debate sobre a ética “[...] de um modo amplo” (E3); E4 citou que tinha em sua grade curricular “Filosofia da Educação”, em que se discutiam as questões dos filósofos, e E5 aponta que teve discussões em várias disciplinas, embora não cite o teor das reflexões, por não se recordar. Ao analisar as respostas, é interessante notar que os entrevistados não fizeram menção, por exemplo, da transversalidade do tema. É possível inferir que essa vivência dos entrevistados esteja relacionada ao que Macedo (2018) aponta como fragmentação do conhecimento, sua encapsulação e distanciamento da possibilidade de construção transdisciplinar.

O tom da resposta muda quando é perguntado sobre a ética profissional. Dentre os cinco entrevistados, apenas E1 aponta que ela esteve presente em sua formação, porém demora a construir sua linha de argumentação, pausando algumas vezes para refletir sobre o assunto. O ponto central de sua fala gira em torno do fato de que o professor possui valores, história de vida e conhecimento e, como profissional, sua relação com os estudantes, que, tal como ele, tem experiências, valores e história de vida. Já os outros entrevistados negam ter tido algo do tipo. Destaca-se a resposta de E5:

> [...] a questão da ética profissional com relação a minha formação não aparece nada, não existe uma disciplina especificamente disso. É um tema que permeia todas as discussões, então o que acontecia muitas vezes eram discussões a respeito da nossa prática a qual deveria ser permeada por princípios éticos. [...] é evidentemente que sim, mas sempre numa perspectiva interdisciplinar e não como disciplina, mas perpassando ali os diferentes momentos conforme sempre o momento permitiu. (E5)

É interessante notar que, diferentemente de E1, E5 primeiramente nega ter tido ética profissional em sua formação. Porém, ao longo da construção do seu argumento, o entrevistado traz alguns aspectos que compõem a ética profissional no entendimento desse trabalho. Diante disso, é possível inferir que, para E5, a questão procurava saber se havia disciplinas voltadas ao assunto e que os aspectos elencados por ele têm relação mais próxima com a ética.

A segunda questão do roteiro perguntava se, em caso positivo, o entrevistado se recordava de quais assuntos eram discutidos. Como houve alguns entrevistados (E3 e E4) que sinalizaram negativamente, para estes foi perguntado quais assuntos eram discutidos nas disciplinas mencionadas por esses docentes. O Quadro 8 compila as respostas:

Quadro 8 – Assuntos discutidos em relação a ética e a ética profissional

	Assuntos mencionados			
E1	Imposição de ponto de vista	Posicionamento docente em sala	Mudança social (Conscientização)	Respeito aos diferentes pontos de vista
E2	Debates relacionados ao cotidiano escolar			
E3	Ética (Formação Humana)	Ética em Kant, Aristóteles	Ética geral: sujeito é ético em qualquer lugar	Conflito moral
E4	Ética (Temas transversais)	Dimensão ética e social	Compromisso político do professor – Consciência crítica	
E5	Ética Aristotélica	Conceito (Ética e Moral)	Ética na Política/ na Propaganda	

Fonte: dados obtidos das entrevistas. Organização da autora.

Ao analisar o quadro, percebe-se que há uma convergência em algumas respostas, como a presença de filósofos e a presença da dimensão social na discussão sobre ética, além do fato de que boa parte direciona suas respostas para uma discussão do ponto de vista de uma ética mais geral e seus respectivos subcampos.

Embora os assuntos possam ser trabalhados pela ótica da ética profissional docente, é possível depreender, a partir da interpretação das respostas, que foi dado um enfoque maior para a ética. E1 chega a questionar algumas situações, como expresso em "[...] o tempo todo para o professor essa questão [da autoridade, do posicionamento] está posta, de você ponderar, avaliar, quer dizer, como é que você se posicional numa sala de aula" (E1, acréscimo nosso). Porém, ao final, o entrevistado admite que se trata de um aspecto ético. O mesmo raciocínio se estende para E5, que elencou a diferença do conceito de ética e moral e a transposição deles para a realidade do professor.

Não se pode negar que há uma relação entre elas – aspectos éticos e ética profissional –, afinal, como ressaltado anteriormente por Macedo (2018), a ética profissional pode ser considerada subcampo da ética. Entretanto, ao generalizar a questão, observa-se que a ética profissional não esteve presente nas discussões ou ela é reduzida a uma categoria dentro do campo.

A ética profissional é mencionada em apenas dois depoimentos. E3, ao responder à questão, assinala que a formação não adentrava questões específicas da formação da ética

profissional, sendo uma reflexão mais geral e ampla, indicando, portanto, a ausência da temática, tal como apontado pelo entrevistado anteriormente. E4 já relaciona ética profissional com os ensinamentos de Paulo Freire sobre o compromisso político do professor e enfatiza que os processos de reflexão foram de formação continuada, confirmando a carência desse saber em sua formação inicial. Quanto a E2, sua resposta não trouxe elementos para possíveis inferências.

Em relação à influência das atitudes éticas e antiéticas docentes na formação do futuro docente, todos os entrevistados afirmam positivamente que ela acontece. Não houve diversidade de argumentação, de modo que é possível organizar as respostas dos entrevistados de modo que convirjam para duas categorias que interagem e confluem entre si: "Professor como modelo", na qual a ideia principal é a de que, como docente, sua atuação profissional é um modelo a ser ou não seguido, e a de "Representação de docência", que trata, em linhas gerais, da concepção, da reprodução de magistério que o aluno tem anteriormente à sua formação inicial. Para exemplificar, destacou-se três respostas:

> Então, um professor que adota uma posição, uma postura, como essa que eu falei, por exemplo, de não dar uma devolutiva dos trabalhos, ele tá fazendo chegar nos estudantes uma determinada representação de professor que exerce alguma influência na maneira como os estudantes compreendem à docência. (E2)

> A gente discute, muitos autores discutem que é uma das profissões que você entra em contato com a profissão antes de ter escolhido. Então, por exemplo, você escolhe ser professor na graduação, mas você já estudou lá seus 11, 12, 15 anos do ensino fundamental, do ensino médio. Então, você já tem uma representação do magistério que não necessariamente o curso de graduação trabalha com essa representação. (E4)

> O comportamento do professor, com certeza, ele afeta a formação do aluno, porque o professor é referência para o aluno, não tenha dúvida. [...] O professor tem uma, como eu posso dizer, tem um poder de interferência muito grande no aluno, da educação básica da educação superior, então, eu preciso ser um exemplo para o meu aluno, essa é minha visão. (E5)

Essas percepções apontadas pelos entrevistados têm respaldo na literatura. Severino (2011) afirma que a ação educativa pressupõe uma prática interventiva, sendo necessária a postura ética. Com isso, como professor, é esperado que seja um exemplo, pois, em sua atuação, transmite valores, de forma consciente ou não, que vão para além dos conteúdos. Como bem complementa Sacristán (1995, p. 86) "O ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, porque a prática do ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor".

Foi perguntado aos entrevistados o que compreendiam por ética profissional e quais aspectos a comporiam. O Quadro 9 organiza as respostas:

Quadro 9 – Definição de ética profissional e seus aspectos

	Definição	**Aspectos**
E1	A ideia de autoridade, autonomia e alteridade docentes combinado com o que seria uma competência do saber profissional traduzem o que seria ética profissional.	- Postura docente (tomada de decisões); - Compromisso docente (Não se pode fazer tudo que quer); - A escuta do aluno.
E2	Não é um conjunto de regras. Conjunto de valores, combinados, acertos, que vão garantir que aquele campo profissional trabalhe no sentido de melhoria da sociedade, da vida das pessoas, da dignidade.	- Dar uma boa aula, independente da instituição; - Se empenhar, mesmo diante de uma “turma difícil”; - Atitude ética.
E3	Está num âmbito de uma ética que perpassa a profissão em si. Não se restringe a procedimentos normativos. É atuar de modo que não se prejudique a vida do sujeito. É atuar em respeito ao outro. É uma das dimensões da vida ética do sujeito.	- Compreender a diversidade dos sujeitos; - Apreender a profissão docente; - Responsabilidade em formar o outro; - Formação de sujeitos humanos; - Questão ética nas relações entre professor e aluno.
E4	Desenvolver a sua profissão levando em consideração o sujeito que está em processo de aprendizagem e o contexto em que está inserido. Tomar cuidado como se refere a população que é atendida.	- Responsabilidade em formar o outro; - Compromisso político do professor (compromisso ético), independente do caráter da instituição (público ou privado).
E5	Conjunto de atitudes, princípios, valores com os quais o profissional	- Estudar, desenvolver e preparar uma boa aula, independente do caráter da instituição; - Educação como algo relevante;

	precisa se revestir e nortear sua prática.	- Desenvolver competências técnicas (questão do conhecimento) e competências pedagógicas (conhecimento pedagógico); - Formação humana; - Comportamento ético.

Fonte: dados obtidos das entrevistas. Organização da autora.

De modo geral, percebeu-se que os entrevistados tiveram dificuldade em elaborar uma resposta. Ao analisar o quadro, conceitos como atitudes e princípios estão imbuídos, mesmo quando não citados diretamente. Para ilustrar, a ideia de "responsabilidade" que se apresenta nas falas de E3 e E4 e a de "alteridade docente", expressa em E1, podem ser consideradas princípios que regem a profissão docente e que tem relação com a ética profissional. Percebeu-se que os docentes se utilizam de outros significados, como Ética e Moral, além de exemplos, para alcançar uma representação geral de ética profissional. Como exemplo, tem-se a fala de E2 e de E5, respectivamente:

> Por ética profissional? Vou fazer essa explicação teórica. O que eu entendo por moral? Moral é um conjunto de regras sociais em que nós nos baseamos [...] para agir no mundo. O que é ética? Ética é o pensar sobre isso. Ética é pensar sobre isso para uma sociedade, para um campo profissional. (E2)

> Então assim, eu escolhi ser professor. [...] Então, como tal, dentro desses princípios com as quais acho que tem a ver comigo, eu preciso, por exemplo, estudar, desenvolver, preparar uma boa aula e, mesmo atuando no estado, eu fui professor do Estado durante muitos anos, eu não posso, por exemplo, reclamar do meu salário para os meus alunos, isso não é ético. (E5)

O conceito de E2 chama atenção. Ele aborda a problemática como um conjunto de valores, de acertos que vão garantir que o campo profissional trabalhe no sentido de melhoria da sociedade e aponta que "[...] a ética é tudo, menos um conjunto de regras". Contudo, o conceito expresso por E2 vai ao encontro do que se entende por Deontologia e Código de Ética.

Macedo e Caetano (2020) apontam que as discussões deontológicas se restringem aos comportamentos ideais que os profissionais devem ter e que o código é a institucionalização dessa discussão e se baseiam nos anseios do que a sociedade espera do profissional.

No caso do professor, trata-se de um profissional que busca formar seus alunos e oferecer uma educação de qualidade. Sua ética pessoal e seus valores pessoais estão

fundamentados, dentre outras coisas, na sociedade em que está inserido, além de estarem atrelados à sua ética profissional.

Considerando isso, ao afirmar que a ética profissional é um conjunto de acertos que garante que o profissional trabalhe no sentido de melhoria da sociedade, não é o mesmo que admitir, baseado nas autoras, que ética profissional, deontologia e código de ética são equivalentes?

Porém, como visto, esses conceitos não podem ser considerados correspondentes. Rasche (2005) e Baptista (2005) distinguem ética profissional, respectivamente, como um estudo da conduta humana no exercício da profissão e como um saber prático indissociável à Pedagogia. Os três termos possuem nível de semelhança – tratam do campo profissional –, porém a ética profissional permite questionar e refletir sobre os comportamentos e valores de uma profissão diferente da deontologia, que, na busca por uma uniformização, aponta quais seriam os comportamentos ideais.

Refletindo sobre os aspectos que compõem a ética profissional, é possível captar que há uma recorrência de assuntos que a comporiam, como o compromisso docente e a responsabilidade na formação humana dos sujeitos. As autoras Borrego, Mundina e Freire (2008) contribuem para a análise ao afirmarem que, como formador de formadores,

> [...] é para nós crucial o compromisso de preparar os estudantes no sentido em que, como futuros profissionais, respondam às solicitações que lhe são colocadas de tal modo que as suas respostas sejam alicerçadas em valores humanos. Nesse sentido, como temos vindo a referir, a nossa proposta dirige-se concretamente ao compromisso de educar na responsabilidade e para a responsabilidade. (BORREGO; MUNDINA; FREIRE, 2008, p. 65, grifo das autoras).

É possível depreender que o compromisso docente e a responsabilidade, a partir da fala das autoras e dos aspectos mencionados pelos entrevistados, constituem “campos” que interagem entre si. Estando a responsabilidade ligada aos valores éticos que determinam “[...] o conjunto de crenças que orientam o nosso quotidiano” (BORREGO; MUNDINA; FREIRE, 2008, p. 65), uma educação voltada para aspectos éticos só terá êxito se sair do campo das ideias. Ou seja, tal como apontado por Severino (2003), é possível estender tais considerações para o objeto de estudo, pois formar para a ética profissional requer ir além do conhecimento técnico, algo que foi bem pontuado por E5 na seguinte passagem:

> Eu penso o seguinte, que ele precisa desenvolver competências técnicas, que diz respeito à questão do conhecimento [...]. Mas o conhecimento técnico por si só não é suficiente. Eu preciso também do conhecimento pedagógico, da competência pedagógica assim como a ética e a política [...] isso se faz necessário na formação do

> professor para que ele entenda o que está por trás da sua formação e qual o seu papel na sociedade, nós lidamos com pessoas, nós trabalhamos com formação humana. (E5)

Questionados se os currículos das universidades em que atuam contempla aspectos que se relacionem à formação ética e à ética profissional, todos os entrevistados afirmam que, em alguma medida, contempla.

E1 aponta que "[...] o currículo é na verdade, aquilo que acaba acontecendo na sala de aula com a diversidade de professores que você tem" (E1). E2 já pensa que a ética profissional é menos contemplada do que a ética e considera que está mais presente na preocupação mais ampla dos professores do que no currículo escrito.

E3 sinaliza que a ética perpassa como tema transversal para debates de outra natureza. Questionado sobre se essa transversalidade nas disciplinas é mais voltada para a ética profissional, E3 diz que vê mais pela perspectiva da ética na formação humana. E4 confirma o que diz E3, e complementa ao falar sobre a residência pedagógica, em que os professores preceptores orientam os alunos a enxergarem a escola pública como futuro local de trabalho, possibilitando, em seu entendimento, o estabelecimento de uma relação ética e profissional com os professores que recebem os estagiários. Contudo, E4 sinaliza que sente falta de disciplinas específicas que abordem os apontamentos feitos anteriormente.

E5 afirma que o projeto em si contempla, pois, ao pensar sobre a elaboração deste projeto, há princípios presentes nas diretrizes que pautam a discussão. E5 lembra que, em disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação, como as relacionadas à filosofia, em algum momento a discussão de ética irá ocorrer. Entretanto, E5 ressalta que a questão não está restrita ao projeto, mas se amplia para as práticas, para a atuação do professor no processo de formação.

Ao analisar os depoimentos, pode-se elencar alguns pontos para análise: a) ética profissional como objeto de preocupação por parte dos docentes; e b) ética como tema transversal.

As respostas de E1, E2 e E5, embora sejam de profissionais de instituições e cargos distintos, convergem para um ponto: o de que a ética profissional não aparece escrita nos currículos, mas que se amplia para as práticas dos docentes e é objeto de preocupação por parte deles, pois embora haja um documento que organize as ações dentro das instituições – no caso, o PPC –, o currículo vai para além do que está sistematizado. As respostas de E3 e E4 também convergem para um ponto: não há disciplina específica do conteúdo e a discussão perpassa o currículo de forma transversal.

Não se pode negar que o currículo não se restringe a sua formalização no papel e que a ética aparece como preocupação por parte dos docentes. Entretanto, a análise do questionário revelou que o olhar docente está mais voltado para a ética do que para a ética profissional, uma vez que, no âmbito de suas disciplinas, os participantes discutem questões de ética mais no âmbito geral ou assuntos que podem gerar debate ético.

O problema de não delegar a ética profissional ao currículo prescrito é alusivo à ideia de negligência do conteúdo. Como ressaltado anteriormente, embora considerado subcampo da ética, a ética profissional possui a sua especificidade. Debater assuntos como racismo e preconceito podem gerar questões de cunho ético, mas nem sempre serão encaminhadas para a ótica da ética profissional. Da mesma forma ocorre com o tratamento do tema pela sua transversalidade. É impossível negar a importância da transversalidade. Porém, ao delegar toda a discussão sobre ética profissional como conteúdo transversal, implica-se também na possibilidade de não a abordar, e, como consequência, acreditar que essa formação está ocorrendo no âmbito do curso. A transversalidade, sozinha, não consegue dar conta do desenvolvimento da temática.

Em relação à escolha de qual conhecimento faria parte do currículo, caso os entrevistados fossem responsáveis pela definição do currículo com atenção aos aspectos éticos, dos cinco entrevistados, dois disseram não serem os mais indicados para a realização da escolha. Tanto E1 quanto E2 apontam que o currículo de formação de professores devem ser uma decisão coletiva.

E3 indica como possível assunto a questão dos maus tratos e desrespeito à criança, o que demandaria uma formação do ponto de vista legal. Também ressalta a ausência de discussão sobre identidade profissional, concluindo que “[...] acho que falta ao professor uma coisa de identidade profissional e que talvez, o debate do ponto de vista da dimensão ética da profissão que contribuísse para a constitucionalidade dessa identidade”.

Para E4, o papel social da escola e do professor na provocação de discussões do ponto de vista ético da profissão, assim como a importância do alinhamento do discurso com a prática e o tratamento da ética como conteúdo atitudinal, são suas apostas de conhecimento.

Já para E5, a questão não é qual conhecimento, mas oportunidades para a realização de discussões, não somente entre docentes e estudantes, mas também com o grupo de formadores. E5 aponta que, no grupo de docentes, “Nós não temos, infelizmente, não existe discussão entre professores sobre esses assuntos. A gente sempre se propõe a fazer essa discussão com os alunos, partindo do pressuposto que todos nós sabemos e não é verdade”.

Refletindo sobre os posicionamentos, era esperado, para essa questão, que as respostas elencassem comentários sobre quais conhecimentos o entrevistado considerava importantes ou que expressasse que o currículo não se pensa individualmente, principalmente em se tratando de formação de professores. Porém, E5, ao falar que a discussão também deveria se estender ao grupo de formadores, indica uma possível justificativa para as análises realizadas no questionário. Se os formadores não têm contato com essas discussões, como poderia se desenvolver uma formação voltada para o desenvolvimento de ética profissional? Com isso, pode-se presumir que a ausência desse debate voltado à ética profissional docente na formação se deve não apenas pelo currículo prescrito, mas também pela falta desse tipo de discussão entre o corpo docente.

Também foi questionada a necessidade de se ter uma disciplina específica voltada para a formação ética do professor, e, em caso negativo, em que momentos da formação essas questões devem ser trabalhadas.

E1 indica a possibilidade de ter tal disciplina, mas ressalta que acredita ser mais importante trabalhar a ética de forma transversal, uma vez que "[...] a ética está em todo lugar" (E1). E2 prefere que essas questões apareçam em diversos momentos no curso, seja nas disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação e metodologias de ensino, seja nas discussões de estágio.

E3 indica que "[...] talvez ela pudesse constituir parte, eu vou dizer, explícita de uma outra disciplina. Porque uma coisa é ser transversal, outra coisa é ela ser conteúdo previsto de uma disciplina". O entrevistado não nega a possibilidade de transversalidade, mas afirma que, nesse caso, a ética fica refém de como se conduz a transversalidade. Conclui ao dizer ser mais viável "[...] a garantia do conteúdo em disciplina específica que ela constitui". Já E4 sinaliza que não há a necessidade de se ter uma disciplina específica, apontando para a transversalidade do tema. Nesse sentido, ao ser questionado sobre outros momentos que em que poderiam trabalhar o assunto, E4 aponta para a importância das relações estabelecidas na sala de aula.

E5 pensa que poderia haver reuniões em que pudessem discutir temas fundamentais para a formação dos estudantes e abordar, entre o corpo docente, a coerência das próprias práticas. Aponta que o debate dessa questão entre o corpo docente é imprescindível, até mesmo para que existam alguns combinados no momento de trabalhar as temáticas com os alunos. De acordo com E5, o aluno "[...] está em processo de formação, a construção da identidade docente ela começa na formação inicial".

De modo geral, percebeu-se que as opiniões ficaram divididas. Para além da questão da transversalidade, já debatida anteriormente, foi elencada a possibilidade de haver uma disciplina específica como forma de resolver o problema da ausência da discussão.

Embora seja viável, se a formação não estiver organizada de forma que haja uma relação entre os conteúdos das disciplinas do currículo, a discussão para aspectos da ética profissional docente ficaria restrita ao período em que é ofertada como disciplina específica.

A questão não é apenas a criação de uma disciplina específica, mas refletir e organizar uma formação que possibilite o debate da ética profissional em todos os momentos. Esse posicionamento é encontrado na literatura, por meio da afirmativa de Alonso[21] (2006, p. 09 apud Macedo, 2018, p. 458), que responde que:

> O desafio de ensinar uma ética profissional na universidade é oferecer uma verdadeira ética reflexiva e crítica sobre o saber e a prática profissional, uma ética que objetive orientar as condutas profissionais, relacionando-se, porém, com o pensamento ético atual e procurando estabelecer um diálogo interdisciplinar com os conhecimentos especializados nos quais se baseia o exercício de cada profissão.

Por fim, foram questionados sobre a necessidade do possuir um código de ética para o professor. Diferentemente do posicionamento dos professores que responderam ao questionário, os entrevistados vão para além de afirmar ou negar. Embora alguns dos entrevistados tenham apresentado suas dúvidas, suas respostas possuem argumentos em comum com os professores que expressaram contrariedade ao código, como ter uma boa formação que institua valores universais e a inexistência de garantia, por parte do código, de que os professores seriam mais éticos, como ilustrado nas seguintes passagens:

> Eu acho que você pode ter determinados princípios importantes, mas também tendo claro que o fato de você ter no papel não é garantia de nada. [...] o mais importante é que esses princípios estejam presentes nas formações, nas situações em que os professores são avaliados. (E1)

> [...] eu vou dizer que de fato eu não tenha aprofundamento nessa discussão para dizer que sim ou não com convicção. [...] de alguns pontos de vista do que seria esse código de ética, eu acho que ele não seria um problema, ele agregaria. Mas de outros pontos de vista, eu fico imaginando que aquilo foge a realidade, aquilo é realidade de uma escola por dois anos. [...] Então, eu acho, se nós conseguirmos ter uma formação do ponto de vista humano [...] especificamente do papel do professor, da constituição da identidade profissional docente, eu acho que é possível atuar eticamente. (E3)

[21] ALONSO, Augusto Hortal. **Ética das profissões**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Essas linhas de pensamentos, como já apontado antes, endossam as concepções de Estrela e Afonso (2016) sobre ter uma boa formação pautada em princípios éticos.

Analisando as falas, os entrevistados, no exercício de refletirem sobre as questões, atrelam ética profissional com elementos conhecidos, como compromisso ético docente, postura do professor, relação interativa com o estudante, história de vida do professor.

Embora seja anunciado que existe uma preocupação com os aspectos que comporiam uma ética profissional, os depoimentos apontaram mais para a questão ética do que de ética profissional, sendo possível presumir que a ética profissional seria discutida mesmo quando o foco esteja voltado para a ética como campo geral.

Percebe-se que o debate em relação ao que seria ética profissional, quais aspectos a comporiam e quais conhecimentos fariam parte do currículo com atenção à formação da ética profissional são questões das quais os entrevistados possuem dificuldade de desenvolvimento na resposta, utilizando, em alguns momentos, exemplos para ilustrarem suas falas, demonstrando que os entrevistados, tal como os docentes, também têm suas dúvidas quanto ao assunto. Essa dificuldade se deve, em partes, assim como acontece com os docentes, à falta de produções acadêmicas voltadas ao campo, bem como ausência de discussões desses aspectos entre o corpo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética é considerada um campo complexo dentro das áreas da Filosofia, Psicologia e Educação. É uma área tipicamente interdisciplinar e seu conceito se entrelaça com o de moral, a ponto de não se ter um consenso sobre seu significado.

Ao considerar seus subcampos e sua influência no campo da Educação, vislumbrou-se a possibilidade de realizar um estudo voltado à ética profissional na docência, objeto de estudo pouco estudado no país, sendo este direcionado à formação inicial de professores.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que, no que concerne à literatura para embasamento teórico, são poucas as publicações que se voltam para o tema no país, sendo mais fácil encontrar produções internacionais. É possível inferir que, embora o objeto de estudo seja importante e dadas as circunstâncias dentro do próprio campo, esta pesquisa se faz relevante, no sentido de contribuir para maiores discussões.

Por parte da legislação que orienta os currículos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, a ética profissional não se faz presente nos documentos analisados. Há alguns princípios que apontam para aspectos éticos da formação, mas que não necessariamente apontam para a ética profissional. Outro ponto importante é que as normas não dão conta de apresentar o que compreendem como aspectos éticos.

Por serem legislações federais, entendeu-se que é necessário que os princípios sejam apresentados de forma ampla para que, no âmbito de estados e municípios, essa discussão seja realizada mais profundamente, e, cada universidade, ao elaborar seu PPC, para além de levar em conta esses aspectos, delineie sua concepção acerca desses princípios.

Nesse sentido, esperava-se que os PPCs das universidades estudadas trouxessem seu entendimento quanto aos princípios postos na legislação. Embora sejam regidas por instâncias diferentes, foi possível perceber similaridades entre as instituições. Os documentos, apesar de citarem ética e aspectos éticos em suas redações, não explicam o que compreendem pelo termo, nem a partir de quais conteúdos ou temáticas esse será trabalhado, sendo inviável depreender as concepções das universidades. Com isso, realizam o mesmo movimento das DCN: a falta de clareza sobre esse aspecto na formação.

Ao apreciar as matrizes curriculares, foi possível inferir que são poucas as disciplinas que trabalham efetivamente com o tema da ética. Já em relação à ética profissional, é possível presumir que sua discussão esteja relacionada a atitudes docentes, conduta docente e outros temas. Negar que esses assuntos tenham vínculos com a ética profissional é inviável. Porém, deduzir que, por conta dessas discussões, há a formação da ética profissional no futuro

professor, cabe questionamentos. Com isso, de modo geral, os estudantes do curso de Pedagogia das três universidades têm pouca vivência de disciplinas voltadas tanto para ética quanto para ética profissional.

A análise das respostas do questionário e das entrevistas revelou que os próprios formadores têm dificuldades em lidar com o tema, sendo possível depreender que isso é causado, em partes, pela falta de proximidade com o assunto devido à ausência desse tipo de discussão em suas formações, pela produção acadêmica escassa voltada ao campo e dentro do âmbito dos próprios cursos de formação, entre o corpo docente.

A preocupação sinalizada pelos participantes se volta mais para questões de ética como campo geral do que propriamente por ética profissional e são tratadas de forma transversal, perpassando o currículo. A ética profissional é um subcampo da ética, então é possível presumir que, em algum momento, o objeto de estudo irá emergir para debate. Porém, essa discussão fica refém de como a temática será desenvolvida. Quanto à transversalidade, considera-se importante e necessária, levando em conta que todos os conteúdos precisam ser trabalhados na formação docente. Contudo, tratar da discussão de ética e de ética profissional como conteúdo transversal não configura uma garantia que essa discussão ocorra de forma efetiva. A transversalidade não consegue dar conta do desenvolvimento da temática na formação docente.

Tendo em vista esse quadro, é necessário realizar algumas considerações. Os temas "ética" e "ética profissional" são difíceis de lidar. Essa dificuldade já é percebida quando se olha para as conceituações, em que não há consenso entre os especialistas da área.

Quando se pensa em ética profissional docente, é natural que se associe à ideia de profissão e do que se espera desse profissional. Nesse sentido, parece ser estranho pensar em ética profissional na formação inicial, quando é um processo de iniciar alguém em uma área de conhecimento ou ofício. Porém, vale ressaltar que, diferentemente de outras profissões, o estudante que quer se tornar professor já teve contato com a área ao passar, ele mesmo, pelo processo de escolarização no qual conviveu com vários professores, dos quais teve bons e maus exemplos de profissional.

Com isso, debater os aspectos que compõem a ética profissional docente na formação inicial parece pertinente. Para realizar a discussão, é necessário que, primeiramente, ela exista de fato e haja subsídios para argumentação.

Poderia haver uma disciplina específica voltada ao trabalho com essas temáticas? Como apontado por um dos entrevistados, poderia haver de vários assuntos, na utopia de formação ideal. A questão não é a criação de disciplina específica, mas o lugar que a ética profissional ocupa na formação docente. Se a formação não estiver organizada de modo em que haja

interação entre os conteúdos das disciplinas do currículo, a discussão para a ética profissional fica restrita ao período em que é ofertada. É necessário refletir e organizar uma formação que possibilite aos estudantes de Pedagogia o debate da ética profissional em todos os momentos, seja nas disciplinas, nas atividades realizadas e nos estágios.

Nesse sentido, pode-se delinear algumas conclusões deste estudo. A ausência de discussão sobre ética profissional se encontra em todos os níveis, seja nas DCN, nos PPC e nas respostas dos docentes e entrevistados. Os principais motivos para isso se devem, primeiramente, à falta de clareza em relação ao tema causado pela pouca produção científica e, em um segundo momento, à escassez de discussão no âmbito dos cursos.

É necessária e urgente uma maior discussão sobre o tema para que a ética profissional deixe de ser associada a um simples código de ética e passe a ser compreendida como um processo de reflexão sobre a atuação docente.

É importante destacar que este foi um estudo cuja metodologia exige cautela para a interpretação e generalização dos dados, tendo em vista que ele não englobou todas as instituições de ensino superior do país. Um dos limites desse trabalho foi a da não realização de todo o movimento proposto pela *Grounded Theory*, por conta do contexto pandêmico em que se encontrou o país e, consequentemente sua influência no trabalho da autora. Além disso, outras questões foram formuladas e que não foram possíveis responder: O que comporia e como se desenvolveria uma formação ética embasada em princípios universais que orientam para ética profissional? O que falta nos atuais processos de formação para que se alcance esse trabalho voltado a ética profissional?

Espera-se que outros estudos possam ser desenvolvidos sobre o tema, a fim de instituir uma discussão sólida sobre a ética profissional do professor no Brasil, contribuindo na discussão das políticas educacionais, orientando currículos e formadores e direcionando os futuros professores no exercício da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Galvani de. **Paideia Docente**: Filosofia, Política e Ética na formação de professores para a Educação Libertadora. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1569890. Acesso em Acesso em: 21 jun. 2019.

ALONSO, Augusto Hortal. **Ética das profissões**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALVES, Sabrina Sacoman Campos; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. A Ética e a Moral na Formação do Pedagogo no Brasil. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), 3., 2016, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP/Prograd, 2016. p. 362-373. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6471.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p.53-74.

BACELLAR, Fátima Cristina Trindade. **Contribuições para o ensino de marketing**: revelando e compreendendo a perspectiva dos professores. 2005. 306f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro**: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

BENTHAM, Jeremy. **Deontology or, The Science of Morality**: in which the harmony and co-incidence of duty and self-interest, virtue and felicity, prudence and benevolence, are explained and exemplofied. Arranged and edited by John Bowring. London: Longman, Rees, Orme, Browne, Green and Longman; Edinbugh: William Tait, 1834. Disponível em: https://archive.org/details/deontologyorscie01bent/page/n23. Acesso em: 23 jun. 2019.

BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho. **A Formação de Professores no Brasil**: Um Estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores (2002-2015). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9780. Acesso em: 25 mar. 2019.

BORREGO, Maria Aurora Rodrígues; MUNDINA, Julia Bononat; FREIRE, Isabel. Metodologias colaborativas, educação na e para a responsabilidade na formação em enfermagem. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.07, p.63-74, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Celia_Figueira/publication/28240670_Tutoria_no_Ensino_Superior/links/5567253c08aeab77721ea204/Tutoria-no-Ensino-Superior.pdf#page=91. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 5**, 13.12.2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 9**, 5.12.2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2** de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Código de Ética Médica**: Resolução CFM nº 1.931. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2010. Disponível em: https://exatanews.com.br/arquivos/20190329_083349_854639.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRUM, Lisiane Reis. **Ética e Corpo na Formação Docente em Educação Física**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caixas do Sul, Caxias do Sul, 2009. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/handle/11338/506. Acesso em: 18 jun. 2019.

CAETANO, Ana Paula; SILVA, Maria de Lurdes. Ética Profissional e Formação de Professores. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.08, p.49-60, jan./abr. 2009. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12305/1/Caetano%26Silva.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

CAMARGO, Marcelino. **Fundamentos de ética geral e profissional**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Gleicemar Barcelos. Ética na Formação de Pedagogos. **Rev. Triâng.**, v.8, n.1, p.28-37, jan./jun. 2015. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1071/1195. Acesso em: 21 fev. 2019.

CERETTA, Patrício. **A Ética na Formação de Professores da Educação Básica.** 2018. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6370415. Acesso em: 01 mai. 2019.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: um guia prático para análise qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emílio. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr.- jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

ESTRELA, Maria Teresa; AFONSO, Maria Rosa. A formação ético-deontológica, parente pobre na formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.1, p. 10-34, jan./mar. 2016. Disponível em: https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/235. Acesso em: 30 out. 2020

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *et al.* **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. **Educ. Soc.** [online], vol.27, n.97, p.1341-1358, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf. Acesso em: 09 nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002. GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory:** strategies for qualitative research. New Brunswick: Aldine, 2006.

GONÇALVES, Wesley Antonio. O Método *Grounded Theory*: um norte teórico segundo o estado-da-arte do último biênio. **Revista Conbrad**, v.1, n.2, p.117-134, 2016. Disponível em: http://www.revistaconbrad.com.br/editorial/index.php/conbrad/article/view/132. Acesso em: 14 mai. 2019.

GORSKI, P. C. Justice measures: social justice as a Teacher Education Outcomes. **Teaching and teacher education**, v. 25, p. 309-318, 2009.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves *et al*. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.3, p.1736-1755, jul./set. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532. Acesso em: 14 mar. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOYE, Cassandra Ribeiro. **Metodologia da pesquisa em turismo**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2009. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207123/2/Metodologia%20da%20Pesquisa%20em%20Turismo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

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

LIMA, Francisco Renato. *et al*. Questões Éticas na Formação do Pedagogo: Entre o Papel Social da Escola e a Relação Professor X Aluno. **REVASF**, Petrolina, v.7, n.14, p.108-199, dez. 2017. Disponível em: http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/69/75. Acesso em: 21 fev. 2019.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A Formação Ética Profissional do Pedagogo na Realidade Brasileira**: um Estudo de Caso. 2018. 513f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40071. Acesso em: 29 out. 2020.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol.10, n. 1, p. 01-30, e020028, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1252. Acesso em: 28 out. 2020.

MAGRONE, Eduardo. Prefácio. In: CALDERADO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio Curricular:** Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p.05-08.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre, p. 109-139, 1991.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. A Formação do Pedagogo sob a Orientação de Documentos Elaborados no Início do Século XXI: da necessidade de continuar o debate. In: IX ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,

2012, Caxias do Sul - RS. **Anais do IX ANPEDSUL Seminário de Pesquisa da Região Sul** - A Pós-Graduação e suas Interlocuções com a Educação Básica, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1872/477. Acesso em: 04 abr. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999 – (Saberes da docência).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBADELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res.2/2015): Princípios e Concepções. **Revista Temas & Matizes**, v.11, n.21, p.39-49, jul./dez. 2017. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368/11993. Acesso em: 25 mar. 2019.

RASCHE, Francisca. Ética e deontologia: o papel das associações profissionais. **Rev. ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 10, n.2, p.175-188, jan./dez., 2005. Disponível em: https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/06/pdf_f564ebbc35_0011137.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes; MIRANDA, Aline Cristina. Trabalho docente, saberes docentes e base de conhecimento: contribuições de Maurice Tardif, Claude Lessard e Lee Shulman. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v.15, n. 2, p. 81-90, 2019. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/18539. Acesso em: 05 jan. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4.764** de 9 de dezembro de 2008. São Paulo: SME, 2008. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-4764-de-9-de-dezembro-de-2008. Acesso em: 13 out. 2020

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Marcia Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Orgs.). **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 – (Seminários e debates).

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010.

SEIÇA, Aline Bernardes. **Ética e deontologia dos professores**: pensamento e práticas. Lisboa: Escola Secundária D. Pedro V, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311571263_Etica_e_deontologia_dos_professores_pensamento_e_praticas. Acesso em: 14 nov. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

SEVERINO, A. J. A Filosofia e a ética na educação. In: OLIVEIRA, Avelino da R..; GHIGGI, Gumercindo; OLIVEIRA, Neiva. (Orgs.). **Caleidoscópio**: temas de educação e filosofia. Pelotas-RS: Editora da UFPEL, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisco Eleodora Santos. (Org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade. São Paulo: Cortez, 2011.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 12 set. 2019.

SMARJASSI, Célia Marilda. **A Formação do Professor**: Um estudo a partir da concepção de Ética em Paul Ricoeur. 2014. 176f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123307. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Ética e deontologia**: textos para profissionais atuantes em bibliotecas. Florianópolis: Ed UFSC, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é Grounded Theory**: Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Traduzação de Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VÁSQUEZ. Adolfo Sanchéz. **Ética**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e Profissionalização Docente. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n.22, p. 41-55, jun. 2007. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/192. Acesso em: 21 nov. 2020.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89999/244565.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 nov. 2018.

APÊNDICE A – RESULTADOS DAS BUSCAS CATALOGRÁFICAS

DESCRITOR	QUANTIDADE TOTAL DE ACHADOS	Nº TRABALHOS CAPES	Nº TRABALHOS SCIELO	Nº TRABALHOS GOOGLE SCHOLAR
Ética na Formação de Professores	18	4	4	10
Formação Ética do Professor	13	1	0	12
Formação Ética do Pedagogo	2	0	1	1
Ética e Pedagogia	3	0	1	2
Formação de Pedagogos	1899	21	8	1870
Ética na Formação de Pedagogos	0	0	0	0
Ética AND Formação de Professores	0	0	0	0
Formação Ética AND Pedagogia	0	0	0	0
Currículo de Pedagogia AND Ética	0	0	0	0
Pedagogia AND Ética	0	0	0	0
Pedagogia e Formação Ética	0	0	0	0
Formação de Professores Éticos	0	0	0	0
Professores Éticos	9	0	1	8
Ética Profissional Docente	17	3	0	14
Ética Profissional do Professor	7	0	0	7

APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA

A – Questionário

Apresentação

Esse questionário online faz parte da pesquisa de Mestrado, em andamento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulada "Ética Profissional do Professor: contribuições da formação inicial" sob a responsabilidade de Tiffany Naomi Motomatsu, mestranda da Linha de Pesquisa "Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas". O objetivo da pesquisa é analisar a presença (ou ausência) das discussões sobre Ética e Ética Profissional em currículos do curso de Pedagogia. Para isso, contamos com a sua relevante participação respondendo ao instrumento até 20/07/2020.

O tempo estimado para ao questionário é de 10 minutos.

Todas as informações coletadas são confidenciais e serão mantidas em anonimato.

Agradecemos antecipadamente por sua atenção, reiterando a importância de sua colaboração.

Endereço de e-mail *

_____

Perfil do Respondente

Essas perguntas têm como objetivo caracterizar a experiência e a formação dos respondentes do questionário.

Na graduação, você fez: *

( ) Bacharelado

( ) Licenciatura

( ) Bacharelado e Licenciatura

Qual o curso? *

_____

Possui experiência docente na Educação Básica? *

( ) Sim

( ) Não

Se respondeu SIM na questão anterior, assinale o nível de ensino em que atuou:

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental 1

( ) Ensino Fundamental 2

( ) Ensino Médio

Tempo total de atuação como professor na educação básica: *

_____

Tempo de Atuação na Docência no Ensino Superior:*

( ) De 0 a 3 anos

( ) De 4 a 6 anos

( ) De 7 a 15 anos

( ) De 16 a 25 anos

( ) Mais de 25 anos

Tempo de Atuação nesta Unidade:*

( ) De 0 a 3 anos

( ) De 4 a 6 anos

( ) De 7 a 15 anos

( ) De 16 a 25 anos

( ) Mais de 25 anos

Formação em Aspectos Éticos

Essa seção tem como objetivo conhecer as experiências prévias do respondente em relação à discussão sobre ética.

Durante sua formação em nível de graduação e/ou pós-graduação, havia discussões sobre formação ética? *

( ) Sim, bastante

( ) Sim, pouco

( ) Não

Se respondeu SIM na questão anterior, tendo como parâmetro o curso todo, com que frequência o assunto era abordado?

( ) Frequentemente

( ) Ocasionalmente

( ) Nunca

Durante sua formação em nível de graduação e/ou pós-graduação, discutia-se sobre ética profissional do futuro professor? *

( ) Sim

( ) Não

Se respondeu SIM na questão anterior, tendo como parâmetro o curso todo, com que frequência o assunto era abordado?

( ) Frequentemente

( ) Ocasionalmente

( ) Nunca

Se respondeu SIM nas questões anteriores, que temas eram propostos para a reflexão? *

( ) Não foram tratados temas relacionados a Ética/Ética Profissional na minha formação

( ) Conceituação de Ética e Moral

( ) Regras de Conduta

( ) Compromisso ético e profissionalidade docente

( ) Ética em Platão

( ) Ética em Aristóteles

( ) Ética em Kant

( ) Outros

Formação Ética no Currículo de Pedagogia

Essa seção tem como objetivo investigar se e como temas sobre ética e ética profissional estão representados e/ou discutidos no currículo de Pedagogia.

Nas disciplinas em que leciona na graduação em Pedagogia, são realizadas discussões sobre ética/ética profissional? *

( ) Sim, bastante

( ) Sim, pouco

( ) Não

Se respondeu SIM na questão anterior, indique que temas são discutidos e em que disciplinas isso acontece:

_____
_____
_____

Se você fosse o responsável pela definição do currículo de Pedagogia com atenção a aspectos da formação ética/ética profissional, que temáticas/assuntos/práticas formativas você proporia? *

_____
_____
_____

O currículo de Pedagogia da instituição, na sua percepção como docente da graduação, contempla aspectos que se relacionem à formação ética profissional do professor pedagogo? *

( ) Sim, bastante

( ) Sim, pouco

( ) Não

Na sua percepção, existe a necessidade de termos um código de ética profissional para o professor? Justifique.*

_____
_____
_____

Comentários

_____
_____
_____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Essa seção visa esclarecer os termos da pesquisa e obter o consentimento livre e esclarecido dos participantes.

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Ética Profissional do Professor: contribuições da formação inicial", que tem como pesquisadora responsável Tiffany Naomi Motomatsu, mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Adriana Bauer, que pode ser contatada pelo email tiffanynaomi1994@gmail.com ou telefone (11) 98675-0080. *

( ) Concordo
( ) Não Concordo

Estou ciente de que minha participação consistirá em fornecer informações por meio de questionário eletrônico neste momento. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. *

( ) Concordo
( ) Não Concordo

B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Sigla da Instituição:_____

Código de identificação do sujeito:_____

A) Perfil do entrevistado

1) Idade: _____
2) Regime de trabalho na universidade: _____

B) Formação acadêmica

a) Graduação

1) Na graduação, você fez curso de:

a) Bacharelado ( )

b) Licenciatura ( )

c) Bacharelado e licenciatura ( )

2) Curso de graduação 1: _____

Curso de graduação 2: _____

Outros: _____

b) Pós-graduação

Por favor, assinale abaixo sua área e subárea de formação:

Ciências Exatas e da Terra	**Ciências Biológicas**	**Ciências Sociais Aplicadas**	**Ciências Humanas**	**Linguística, Letras e Artes**	**Outros**
Matemática	Biologia geral	Direito	Educação	Linguística	
Probabilidade e Estatística	Genética	Administração	Sociologia	Letras	
Ciências da computação	Botânica	Economia	História	Artes	
Física	Zoologia	Demografia	Geografia		
Química	Ecologia	Ciências da Informação	Psicologia		
Geociências		Serviço Social	Filosofia		
			Ciência Política		

C) Experiência profissional

a) Possui experiência docente na Educação Básica? Se sim, assinale o nível de ensino em que atuou:

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental 1

( ) Ensino Fundamental 2 ( ) Ensino Médio

b) Tempo **total** de atuação como professor na educação básica: _____

c) Possui experiência docente no ensino superior privado? Se sim, assinale o tipo de curso em que atuou:

( ) Bacharelado ( ) Licenciatura

( ) Complementação Pedagógica ( ) Outro:

d) Tempo **total** de atuação como professor na universidade privada: _____

e) Em relação à sua experiência no ensino superior público, já atuou em curso de formação docente (bacharelado e/ou licenciatura) em outra universidade? Se sim, complete:

1. Disciplinas ministradas:

_____

_____

2. Tempo **total** de atuação em outra universidade pública:_____

f) Considerando sua experiência **nesta unidade**, complete:

1. Disciplinas de graduação ministradas:

_____

_____

2. Disciplinas de pós-graduação ministradas:

_____

_____

3. Linhas de Pesquisa na Pós-Graduação:

_____

_____

g) Tempo de **total** de atuação como professor **nesta** universidade:_____

Formação do entrevistado em aspectos da ética profissional

Durante sua formação em nível de graduação e pós-graduação, você se recorda se havia discussões sobre formação ética? E sobre ética profissional?

Em caso positivo, você se lembra de quais assuntos eram discutidos em relação ética e à ética profissional? Exemplifique.

Na sua percepção, as atitudes éticas ou antiéticas de professores de graduação e pós-graduação influenciam a formação do futuro profissional? Justifique.

Concepção de ética profissional

O que você entende por ética profissional?

Em relação à atuação do professor/pedagogo, que aspectos comporiam uma ética profissional, em sua percepção?

Ética no projeto institucional de formação

O currículo de Pedagogia da instituição, na sua percepção como Vice Diretor da unidade, contempla aspectos que se relacionem à formação ética? Em que sentido? Exemplifique.

Se você fosse o responsável pela definição do currículo de Pedagogia com atenção a aspectos da formação ética, para o desenvolvimento da ética profissional, que temáticas/assuntos você proporia?

Haveria uma disciplina específica para propiciar a formação ética do professor? Se sim, qual seria? Se não, em que momentos da formação essas questões deveriam ser trabalhadas, no seu entendimento?

Há na literatura, a discussão sobre a necessidade de um código de ética profissional para o professor. Na sua percepção, existe esta necessidade? Justifique.