

# A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária

## *Attitude of teacher teaches, your gesture speak: the dimension ethics in the field of university teaching*

Solange Martins Oliveira Magalhães\*

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2004). Professora do curso de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. E-mail: solufg@hotmail.com

### Resumo

Num mundo marcado por inúmeros desafios, dentre eles o desafio da instrumentalização do mundo da vida pela racionalidade técnico/instrumental, a formação acadêmica encontra-se num contexto de crise paradigmática, em que não somente a ideia de verdade e os ideais educacionais entram em crise. A própria razão perde seu *status* de auto suficiente e passa a ser convidada a colocar-se na escuta e no entendimento do “Outro”, demandando aos processos formativos, particularmente à formação docente, todo um processo pautado na instituição de relações baseadas no respeito e no “cuidado ético”. Por entender que a formação do sujeito ético só é possível mediante processo pedagógico que envolva necessariamente exercícios de reflexão sistemática, conduzida para que os alunos possam integrar a preocupação e a atitude ética durante sua formação, neste ensaio refletimos sobre a dimensão ética da docência como possibilidade de ajudar a aflorar uma radical “sensibilidade ética” entre os professores no seu processo formativo. Afinal, se essa mediação pedagógica faltar na formação docente, poderá não ocorrer o desenvolvimento da sensibilidade ética entre os professores, o que também faltará no seu agir cotidiano nas escolas.

### Palavras-chave

Ética. Docência universitária. Formação de professores.

### Abstract

In a world marked by numerous challenges, including the challenge of instrumentalization of the lifeworld by technical rationality/instrumental, academic training is in a crisis context paradigm, in which not only the idea of truth and the ideal educational experience a crisis. Reason itself loses its status as a self-sufficient and shall be invited to put themselves in listening and understanding the “Other”, demanding the formation process, particularly for teacher training, a whole based institution grounded in relationships based on respect and “ethical care.” Understanding that the formation of the ethical subject is only possible through the educational process that necessarily involves reflection exercises systematically conducted for students to integrate the concerns and ethical attitude during its formation, this essay reflect on the ethical dimension of teaching as possible help bring out radical “ethical sensitivity” among teachers in their formation process. After all, if this mediation training lacking in teacher training may not occur the development of ethical sensitivity among teachers, which also fail to act in their everyday life in schools.

### Key words

Ethics. University teaching. Teacher training.

### *Juramento do Curso de Pedagogia<sup>1</sup>*

Prometo, no exercício de minha profissão, enfrentar os desafios que a educação me propõe, dentro e fora da escola, com criatividade, perseverança e competência, buscando novos caminhos para o processo educacional. Prometo trabalhar por uma educação para a responsabilidade social, ética e política, participando profissionalmente da construção do homem íntegro, da humanidade e da pátria.

### *Juramento do Curso de Pedagogia<sup>2</sup>*

Prometo, valer-me do conhecimento que me foi dado como instrumento de mudança e construção de um mundo onde o homem possa realizar-se com liberdade.

Prometo, no exercício de minha profissão, enfrentar os desafios que a educação me propõe, com criatividade, perseverança e competência, buscando novos caminhos para o processo educacional.

Prometo, envolver-me com meus alunos no espaço que existe entre teorizar e viver a prática, porque acredito ser nesse espaço que educadores e educandos se encontram e se transformam mutuamente.

Prometo, não isolar no gabinete da Administração Escolar, mas dele partir para uma realidade mais

abrangente, em que eu possa enxergar o homem no seu contexto social e político e que o meu trabalho na educação tenha um sentido justo, observando sempre os dispositivos legais e éticos da profissão.

Ao presenciar várias solenidades de formatura, nos chamam a atenção os juramentos de cada grupo. A maioria enfatiza o compromisso ético, a responsabilidade social, confirma práticas e posturas que devem estar presentes no exercício da profissão. Os juramentos aludem ao valor da construção acadêmica e indicam que ela se concretiza por meio do que os estudantes vão aprendendo, e do como o fazem. Seu tom imperativo e afirmativo tem centralidade no compromisso que todos os alunos assumem com o ser e o fazer algo digno, ético, moral e construtivo com o que aprenderam durante sua formação.

Apesar das diferenças de redação e apresentação, como se pode ver na epígrafe, os discursos valorizam o que os formandos creem ser mais valioso na sua prática profissional. Aquilo que posteriormente afirmam que pretendem realizar, os expõe ao compromisso público, ético e coletivo, diz respeito à identidade construída. Certamente, envolve uma construção pessoal, profissional, e coletiva que se referencia, principalmente, na vida acadêmica de cada um, o que definitivamente passa pelo fazer de cada professor em sala de aula.

Isso nos interroga como docentes, coloca-nos na posição de corresponsá-

<sup>1</sup> Retirado do site: <<http://pedagogiaufmg.wordpress.com/juramento/>>.

<sup>2</sup> Retirado do site: <[http://www.fev.edu.br/colacao\\_grau/arquivos/upload/juramento\\_pedagogia\\_www\\_unifev\\_edu\\_br.pdf](http://www.fev.edu.br/colacao_grau/arquivos/upload/juramento_pedagogia_www_unifev_edu_br.pdf)>.

veis pela formação e, em certa medida, pelas promessas futuras dos estudantes, pelo que estão se propondo fazer. Assim pensando, ficamos frente a frente com a responsabilidade de nossas ações desenvolvidas no processo de formar pessoas que sejam éticas, morais, políticas, transformadoras, com um olhar avaliativo crítico da realidade atual.

A essa responsabilidade soma-se o peso do que se espera da própria universidade pública. Por ser a expressão do público, a expectativa é que seja um espaço de formação, pesquisa e extensão; um local de debates e confrontos de ideias, de críticas que resguardem a perspectiva de pluralidade, argumentação, local de construção de novas posições.

Como bem argumenta Santos (2000), a universidade pública deveria pautar-se por três princípios: a prioridade da racionalidade moral prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, tirando as humanidades da marginalidade na produção e distribuição dos saberes universitários. Espera-se que ela se institua como local de construção de cidadania, eticidade, onde se tenha o exercício pleno da igualdade e justiça social.

Entretanto, convém lembrar que, no atual contexto de reestruturação produtiva, a formação tem engendrado relações opacificadas por um discurso ideológico que se reifica e interfere na construção do nosso modelo social, no nosso modo de viver, no como concebemos a realidade, inclusive no como

construímos nossa história profissional futura.

Mesmo que possa parecer utópico, é desse lugar que falamos, ou seja, de uma universidade que se coloca como instituição social (CHAUÍ, 1999), a partir de uma perspectiva contra-hegemônica com a qual buscamos construir mais que discursos teóricos e tautológicos nos processos formativos, pois sabemos que não basta formar sujeitos competentes que jurem posturas éticas, idôneas e humanistas, que estejam prontos para empregabilidade, para atender as solicitações do mercado de trabalho; importa ajudar nossos alunos a terem uma formação menos fragmentada, mais humanizadora em que se pretende Ética e Moral.

Conforme afirmou Lampert (2009, p. 49), esse processo também se refere a um novo paradigma que busque a integralidade, postura dialógica, conexão entre os saberes e sujeitos, sensível às interconexões existentes no mundo. Um paradigma que poderá induzir a “construção de um novo modelo pedagógico, visando ao equilíbrio entre a excelência técnica e a relevância social”. Ansiamos criar espaços para discussões que girem em torno, preferencialmente, de eixos humanísticos: sociais, políticos, ecológicos, e éticos, com focos relacionados à vida em sociedade.

O momento requer atitude crítico-reflexiva que ajude a questionar os quadros gnosiológicos (pensamento da realidade) e ontológicos (natureza da realidade), para que possamos rever

princípios fundamentais no processo formativo que, via forma cartesiana de ver e conceber o mundo, gradativamente reduzem e fragmentam o conhecimento, dicotomizando homem e natureza. Desse lugar, parece-nos razoável interrogar sobre as implicações ético-sociais de nossas práticas educativas, e sobre os significados que estamos ajudando a construir.

### **1 Sobre a Ética e a Moral no cotidiano das pessoas**

Os valores e os princípios que norteiam nossas culturas têm consequências para a ação ou a inação dos sujeitos, e constituem a base sobre a qual, tradicionalmente, se realiza a formação das pessoas, o que define formas de ser e de viver. A maneira como as pessoas se imaginam e imaginam o outro e, o mais importante, como imaginam a sociedade que querem para si e para outros, está diretamente relacionada a uma matriz axiológica referencial.

A matriz referencial de valores tende a ser considerada heterônoma em nossa sociedade, e, mesmo que seja, em muitos casos, fruto da alienação, também define o que acreditamos ser justo, bom e melhor. Essa matriz axiológica norteia nossa compreensão da realidade, é definidora de um conjunto de normas e valores que chamamos de moralidades. Nesse sentido, os valores alteram significativamente as práticas sociais, ajudam a construir condutas, ajudam na resolução dos problemas cotidia-

nos, e acabam normatizando as práticas educativas e socializadoras. Além disso, preconizam propostas muito concretas sobre o tipo de sociedade, educação, escola, e homem que se quer formar.

Em sentido amplo, Moral vem do latim *mos*, significa originariamente costume, que tem valorização pelo que representa para uma comunidade (VÁZ-QUEZ, 2006). A Moral refere-se a um conjunto de valores, regras e princípios de conduta, admitido por um determinado grupo social com a finalidade de organizar as relações entre as pessoas. Sua principal função é desenvolver valores que orientem as práticas sociais tornando as relações mais humanizadas entre os homens.

Podemos dizer que a Moral é o par bipolar complementar da Ética, ambas pertencem ao mesmo nível epistemológico, cuja função é amalgamar valores à própria Ética dos sujeitos e às práticas sociais, associando-se às normas estabelecidas. A moral define o significado do que é “bom” e “justo” em cada sociedade, mesmo que esses conceitos sofram alterações em cada cultura e no interior de uma mesma cultura, nos diferentes momentos históricos.

A ideia de justiça e injustiça social, por exemplo, é encontrada em Locke (1991) e Marx (1989) através dos princípios da proporcionalidade e da igualdade. Com Locke, na obra intitulada *Dois Tratados sobre o Governo Civil*, temos a sugestão do estabelecimento de um contrato social que retiraria o homem do estado de natureza, inserindo-o na

sociedade civil, na qual, os direitos naturais – vida, a liberdade e os bens – seriam protegidos pela lei. Em linhas gerais, essas são ideias que servem de base para o princípio da proporcionalidade, no qual cada indivíduo recebe aquilo que lhe é devido em função de seu mérito, determinando, como sabemos, o conceito de “justiça” ou de “equilíbrio” no liberalismo econômico. Já o princípio da igualdade deriva de Marx (1989), trata de uma expressão legal dos interesses de classes, na qual o Estado é compreendido como o resultado encontrado pela classe dominante de garantir seus interesses e sua dominação. A ideia de justiça, em Locke, está em cada indivíduo receber aquilo que lhe cabe em função de seu mérito; em Marx, está em receber de acordo com as suas necessidades.

O princípio de proporcionalidade, conforme o liberalismo econômico, permite que as injustiças sociais não sejam percebidas como tais, já que decorrem de diferenças de mérito. Serve ainda para estimular o esforço pessoal, aumentando a eficiência e a produtividade, mas, ao mesmo tempo, camufla e perpetua as injustiças sociais.

A partir dessa lógica, grupos são excluídos do universo da justiça – processo inclusive de exclusão moral, o que nos leva compreender que cada sociedade e cada cultura, ao longo de sua história, em um interminável processo de negociação entre seus membros, elegem um determinado conjunto de valores e práticas sociais, em detrimento de outros, ordenando e dando significado à vida

social. Desse mesmo modo, consagra-se o sentido do que é considerado bom, adequado, justo, mal, inadequado ou injusto, um sentido que varia no tempo e no espaço, sempre ligado à moral, ao sistema de regras, valores e princípios, determinado pela necessidade social do grupo a que se destina.

No entanto, independente das especificidades culturais, pode-se definir um conjunto de valores mais justos que outros, como a igualdade de direitos e deveres entre os homens, o respeito ao outro, ou formas afetivas de conduta, como o amor ao humano, a amorosidade para com a natureza e as pessoas, respeito nas inter-relações, etc. Esse conjunto de valores é pautado na Ética que procede do grego *ethos*, e quer dizer o modo de ser, o caráter (VÁZQUEZ, 2006) que orientam as relações humanas para que estas se mantenham em condições mínimas de moralidade.

Ao lado das diversidades sociais e culturais, observamos a existência de valores comuns que permitem a percepção de certos aspectos da sociedade de forma semelhante; mesmo que esses valores carreguem a marca da divergência e da heterogeneidade, existe um acordo sobre as práticas “valorosas” e do “bem” entre os grupos sociais nas diversas sociedades. Nesse sentido, o autor Da Matta (1982, p. 15) afirma que: “uma sociedade se revela tanto pelo que preza como sagrado e como fundamental para seu bem-estar, quanto pelo que teme e despreza como pecado, crime e violência”.

Portanto, no plano social, temos um conjunto de valores, de premissas que expressam a ideologia das práticas sociais, e dos comportamentos como parte integral de um sistema que inclui tanto condutas concretas, quanto o aspecto reflexivo-valorativo do sujeito. Nesse processo ou sistema valorativo, a Ética nos remete aos valores mais elevados que conhecemos: nobreza de caráter, justiça, respeito entre as pessoas, honestidade, equilíbrio, bondade e solidariedade são apenas algumas das faces com que se manifesta o comportamento ético. Em sentido amplo, esses valores são o próprio objetivo da Ética.

Severino (2001) faz importante distinção entre a Ética e a Moral, para ele: a Moral refere-se a valores consagrados pelo tecido social, entremeando os costumes e as práticas. Em certo sentido, a moral é anterior e exterior ao indivíduo, à medida que o homem, ao nascer, já se depara com um sistema moral constituído na sociedade que orienta o comportamento de seus membros. A Ética diz respeito aos valores com algum alcance universal, transcendendo as fronteiras de cada sociedade.

Por um lado, a Moral tem um aspecto social no tocante aos valores passados pela tradição, e, por outro, tem um aspecto pessoal na medida em que o sujeito personaliza os valores morais, conferindo-lhe significado próprio. Individualizados pelo sujeito, os valores e normas sociais atuam no processo de regulação de seu comportamento por meio de sua personalidade – conjunto

de recursos psicológicos que permite ao indivíduo atuar de uma ou de outra forma em sua vida. Em outras palavras, o sujeito por meio de suas operações psicológicas mediatiza ativamente as influências do meio que recebe, assim como as atividades que realiza. O desenvolvimento do indivíduo e, portanto, de sua personalidade é um processo contínuo e ilimitado que ocorre ao longo de toda a sua existência. Trata-se de uma integração qualitativa individualizada dos conhecimentos e da experiência do indivíduo. Nesse processo, a educação/socialização quando ocorre de forma efetiva, torna-se elemento essencial do desenvolvimento.

Em maior amplitude, a Ética define um discurso normativo para as práticas sociais, constituindo-se como um conjunto de princípios para o seu ordenamento. A Ética pertence a esfera que permite um modelo cultural ascender à legitimidade ou perder essa possibilidade; instituidora de normas é um fato e, apesar de ter autonomia relativa, manifesta-se em modelos que podem propor, numa perspectiva futura, uma modalidade que preserve, transforme ou oriente o presente. A Ética, assim concebida, serve de norma crítica frente às estruturas sociais existentes.

As representações dos valores que perpassam os processos formativos atuam promovendo princípios éticos e práticas morais que, por suas vezes, agem sobre os condicionamentos históricos, ao mesmo tempo em que recebem as influências deles. Assim, na relação

entre diferentes grupos sociais e culturais, os padrões de práticas e princípios são tomados como indispensáveis para viver em sociedade, significando que os modelos instituídos podem alçar-se à hegemonia, ou, ao contrário, perderem tal viabilidade diante de formas sociais inovadoras e transformadoras.

Seria, pois, na dialeticidade, que se manifesta a “autonomia relativa” da Ética, bem como a “relativa liberdade” da Moral, que reflete diretamente na construção e no intercâmbio de valores. Quanto a esse processo, Buber (1982) manifesta-se a favor de uma Ética como ideal de conduta em que não há lugar para meio-respeitos. O autor posiciona-se contrário ao reducionismo individualista, que está na base dos subjetivismos equivocados, desencadeando um reducionismo coletivista.

Buber (1977) elabora a proposta do dever ser, pautada na instituição de relações baseadas no respeito. Para ele, “os seres humanos não podem desrespeitar-se em nível nenhum, para ele, o fato fundamental da existência humana é o homem com o homem” (BUBER, 1982, p. 146).

Brandão (2002) resgata a importância da contribuição do sujeito de maneira consciente na melhoria da sociedade e da cultura, tendo nos valores o ponto qualificador para tal empreendimento. Se a educação lida com valores, eles devem limitar-se a serem equilibradamente éticos, promovendo ações ajustadas. A educação não pode apenas instruir e habilitar o sujeito para

responder adequadamente aos chamados do mercado de trabalho.

De fato, a educação lida com valores e com a Ética, e, se pensarmos numa prática educativa como práxis (MARX, 1989), como atividade humana, real, efetiva e transformadora, pode ajudar os sujeitos a alcançar um “agir livre e responsável”. Nesse processo formativo, há a conscientização dos sujeitos. Conscientização, na perspectiva de Freire (1997), que evidencia o processo de aprofundamento da consciência crítica, que é, ao mesmo tempo, ação/reflexão/ação que visa à superação da realidade opressora, sendo, em virtude disso, um apelo à ação (práxis). Nesse processo de constituição, os sujeitos se reconhecem no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformem a si mesmos.

O desenvolvimento de tal nível de consciência crítica (LUKÁCS, 2003) é condição para que se possa (re)organizar o conjunto das relações sociais em torno da produção, mas a emancipação dos sujeitos precisa da educação e dos princípios da Ética que para que possam avaliar e compreender os critérios e valores que utilizam na vida.

É na circularidade dialética entre a Ética e a Moral que esses princípios e valores acabam sendo instituídos-instituidores dos conteúdos e estratégias no campo da docência, ajudando o professor a definir a conotação social e o posicionamento político de sua atuação docente, o que dá maior sentido à afirmação de que a educação pode ser

construtora da cidadania, fundada no respeito, na justiça e na solidariedade. Além disso, todos e cada um desses princípios – respeito, justiça e solidariedade – reforçam a necessidade de que a formação docente promova o reconhecimento do “outro” em sua alteridade, que sejam considerados sua palavra, suas ideias, seus conhecimentos prévios e seus sentimentos. Como afirmou Freire (1996, p.20): “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade [...]” dos professores no processo educacional. Isso diz muito ao campo da docência universitária.

## **2 A Ética no campo da formação de professores**

O debate sobre a Ética no campo da formação docente parece ter tornado trivial o seu valor. Presencia-se certa insensibilidade e uma falsa crença de que já se entende o seu real sentido, muito embora sua exigência emergja no próprio exercício da prática educativa como já foi destacado.

Apesar do silêncio, a missão educativa, em sua essência, envolve autonomia, escolhas e compromissos, ao mesmo tempo em que é guiada por motivos que não são indiferentes a valores e aos princípios éticos. Portanto, pensar a docência universitária como práxis requer inclusão, escuta, respeito, intencionalidade, posicionamento político, aspectos que ajudarão os alunos

em suas trajetórias formativas - profissionais, individuais e coletivas.

Assim, o caráter ético e moral da docência universitária ganha amplo sentido no campo da formação docente e no exercício profissional, primeiro porque o professor desenvolve uma atividade entre e com pessoas, segundo, porque envolve os objetivos e motivos profissionais e pessoais de cada aluno. A ação do professor ultrapassa os limites profissionais e acadêmicos, envolve uma relação que mistura sentimentos e deixa marcas para toda a vida.

Sem desmerecer que atuamos em contextos predeterminados que nos condicionam, “cada ação é sempre radicalmente única e incorpora a necessidade de orientar-se por critérios”, conforme Sacristán (1999, p. 45):

[...] pode-se dizer que se trata de uma *caracterização epistemológica do pensar sobre educação* como algo aberto em sua concepção, quanto à possibilidade de que tenha diversos significados e diferentes desenvolvimentos [...]. (grifos nossos).

Assim sendo, a única prática educativa aceitável é a “boa”, a que busca o “bem humano”. Essa afirmação torna a docência universitária profundamente imbuída de significado ético, e a coloca intrinsecamente relacionada a uma existência do Outro. Sacristán (1999) realiza uma sólida reflexão a respeito do caráter moral da ação educativa. Essa reflexão, cujos principais argumentos sintetizamos aqui, leva-nos a pensar

na importância da ação docente como algo que é movido por motivos; temos como consequência a consideração da docência universitária como um assunto moral, uma vez que opera sobre seres humanos e para isso é preciso que haja critérios sobre o que se possa fazer com eles. É preciso deixar claro que isso não significa que a prática docente deva tratar da transmissão de valores morais, mas sim de que o ensino em si mesmo é um problema moral.

O ensino compreendido dessa forma integra uma autonomia, exige opções e compromissos, define-se como práxis que demanda todo um fundamentado “cuidado ético” (SEVERINO, 2011, p. 131), especialmente por pressupor intervenção sistemática capaz de atingir a identidade e a dignidade das pessoas. Conforme o autor, impõe-se imbuir a formação de uma radical “sensibilidade ética”.

Ao final, é possível entender que uma docência que se pauta em princípios éticos ajuda os sujeitos em suas futuras práticas ético-morais. Para “[...] que haja conduta ética é preciso que haja o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício”, esse agente é por ela denominado de “sujeito ético” (CHAUÍ, 1995, p. 337).

Conforme a autora, esse sujeito é consciente de si e dos outros; dotado de vontade, de capacidade de deliberar e decidir; responsável, reconhece-se como autor da ação; livre, autodeterminado,

capaz de dar a si mesmo as regras de conduta, autônomo. Vasconcellos (1995) completa mostrando as características que seriam desejáveis na formação do docente como um sujeito ético na profissão. Essas características desejáveis, segundo o autor, estão fundamentadas em alguns princípios orientadores, tais como: conscientização, autonomia, intencionalidade, responsabilidade, competência e compromisso. Com esses pressupostos, consideramos que o principal constituinte do desenvolvimento do sujeito ético e sua existência ética é o sujeito moral, aquele que realiza os valores e as obrigações que formam o conteúdo das condutas morais ou virtudes éticas.

A autora alerta para o fato de que não haverá sujeito ético por incorporação da ética por passividade, o que só é possível mediante processo pedagógico que envolva necessariamente exercícios de reflexão sistemática conduzida, para que os sujeitos possam integrar a preocupação e a atitude ética durante sua formação. No caso dos professores, se essa mediação pedagógica faltar na formação, de forma bem concreta, não haverá o desenvolvimento da sensibilidade ética, e ela faltará no agir cotidiano dos professores (SEVERINO, 2011).

Nesse sentido, nunca foi tão necessário rever o sentido atribuído à ética, nos mais diversos enfoques e matizes. O “agir humano implica, além de sua referência cognoscitiva, uma referência valorativa” (SEVERINO, 2011, p. 135), conceitos e valores são as referências

básicas para a intencionalização do agir humano em toda a sua abrangência, isso inclui a ação pedagógica.

Tem-se intensificado a imbricação entre ética e a formação docente, a qual, na proposta de Severino (1990), ainda precisa ocupar-se do desenvolvimento equilibrado de algumas dimensões que possibilitariam a obtenção de sucesso no processo ensino-aprendizagem: dimensão técnica, estética, sensível e apolítica. Conforme o autor, preparar o professor para a docência é tarefa que pressupõe o desenvolvimento harmonioso dessas dimensões que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem, mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente, que só produzem seu resultado, se atuando convergente e complementarmente. Essas dimensões, no processo relacional dariam conta dos conteúdos, habilidades didáticas e relações situacionais envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Disso se entende que a docência universitária depende de um processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico que articula o desenvolvimento de várias dimensões da docência: técnica, estética, política, sensível e a ética. Calil, Castro e Azevedo (2008, p. 6) ainda incluem às citadas dimensões, os saberes morais como “opção ética, compromissos com os resultados de ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores”. No conjunto, essas dimensões qualificam o “saber fazer bem”, como proposto em Rios (1999, p. 46), um fazer que encontra referência na presença da Ética (FREIRE, 1997).

### **3 A dimensão ética da docência universitária na interface com a dimensão técnica, estética, sensível e política**

Como se afirmou, as possibilidades de aperfeiçoamento da docência universitária estão, entre outras iniciativas, no seu planejamento com forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. É a isso que se referiu Freire (1997, p. 26) quando observou a necessidade de “decência e seriedade” no campo da docência. Isso envolve o que o professor sabe, quem ele é, como entende e se revela ao outro, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 86). Conforme essa ideia, a docência não se faz com indiferença, de forma neutra ou estática; a ética necessária ao fazer docente, da qual nos falou Freire (1996, p. 106), não constitui uma habilidade inata ao professor, não é uma aquisição imediata, tecida pessoal e solitariamente pelo educador. Ela é uma composição histórica, social, cultural, pode e deve ser aprendida de forma intencional.

Como visto, em sua totalidade, a docência articula as dimensões técnicas, estética, sensível, política e a ética (RIOS, 2008), que estão interligadas, complexamente dialogando e mutuamente influenciando-se. A dimensão *técnica* implica o domínio do conteúdo teórico da área, o diálogo e interlocução com os recursos, métodos e técnicas que, por sua vez, precisam ser eivados de sentidos profissionais e pessoais – objetivos, sub-

jetivos e culturais, para que o docente seja capaz de realizar seu trabalho com competência, aqui compreendida como articulação dialética entre a competência técnica e a competência política, tendo a ética como mediadora (RIOS, 2010). Para Freire (1997), a competência do docente é uma exigência ética e é ela que lhe confere a força e a autoridade moral para exercer sua tarefa.

Assim, para além da necessidade e objetividade da técnica, pura, simples e pragmática, sustentada no domínio do conteúdo, existe nessa dimensão, o componente subjetivo do professor que se estabelece *no* e *com* seu fazer de forma política, o que tende a consolidar uma postura dialógica que amplia a convivência acadêmica como ponto facilitador na troca de experiências, na abertura de perspectiva mútua. Ao final, essa atitude tende a alavancar a produção do conhecimento.

Para além da técnica, a docência também envolve o “[...] bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar a sensibilidade [...]” (FREIRE, 1997, p. 46), aspectos relacionados à *dimensão estética*. Essa dimensão faz relação direta com a arte e suas formas de manifestação, mostra-se amalgamada à dimensão sensível, o que ajuda o professor a ir muito além do domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo. Circunda conhecimento de si mesmo e dos estudantes, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender e da cultura.

Outra dimensão, a *política*, reforça que a docência é prenhe de significado político, social, cultural, ideológico, econômico, que necessitam ser comprometidos, sobretudo, em função das mudanças atualmente ocorridas na sociedade, nas práticas individuais e sociais. No sentido freireano, essa dimensão é fundamental, ajuda os professores a assumir um papel ativo no seu processo de formação e na construção de um pensamento crítico que o liberte da alienação.

A *dimensão ética*, como se discutiu até aqui, é fundante da docência, favorece o questionamento, interroga a finalidade da educação, do trabalho docente, sua significação e seu sentido desde sua gênese, articula um compartilhamento subjetivo de sentidos e valores definidores do que se ensina, qual sujeito se quer formar, para qual sociedade.

Essas dimensões, em conjunto, dizem respeito à forma de organização da docência como práxis, planejada, executada e avaliada, de forma que sua organização seja aberta, promotora do diálogo entre os sujeitos e os vários campos dos saberes, para que concretize um movimento inter e transdisciplinar, acolhendo as incertezas do cotidiano formativo e permanecendo sempre permeável a influências múltiplas – diálogos, saberes, incertezas, presença do erro, criatividade, criticidade.

Nessa perspectiva, o professor reconhece e compreende a intencionalidade de sua prática e o quanto ela contribui para a formação intersubjetiva

dos estudantes. Mas isso só acontece se esse sentido for considerado em sua formação (inicial e continuada) para, posteriormente, ser exteriorizado em sua atuação, no campo da docência. Nesse sentido, a docência não será apenas a manifestação do pensar a ação, muito menos apenas o movimento de ideias, mas ideias em movimento, que constituem também o desvelar do novo, do imprevisto, que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos. Esse processo oferece condições para que o professor reconheça-se como responsável tanto por sua atuação ética como pelo desenvolvimento ético dos seus alunos - um processo permanente de “decifração do sentido da existência humana, tal qual ela vai se desdobrando no tecido social e no tempo histórico” (SEVERINO, 2011, p. 142).

No dizer de Freire (1996, p. 36), seria a “docência e boniteza de mãos dadas [...]” reafirmando a crença na importância da efetivação de uma práxis ética na formação de professores, portanto, no campo da docência universitária.

Dessa perspectiva, é possível compreender que a docência é espaço de entrecruzamento de bem e beleza que responde a uma radical exigência ética que se manifesta como compromisso para os sujeitos envolvidos na e pela educação: “aplicação do conhecimento na construção da cidadania” (SEVERINO, 2011, p. 143).

O primeiro passo, conforme Freire, é seguir a utopia. Para ele, sem uma

visão utópica, sem esperança, perde-se o sentido de um trabalho significativo. Boaventura Santos (1995) também lembra a importância do resgate da utopia que reclama por outra subjetividade a que ele chama de emergente:

Esta subjetividade tem, por um lado, que se conhecer a si mesma e ao mundo através do conhecimento-emancipação, recorrendo a uma retórica dialógica e a uma lógica emancipatória; por outro lado, tem de ser capaz de conceber e desejar alternativas sociais assentes na transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada e na transformação dos ordens jurídicos despóticos em ordens jurídicos democráticos. Em suma, há que inventar uma subjetividade constituída pelos topos de um conhecimento prudente para uma ciência decente. (SANTOS, 2005, p. 345).

Trata-se de um movimento contra-hegemônico exercido *pari passu* que gradativamente influenciará a mudança no campo da docência universitária, portanto, da sociedade e das pessoas ao redor (SANTOS, 1995).

Finalizamos voltando aos discursos de formatura, nos quais os alunos dão ênfase à ética, prometem trabalhar por uma educação para a responsabilidade social, ética e política, participando profissionalmente da construção do homem íntegro, da humanidade e da pátria. Para além do formalizado nos discursos, existe o não dito, ou seja, que essa

construção inicia-se muito antes. Neste sentido gostaríamos de

[...] sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente [...] Falo [...] da ética universal do ser humano [...] É por esta ética inseparável da

prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz aos educandos em nossas relações com eles [...]. (FREIRE, 1996, p. 9).

## Referências

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BUBBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

\_\_\_\_\_. *Eu e tu*. Trad. de Newton Achilles von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

CALIL, A. M. G. C.; CASTRO, M. A. C. Diniz de; AZEVEDO, Vera Lúcia A. Docência e ensino superior no foco dos sentimentos e emoções que permeiam o contexto da prática. REDES-TRADO, 7. *Anais...* Buenos Aires, 2008.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.

\_\_\_\_\_. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, p. 5-3, 1999.

DA MATTA, R. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: PAOLI, Maria Célia et al. *Violência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAMPERT, J. P. *Tendências de mudanças na formação médica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

LOCKE, E. A. The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, v. 50, p. 288-299, 1991.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: \_\_\_\_\_. *O capital*. 14. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 7. ed. São Paulo. Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época, v.16).

\_\_\_\_\_. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

\_\_\_\_\_. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UFMG, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SANTOS, B. de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. A universidade no séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 2005.

SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (Org.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. A contribuição da Filosofia para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

\_\_\_\_\_. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

VASCONCELLOS, C. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Trad. de João Dell' Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

**Recebido em novembro de 2013**

**Aprovado em março de 2015**