
FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES SOBRE ÉTICA**Dra. Adriana Salete Loss**  0000-0001-5576-0929**Dra. Letícia Ribeiro Lyra**  0000-0002-0752-2878**Me. Diuliana Chiaradia Pimentel**  0000-0003-0353-3833
Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: As relações humanas no contexto educacional estão impregnadas de diversas emoções, que requerem a escuta sensível e a abertura ao diálogo. Neste sentido, esse espaço necessita possibilitar uma dinâmica comunicativa e autoformativa capaz de viabilizar a educação do cuidado de si e do outro, na perspectiva do desenvolvimento da ética. Nessa direção, este artigo objetiva identificar as percepções de professores do Ensino Superior e da Educação Básica e estudantes da Graduação e Pós-Graduação sobre a presença (ou não) da ética nos processos educativos e formativos do contexto educacional. A pesquisa é de cunho qualitativo e contou com a participação de 12 professores e estudantes da Graduação e Pós-Graduação e da Educação Básica, membros do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS. A partir das narrativas dos participantes, foram criadas quatro categorias: práticas que promovem a ética; práticas que promovem a educação emocional; práticas autoformativas e práticas antiéticas no contexto educacional. Os resultados apontam que o espaço escolar necessita de mais práticas autoformativas com ênfase na educação emocional, a fim de promover a aprendizagem do cuidar de si e do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Educação emocional; Processos autoformativos.

HUMAN FORMATION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: NARRATIVES OF TEACHERS AND STUDENTS ABOUT ETHICS

ABSTRACT: Human relations in the educational context are impregnated with different emotions, which require sensitive listening and openness to dialogue. In this sense, this space needs to enable a communicative and self-formative dynamic capable of enabling the education of care for oneself and the other, from the perspective of the development of ethics. In this direction, this article aims to identify the perceptions of Higher Education and Basic Education teachers and Graduation and Post-Graduation students about the presence (or not) of ethics in the educational and formative processes of the educational context. The research is of a qualitative nature and had the participation of 12 teachers and students of the Graduation and Post-Graduation and of Basic Education, members of the Research Group in Emotional Education of the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim/RS campus. Based on the participants' narratives, four categories were created: practices that promote ethics; practices that promote emotional education; self-formative practices and unethical practices in the educational context. The results indicate that the school space needs more self-formative practices with an emphasis on emotional education, in order to promote learning to take care of oneself and the other.

KEYWORDS: Ethic; Emotional education; Self-formative processes.



1 INTRODUÇÃO

A educação emocional, segundo Loss (2021), propõe-se a cuidar das relações humanas compreendendo as dimensões intra e interpessoal, constituindo-se como aspecto imprescindível para formação integral do ser humano. Neste sentido, a autora salienta que é necessário um olhar atento para o desenvolvimento humano no âmbito da ética para aprender e experienciar valores humanizantes em diferentes relações: do eu consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o universo (Loss, 2021).

Nessa perspectiva, a autora afirma que:

A educação emocional é entendida não como ação terapêutica, mas perpassada por processos autoformativos críticos e reflexivos para a construção de relações e ambientes humanizados de afetos, de respeito, de empatia, de solidariedade e de comprometimento com a vida. O entendimento de educação emocional na escola não pode ser esse da formação para a resiliência, mas sim o cuidado com a formação integral do ser humano. Um ser que pensa, que sente, que está em constante autoformação e transformação. A educação emocional é fundamental para o despertar do ser para o cuidado, na perspectiva da construção das dimensões ética e estética (Loss, 2021, s.p).

Partindo desse pressuposto, percebe-se a importância de proporcionar processos autoformativos para reflexão crítica das diferentes situações que surgem no contexto escolar. Nesse viés, o processo formativo constitui-se no diálogo auto formativo das vivências e experiências que precisam de reflexão constante para o pensar e sentir-se bem (Loss, 2021).

A formação no processo educativo com foco na educação emocional é promotora do desenvolvimento da ética nas relações humanas. Por isso, é importante que, no contexto educacional, haja espaço no currículo para pensar e refletir sobre o cuidar de si e do outro.

Para Damásio (2013), a educação emocional propicia o autoconhecimento que repercute no conhecimento das próprias emoções e das demais pessoas da sua relação. Assim, o caminhar para si na relação com o outro exige a sensibilidade da



escuta e do diálogo, que possibilitam a reflexão e a autorreflexão das relações humanas, considerando o desenvolvimento da ética. Neste aspecto, de acordo com Hermann (2008, p. 17), a aprendizagem ética deve ir além do diálogo com o intelecto, precisa “se deixar influenciar pelas emoções, pelos sentimentos e pelas respostas sensíveis”.

Neste sentido, o estudo objetiva identificar as percepções de professores do Ensino Superior e da Educação Básica e estudantes da Graduação e Pós-Graduação sobre a presença (ou não) da ética nos processos educativos e formativos do contexto educacional. Ademais, propõe-se a refletir sobre a importância de processos autoformativos, por meio da dinâmica das narrativas, no contexto educacional, para o desenvolvimento emocional e ético nas relações humanas.

Assim, a escolha pelas narrativas deu-se porque estas valorizam as experiências das pessoas. Segundo Barbisan e Megid (2018), as narrativas como prática de formação e desenvolvimento fornecem a possibilidade de transformação subjetiva, pois servem como reflexão para a vida. Diante disso, este estudo de cunho qualitativo justifica-se pela relevância do tema da educação emocional e ética no contexto educacional como uma dimensão primordial “[...] para o projeto de formação integral do ser humano” (Chaves; Goergen, 2017).

Na sequência, apresentam-se reflexões acerca do tema Educação Emocional e ética, em processos autoformativos, bem como os resultados do estudo empírico com os participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE).

2 EDUCAÇÃO EMOCIONAL E APRENDIZAGEM ÉTICA NAS RELAÇÕES HUMANAS

A educação emocional tem ganhado espaço nos estudos científicos, uma vez que visa desenvolver o ser em suas dimensões cognitiva e emocional (Casassus, 2009). As emoções são “ações acompanhadas por ideias e modos de pensar”, e “os sentimentos emocionais são sobretudo as percepções daquilo que o nosso corpo faz



durante a emoção [...]” (Damásio, 2010, p. 143). Nessa direção, Damásio (2013) afirma que a emoção bem dirigida se torna um apoio para que a razão possa funcionar eficazmente. Nessa perspectiva, no cotidiano escolar, é fundamental a escuta sensível para as emoções que emergem da relação humana.

A educação emocional dá-se mediante processo educativo contínuo, por isso precisa estar presente no currículo educacional, em todas as etapas do ensino. Alzina (2005, p. 96, tradução livre) entende que a educação emocional deve “potencializar o desenvolvimento de competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com objetivo de capacitar-lhe para a vida”.

A presença da educação emocional no contexto educacional proporciona uma formação centrada no desenvolvimento pessoal, ético e estético nas relações humanas. Assim, na relação do eu com o outro, como ser histórico e social, tem-se presente as emoções sociais, “[...] as quais incorporam uma série de princípios morais e formam uma base natural para os sistemas éticos” (Damásio, 2010, p. 162).

Para Loss (2021), ninguém nasce ético e com espírito democrático: aprende-se a ser ético e democrático vivendo a democracia e a eticidade nas relações. “Para tanto, nossos ambientes educacionais precisam ser espaços éticos e democráticos em suas dimensões organizacionais, administrativas e pedagógicas”, pontua Loss (2021, s.p). A autora, ainda, afirma a importância da dimensão ética promovida pela educação emocional, apontando que “o cuidado com as emoções pode possibilitar às pessoas o reconhecimento do inacabamento, de uma maior compreensão dos seus sentimentos e o pensar-se no sentido do projetar-se para a transformação do que não faz bem para si e para o coletivo” (Loss, 2021, s.p).

Nessa perspectiva, no sentido de compreender o ser humano em sua multidimensionalidade, entende-se que a formação estética também se faz necessária. Chaves e Goergen (2017, p. 343) definem estética como “ato de admirar”, que envolve a sensibilização a si e ao outro que poderá ser desenvolvida em processos autoformativos. Nessa direção, a realização de processos autoformativos,



por meio da prática das narrativas, é uma possibilidade para a tomada da consciência das emoções próprias e dos outros da relação e, a partir da reflexão e autorreflexão crítica, dá-se a aprendizagem da ética e estética, do aprender a cuidar de si e do outro. Para Casassus (2009, p. 48):

[...] a educação emocional é um caminho que nos leva a observar as memórias e situações com o objetivo de compreender de onde surgem nossas reações e de conseguir que cada um possa viver suas emoções de maneira produtiva, no seu estado mais vital, sentindo a vida.

Pela conversação do Eu consigo mesmo e com o outro, dá-se a ética de si para si, que comporta a autoanálise e a autocrítica (Morin, 2007). Para esse autor, “a autoanálise, praticada em permanência, pode e deve ser concebida como estado de vigilância sobre si mesmo” (Morin, 2007, p. 95). A vigilância que se dá com foco na observação crítica de si para a transformação, projeção ou recriação de si, na relação dialógica com o outro.

A prática do diálogo e da escuta sensível na relação do Eu com o outro, por meio das narrativas, que são permeadas de histórias, experiências e saberes, possibilita a reflexão do agir e do pensar humano (Delory-Momberger, 2016). Em vista disso, a autora afirma: “Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida” (Delory-Momberger, 2026, p. 141).

Assim, a hipótese é que pelos processos autoformativos, em que se presentificam as narrativas, os indivíduos (re) ligam e (re) interpretam o vivido, as experiências e o que conhecem, na perspectiva reflexiva e crítica em busca da (auto) transformação. A hermenêutica prática permite a abertura ao diálogo e ao aprender um com o outro. Nesse viés, Hermann (2003, p. 56) explicita que: “[...] a experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro; ou seja, para reconhecer que outro pode ter razão”.

Neste sentido, a construção de relações éticas, no contexto educacional, requer a prática de propostas auto formativas que viabilizem aos sujeitos o abrirem-



se ao diálogo, à pergunta, à problematização e à reflexão crítica de suas maneiras de ser e estar no mundo, na relação consigo e com o outro, na busca de sentido. Neste aspecto, compreende-se que, na ação educativa, os processos interativos ocorrem pela vivência dialógica e sensível às diferenças.

A sensibilidade para o reconhecimento do outro requer o despir-se do Eu, de seu egocentrismo e do logocentrismo. Tal sensibilidade, conforme Hermann (2014, p. 122): “[...] envolve as emoções, as forças vitais e a libertação da imaginação de um modo não obtido por estruturas meramente cognitivas, mas que é dado pelo estético, particularmente pela experiência estética”. O aguçamento da sensibilidade, por meio da experiência estética, reverbera a recriação de si mesmo no acolhimento do outro com suas histórias, experiências e saberes, configurando-se, assim, a relação ética.

Dessa maneira, necessita-se promover uma racionalidade mais sensível, do acolhimento do outro em sua alteridade, numa dinâmica do “Eu-Tu” e não do “Eu-Isso” (Buber, 2001). Reconhecer o outro e desejar acolhê-lo e compreendê-lo em seu modo de ser e de pensar é o primeiro passo para a aprendizagem da ética nas relações humanas. Para Hermann (2014, p. 53), “nessa perspectiva de compreender o outro, a hermenêutica revela seu impulso ético”.

Por fim, o contexto escolar é constituído de vidas, de histórias, de culturas e de experiências diferentes. É a pluralidade de vidas que chama para o diálogo aberto, sincero, acolhedor e afetivo. Nessa dinâmica, a responsabilidade do cuidado amplia-se entre as relações humanas. A seguir, será demonstrada a metodologia da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Em termos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. A abordagem qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, buscando, ainda,



uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (Gaskell, 2002).

3.1 ABRANGÊNCIA DO ESTUDO:

O contexto da investigação ocorreu com os participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. O GRUPEE é um grupo de pesquisa credenciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2016.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA:

Os participantes foram professores do Ensino Superior e da Educação Básica e estudantes da Graduação e Pós-Graduação, totalizando doze (12) integrantes do GRUPEE.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA:

A pesquisa proposta foi desenvolvida em duas etapas, descritas a seguir:

1ª Etapa - Da coleta de dados:

Inicialmente, os participantes foram informados sobre as intenções da pesquisa e, em caso de aceite, foram orientados para assinatura virtual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (CAAE 69398023.2.0000.5564). Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada em junho de 2023. Os participantes foram convidados a fazer parte da pesquisa-formação, por meio de um roteiro de perguntas enviado em um *link* no *google forms* a todos integrantes do GRUPEE. As perguntas encaminhadas foram:



1. Como percebo a presença (ou não) da ética nos processos educativos e formativos? Exemplifique.
2. Como o contexto educacional pode trabalhar os valores éticos (cuidar de si/outro) para a formação humana?
3. Como é possível promover o respeito, a empatia, o companheirismo, a cooperação nos processos educativos e formativos?
4. Relate práticas auto formativas que tenham promovido, no contexto educacional, o desenvolvimento da ética nas relações humanas.

No encontro virtual, inicialmente, discutiu-se o texto “Ética e Estética na formação humana”, de Amanda Pires Chaves e Pedro Laudinor Goergen (2017). Na sequência, os integrantes do GRUPEE foram convidados a narrar oralmente sobre suas respostas. É importante ressaltar que o *link* com as perguntas ficou disponibilizado por 15 dias, após o encontro, para aqueles participantes que, ainda, não tinham respondido às questões e o quisessem fazê-lo posteriormente.

2ª Etapa - Da análise:

A análise qualitativa e interpretativa baseia-se no conjunto de dados que foi construído do material empírico do estudo. As pesquisadoras debruçaram-se sobre esse material por considerar que ele explicita aquilo que se evidenciou em relação às percepções de professores do Ensino Superior e da Educação Básica e estudantes da Graduação e Pós-Graduação sobre a presença (ou não) da ética nos processos educativos e formativos do contexto educacional.

O processo analítico sobre o material empírico baseou-se em uma análise de narrativas (Clandinin, 1986). Assim, as investigadoras realizaram uma leitura flutuante do material a partir do qual se identificou as evidências sobre as concepções dos participantes, construindo, desse modo, unidades de registro, considerando-se as convergências e, entre estas, constituíram-se as categorias de análise e discussão do estudo.



4 REFLEXÕES PERTINENTES ACERCA DOS RESULTADOS

Durante a primeira etapa da pesquisa, 12 integrantes do GRUPEE colaboraram com respostas às questões propostas. Denominou-se, a fim de preservar a identidade deles, como P1 (P de participante) a P12. A análise das narrativas permitiu a construção de quatro categorias: Práticas que promovem a ética e estética; Práticas que promovem a educação emocional; Práticas auto formativas e Práticas antiéticas no contexto educacional.

4.1 PRÁTICAS QUE PROMOVEM A ÉTICA E ESTÉTICA

Quanto às práticas que promovem a ética e estética: essa categoria apresenta as práticas que permitam o desenvolvimento da ética e da estética, ou seja, do cuidado de si e do outro por meio da sensibilização. Dessa maneira, os participantes foram incentivados a exporem situações de práticas relacionadas às questões éticas e estéticas, no seu contexto educativo. Neste sentido, P4 retrata, em sua fala, o currículo como elemento principal que demonstra a valorização ou não das questões éticas:

Currículo: um currículo que inclui disciplinas ou módulos dedicados à ética é um sinal forte de que a instituição de ensino valoriza a ética como parte integrante da formação dos estudantes. Além disso, se o currículo incluir discussões éticas em outras disciplinas, isso também pode indicar que a instituição valoriza a reflexão ética. Comportamento dos professores e instrutores: a maneira como os professores e instrutores se comporta em relação aos alunos, colegas e instituição em si é um sinal importante da ética institucional. Se eles são respeitosos, justos e confiáveis, isso pode indicar que a instituição valoriza essas características. Políticas institucionais: as políticas institucionais, como o código de conduta ou o manual do aluno, também podem fornecer *insights* sobre a ética da instituição. Se essas políticas forem claras, transparentes e rigorosas em relação às questões éticas, isso pode indicar que a instituição leva a ética a sério. Resultados dos alunos: por fim, os resultados dos alunos podem ser um indicador importante da presença da ética nos processos educativos e formativos. Se os alunos demonstram comportamentos éticos em suas ações, isso pode indicar que a instituição está tendo sucesso em ensinar e inculcar valores éticos. Por



exemplo, uma escola que tem um currículo que inclui uma disciplina de ética, professores que agem de maneira justa e transparente, políticas institucionais claras e rigorosas e alunos que demonstram comportamentos éticos em suas ações pode ser considerada uma instituição que valoriza a ética em seus processos educativos e formativos.

Diante disso, P4 tensiona elementos para refletir sobre a ética no espaço escolar, analisando aspectos ligados ao currículo e às políticas institucionais, demonstrando a importância de pensar e refletir sobre as relações humanas dentro do contexto escolar. Para Nussbaum (2015, p. 91), “o ensino voltado para a formação de cidadãos do mundo deve fazer parte da cota básica de ciências humanas do currículo”. Nessa direção, o diálogo, a reflexão, a escuta e o respeito emergem, nas respostas dos participantes, como principais características comportamentais da presença da ética nas relações cotidianas entre profissionais e estudantes.

A escola como espaço formativo permeado de relações intra e interpessoais precisa abarcar, em seu currículo, elementos ligados às humanidades e artes, para promover uma educação participativa, sensível e estética. Além disso, torna-se necessário estimular propostas que possibilitem ao estudante enxergar o mundo com o olhar do outro (Nussbaum, 2015). Sobre isso, Cremonese (2019) sinaliza que o comportamento ético reconhece que a alteridade do outro precisa ser levada em conta, logo, o cuidado desse outro.

Nesse viés, P9 acredita que é preciso uma “[...] integração dos valores no currículo, de metodologias participativas e reflexivas, parcerias com a comunidade, etc.”. Dessa forma, salienta-se que, para integrar valores no currículo, necessita-se o empenho de toda comunidade escolar e de uma gestão democrática e participativa. Para Loss, (2016, p. 60), “[...] é fundamental que no processo educativo haja um cuidado com o desenvolvimento humano no sentido da ética, do aprender e do vivenciar valores humanizantes nas diferentes relações”.

Seguindo essa lógica, P5 enfatiza que,

[...] a dimensão ética perpassa o nosso fazer pedagógico quando consigo dialogar com o outro, respeitando a sua forma de pensar e compartilhando



saberes que poderão ser transformados. Penso que no contexto escolar é possível trabalhar o aspecto da dimensão humana, abrindo espaço para o diálogo e a escuta sensível, pois o conhecimento é importante, mas os valores, a ética e a estética constituem a pessoa, para que a mesma possa desvelar sua subjetividade e vivenciar momentos de interação com o outro. Na medida em que os educadores propiciam atividades interativas e de autoconhecimento, estes aspectos podem favorecer esse cuidado de si e do outro. É um processo existencial, mas também coletivo.

Diante das narrativas dos participantes, a relação ética aparece, na maioria das narrativas, ligada à sala de aula e não na escola como um todo. Em nenhuma delas, apareceu a relação entre os gestores da escola, os demais funcionários e os pais dos estudantes. Centrou-se basicamente na relação professor/estudante, professor/professor. Somente o P5 relatou, o trabalho coletivo com o grupo para delinear estratégias que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem: “quando construímos juntos, como grupo docente, estratégias para contribuir na formação dos alunos e na do próprio educador”.

Sob esse foco, as respostas segmentam-se em aspectos ligados à moral: ensinar valores; a estética: espaços acolhedores, apreciação às artes e contemplação da natureza, além de propostas que envolvam diálogo e escuta sensível. Dentro dessa lógica, P3 destaca um ambiente acolhedor e afetivo. Acrescendo a isso, P4 ressalta que “[...] pode ser feito através da exploração de diferentes formas de arte e mídia, ou através de atividades como jardinagem e passeios na natureza”. A relação com a natureza surge como uma relação para desenvolver a sensibilidade, o olhar de cuidado e o respeito. Nesse quesito, Chaves e Goergen (2017, p. 347) afirmam: “o olhar estético explora a sensibilidade para a beleza e a harmonia como condições do equilíbrio subjetivo e social”.

Para Hermann (2018), a estética é uma dimensão ampla que envolve sentimentos, reconhecimento do corpo e aspectos cognitivos. Neste sentido, segundo a autora, “a estética envolve os sentidos, que, libertos dos aprisionamentos metafísicos, passam a ser tão importantes quanto o intelecto para a compreensão dos afetos (p. 10)”.



Outro aspecto abordado em algumas narrativas é o viés moral relacionado ao ensinar/transmitir valores aos estudantes e, para outras, surge como uma possibilidade de construção com os estudantes de reflexões e atitudes. Neste sentido, um participante pontua quais seriam esses valores: “valores importantes, como respeito, honestidade, responsabilidade, empatia e tolerância (P4)”. Além disso, P4 destaca a importância do exemplo do professor em sala de aula:

Os professores devem exemplificar comportamentos éticos para os alunos, como cumprir prazos, ser pontual e ser responsável. Além disso, é importante ensinar aos alunos as consequências de comportamentos não éticos e como eles podem prejudicar outras pessoas.

Além das questões relacionadas ao exemplo do professor, as narrativas salientam a ética em questões relativas à metodologia didático-pedagógica. Dessa forma, sobressai-se o trabalho em grupo, atividades ligadas à colaboração e não à competição, a utilização de histórias, rodas de conversas e confronto de ideias. Sobre isso, Alzina (2005) indica que a educação emocional poderá ser desenvolvida por diferentes metodologias, tais como dinâmica de grupo, autorreflexão, jogos entre outras estratégias. Nessa mesma linha, Baptista (2005) assinala a importância da intencionalidade no processo educativo para não perpetuar ações de autoritarismo, as quais não possibilitam construir um ambiente de diálogo e ética.

4.2 PRÁTICAS QUE PROMOVEM A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Essa categoria envolve todas as práticas emergentes das narrativas, que promovam o respeito, a empatia, o companheirismo e outras formas de aprender a lidar com suas próprias emoções e as do outro. Em relação às propostas pedagógicas, valores como o respeito, empatia, diálogo e escuta sensível aparecem nas narrativas dos participantes como basilares para a efetivação da intencionalidade educativa.

Dessa maneira, P12 salienta que o respeito a todos na escola é primordial. Dentre as propostas, P2 aponta a necessidade de “[...] aprofundamento teórico, pela



experiência relacional, pela análise de normativos, pela pesquisa, por projetos ativistas de defesa de direitos, pelo diálogo, pela dramatização de questões controversas, pela prática”. Também refere o protagonismo dos estudantes nas propostas citadas. Para Baptista (2005), o professor tem o privilégio de estar de forma intencional na vida do outro. Esse outro, igualmente, está na vida do professor e propostas que envolvam diálogo, defesa de direitos, construção de conhecimento são primordiais para que haja reconhecimento de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, algumas críticas relativas às cobranças excessivas por resultados no contexto escolar e a falta de formação continuada em serviço são relatadas nas narrativas de P6 e P7:

Tais valores poderiam ser trabalhados diariamente se não houvesse tensão cotidiana por resultados, projetos que são impostos às escolas sem a devida participação dos professores, cabendo-lhes o papel de meros executores (P6).

A questão é a construção de tempos e espaços para que isso aconteça. Na rede municipal de Educação, na qual faço parte, está cada vez mais restrito os momentos de formação continuada. No sentido de não disponibilizar para os educadores o tempo para essa formação no horário de trabalho (P7).

Dialogando com esses participantes, P5 relata que “se sente um mero executor de ordens”, que não tem espaço de participação no contexto escolar. A partir dessas falas, visualiza-se uma precarização do trabalho docente nas escolas, bem como uma concepção tecnicista de educação, condicionada pelo neoliberalismo, em que o professor e os estudantes são apenas objetos e não pessoas. Para Loss (2016), é preciso humanizar as relações humanas por meio da educação. Porém, quando os sujeitos não são reconhecidos dentro do contexto escolar, há uma fragilidade explícita nesse processo.

Além dessas constatações, P7 demonstra não visualizar a reivindicação dos educadores para garantia dos seus direitos: “Infelizmente, por um conjunto de fatores,



não tenho visto a reivindicação efetiva por parte dos educadores para a garantia desse direito”. Conforme Baptista (2005, p. 113):

Constituindo um direito, a formação corresponde também a um dos deveres fundamentais dos professores. Uma profissão que assume a responsabilidade de ajudar a dar rosto ao futuro é uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho e, nessa medida uma profissão comprometida com a procura de mais conhecimento, de mais capacidade e mais compreensão.

Essa falta de interesse por parte dos educadores levanta diversos questionamentos: Por que os professores não reivindicam seus direitos? Esses profissionais os conhecem? Por que não se tem disponibilizado espaço e tempo para a reflexão dos professores? Não caberia ao professor fazer escolhas que contemplem os seus direitos? Porém, falar e refletir sobre ética demanda tempo de aprofundamento teórico, de reflexão e de planejamento e esse tempo parece não fazer parte do cotidiano do professor.

Apesar dessa realidade, os participantes expuseram, em suas narrativas, propostas pedagógicas que proporcionam educação emocional, tais como: situações experienciais; reflexão individual e coletiva; ensino direto; histórias; discussões; trabalho em grupo; reforço positivo; *feedbacks*; compartilhamento de perspectivas e experiências; trabalhos em equipe; desenvolvimento de habilidades socioemocionais; pensar coletivamente; confrontar ideias; rodas de conversa e estudos sobre ética.

Além disso, os participantes trazem aspectos imbricados nas relações interpessoais, valorizando as trocas entre os sujeitos para o cuidado de si, como diálogo e afetividade, valorização da diversidade, empatia, respeito, alteridade e reconhecimento de diferenças pessoais. Neste sentido, Loss e Caetano (2016) evidenciam que é preciso aprender a cuidar do outro e acolhê-lo. Ademais, as autoras salientam que esse aprendizado se constitui em um processo que exige autoconhecimento, comprometimento, reconhecimento do outro e do que os rodeiam.



4.3 PRÁTICAS AUTO FORMATIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Nessa categoria, estão presentes práticas auto formativas que levam ao desenvolvimento emocional, ético e estéticos por meio da escuta sensível. Assim, os participantes expuseram algumas práticas auto formativas, centradas na ética do cuidado de si e do outro. Dessa forma, P1 relatou que mediou um momento chamado “Encontro de gerações, em que houve um estudo do estatuto de juventude e de idosos e a fim de aproximar estes dois públicos para trocar experiências e compartilhar conhecimento”. A partir desse estudo, visualiza-se a intencionalidade de aproximar gerações diferentes, além de construir conhecimento acerca dos direitos desses sujeitos. Para Nussbaum (2015), um país que favorece uma democracia humana e sensível precisa desenvolver, em seus cidadãos, a capacidade de reconhecer-se como pessoas com direitos.

Seguindo essa mesma lógica, P2 salienta “a proposta de escrita individual de narrativas com reflexão sobre as dimensões éticas e estéticas, proporciono debates sobre questões éticas na mediação socioeducativa”. Dessa forma, Josso (2004) destaca que as narrativas possibilitam um diálogo com o interior, delineando um caminho de conhecimento e de transformações, sendo assim, permitem “alargar e enriquecer o capital experiencial” (p. 44).

Dentro dessa perspectiva, P3 também indica a importância da escuta sensível das histórias de vida dos estudantes. Cerqueira e Sousa (2011) sinalizam que a escuta sensível permite o desenvolvimento pessoal, pois “à medida que se escuta as angústias do outro, há uma aproximação deste, um conhecimento, e, ao conhecermos o outro, aprendemos a nos conhecer também” (p.16).

Outras propostas autoformativas são narradas tendo a ética como elemento central “debates com os estudantes de questões vividas, cotidianamente, para perceber o que acreditam ser certo ou errado” (P12). P7 salienta que “essa atividade pode ser realizada em grupo e tem como objetivo discutir situações em que há



conflitos éticos. Os participantes são incentivados a expor suas opiniões e justificativas, e a ouvir e respeitar as opiniões divergentes”.

Diante das sugestões dos participantes, evidencia-se o incentivo à escuta, ao respeito de opiniões divergentes e a oportunidade de fazer proposições acerca das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

P7, ainda, acrescenta uma abordagem:

Trabalho com formação de professores e gestores e trago, como base teórica, a Comunicação não-violenta de Marshall Rosenberg. É uma base acessível e didática, que apesar de não abordar a ética diretamente, trata do diálogo, da comunicação e da qualidade nos relacionamentos entre as pessoas. Tem gerado frutos esperançosos.

Diante dessas constatações, vale evidenciar a importância da formação de professores e gestores escolares para um olhar e escuta sensível à dimensão ética, do cuidado de si e do outro.

4.4 PRÁTICAS ANTIÉTICAS

Nessa categoria, estão elencadas as práticas educacionais que não levam em conta a alteridade, o cuidado de si e do outro:

[...] a coerência entre o dizer e o fazer ainda estão distantes, eu diria que há um abismo (P1).

Por exemplo, quando entramos na sala de professores e escutamos os profissionais da educação falando mal de estudantes (P3).

Infelizmente, não percebo a presença de comportamentos embasados na compreensão ética de relacionamentos. A minha percepção está relacionada a profissionais de escolas de Educação Básica. Os comportamentos e falas experienciados estão mais no nível individualizado, em detrimento do coletivo (P7).

As narrativas dos participantes trazem aspectos ligados às posturas dos profissionais como exemplos de falta de ética, trazendo a relação distante entre o que



se diz e o que se faz. Perpassando o âmbito dizer e fazer, encontra-se o refletir sobre suas ações para com o outro. Neste sentido, Levinas (1982, p. 80) salienta que,

[...] desde que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter de assumir responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade incumbe-me. É uma responsabilidade que vai além do que faço. Habitualmente, somos responsáveis por aquilo que pessoalmente fazemos.

A reflexão ou não de ações é concretizada nas relações, e não em discursos. “Na medida em que dentro do espaço escolar o professor julga os sujeitos, fala mal de estudantes sem diálogo, escuta e aproximação, sua postura reflete a falta do seu compromisso ético enquanto educador” (P8). Nessa perspectiva, relata-se também sobre atitudes pensadas mais no âmbito individual do que coletivo, retratando um viés da sociedade capitalista neoliberal: a competitividade (Chaves Goergen, 2017). De acordo com esses autores, o pragmatismo econômico valoriza o individualismo em detrimento do coletivo, descaracterizando a dimensão ética.

Percebe-se, nas narrativas dos participantes, a frágil relação interpessoal estabelecida nos espaços educacionais, levando a visualizar, de forma concreta, a ausência de ética nas situações cotidianas da escola. Sob esse foco, os participantes narram também a falta de reflexão e significação das atitudes dos professores, “sendo este somente um transmissor das normas morais, que não refletem ou questionam essas normas como forma de estudo e entendimento. Seguem apenas padrões institucionalizados” (P10).

Dessa forma, nota-se na narrativa, que P10 confunde normas morais com a questão ética. Segundo Cremonese (2019), as normas morais são individuais, enquanto a ética é uma criação cultural, que muda no tempo e espaço. Ética envolve o cuidado com o outro, envolve um “olhar vigilante sobre a moral” (Cremonese, 2019, p. 10).

Em suma, as narrativas de docentes e de estudantes da Graduação e Pós-Graduação que participam do GRUPEE sinalizam que a educação emocional e a aprendizagem ética no contexto educacional promovidas por processos



autoformativos podem engendrar relações humanas em que o cuidado de si e do outro se tornam uma constante. Em vista disso, práticas antiéticas devem ser repensadas por todos os envolvidos no espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou identificar quais as percepções de professores do Ensino Superior e da Educação Básica e estudantes da Graduação e Pós-Graduação sobre a presença (ou não) da ética nos processos educativos e formativos no contexto educacional. Ademais, propôs-se refletir sobre a importância de processos autoformativos para o desenvolvimento emocional e ético nas relações.

As narrativas dos participantes sinalizam que há a presença da ética quando criados espaços autoformativos para o cuidar de si e do outro, pautados no respeito, na empatia, no companheirismo e no aprender a lidar com as próprias emoções. Entretanto, algumas narrativas indicam que essas práticas estão mais voltadas à relação professor-estudante, que entre os profissionais da educação.

As narrativas também assinalam a presença de atitudes antiéticas por parte dos professores. Apontam para a frágil relação interpessoal, a competitividade e o não cuidado com o outro. Assim sendo, o contexto educacional necessita promover o cuidado de si e do outro por meio de práticas de sensibilização da escuta de si e do outro em processos autoformativos, a fim de criar um contexto em que a ética prevaleça nas relações humanas.

REFERÊNCIAS

ALZINA, R. Bisquera. *Educación Emocional para la convivencia*. In: ALZINA, R. Bisquera. ***Educación para la convivencia intercultural***. Madrid: Editorial La Muralla, 2007, p. 149-157.

BAPTISTA, I. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. 1 ed. 2005.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUBER, M. **EU-TU**. São Paulo: Centauro, 2001.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Tradução: Liz Zatz. UNESCO. Brasília: Liber Livro, 2009.

CLANDININ, D. J. **Classroom practice, teacher images in action**. Londres: The Falmer Press, 1986.

CERQUEIRA, T. C. S.; SOUSA, E. M. Escuta Sensível: O que é? (Escuta Sensível em Diferentes Contextos Laborais). In: CERQUEIRA, T. C. S. **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CHAVES, A. P.; GOERGEN, P. L.; Ética e Estética na formação humana. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 7, n. 2, p. 331-349, maio/ago. 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2017v7n2ID316. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/316>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CREMONESE, D. Ética e moral na Contemporaneidade. **Campos Neutrais – Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, v.1, n. 1, Jan./Abr. 2019, p. 8-28.

DAMÁSIO, A. **O livro da consciência**: A construção do Cérebro Consciente. 1 ed. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2010.

DAMÁSIO, A. **O sentimento de si**: Corpo, emoção e consciência. 1 ed. Lisboa: Temas e Debates, Círculo de Leitores, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 27 abr. 2023.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, N. Ética: A aprendizagem da arte de viver. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S0101-73302008000100002.



Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GwSh3FXvB3GG7Lrjw7hZHnL/?format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, N. **Ética & Educação** – Outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, N. O enlace entre o corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de educação**, v. 23, 2018.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. V. **A autoformação relato de vivências autoformativas com profissionais da educação do Brasil e de Portugal**. V. 2. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. V. **Formação de professores/educadores: (auto)formação pessoal, social e profissional (Entrevista, com António Nóvoa)**. V.1. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. V. Pesquisadora da UFFS defende educação emocional nos ambientes escolares. **Entrevista**, 2021. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/pesquisadora-da-uffs-defende-educacao-emocional-nos-ambientes-escolares>. Acesso em: jul. 2023.

MORIN, E. **O Método 6** – Ética. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: Porque a democracia precisa das humanidades**. Santos, Fernando (tradução). São Paulo: Editora WMF, 2015.

Recebido em: 18-03-2024

Aceito em: 08-01-2025

