

MORAL, ÉTICA E PROJETO REVOLUCIONÁRIO: METODOLOGIA QUALITATIVA APLICADA À FORMAÇÃO DOCENTE

MORAL, ETHICAL AND REVOLUTIONARY PROJECT: QUALITATIVE METHODOLOGY APPLIED TO TRAINING TEACHERS

Juliana Eugênia Caixeta, Maria do Amparo de Sousa, Helma Salla, Raimunda Leila José da Silva

Universidade de Brasília

E-mail: eugenia45@hotmail.com, ampmsousa@gmail.com, helmasalla@gmail.com, raimundaleila@yahoo.com.br

Flávia Maria de Campos Vivaldi

Universidade Estadual de Campinas

E-mail: fale@flaviavivaldi.com

Resumo

Este trabalho analisa a disciplina Ética e Formação Docente à luz da metodologia qualitativa, por inspirar e promover ações relacionadas à profissionalização docente com vistas à inclusão social, na perspectiva da perspicácia ética. O uso desta abordagem metodológica se relaciona ao seu foco na produção de sentidos que emergem na interação professoras-participantes. As conclusões deste trabalho estão direcionadas: (a) à metodologia qualitativa como orientadora do trabalho pedagógico, b) aos projetos revolucionários e às narrativas de si como produtos avaliativos da disciplina e c) às mudanças identitárias oportunizadas pela disciplina favorecer posicionamentos de si relacionados à responsabilidade pela própria vida e a de outros.

Palavras-chave: moral. ética. metodologia qualitativa. pesquisa-ação. formação docente.

Abstract

This paper analyzes the discipline Ethics and Teacher Training in light of qualitative methodology, that inspires and promotes actions related to teacher professionalization aimed at social inclusion from the perspective of ethical insight. The use of this methodological approach relates to its focus on the production of meanings that emerge in the teachers - participants interaction. The conclusions of this work are directed to: (a) the qualitative methodology as guiding the pedagogical work, b) the revolutionary projects and narratives of themselves as products of the evaluative process of the discipline and c) the identity changes that were created by social interactions. The discipline fostered positioning related to responsibility for their lives and that of others.

Palavras-chave: moral. ethics. qualitative methodology. action research. teacher training.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise da disciplina Ética e Formação Docente, ofertada no verão de 2015, na Universidade de Brasília para estudantes e professores de ciências naturais. A metodologia qualitativa inspira e promove ações relacionadas à profissionalização docente com vistas à inclusão social, na perspectiva ética, ou seja, de não viver a vida de qualquer jeito e nem de atuar na escola de qualquer jeito. Os projetos revolucionários, inspirados na metodologia qualitativa foram propostos e organizados pelos estudantes, com participação de instituições e pessoas da comunidade, com apoio teórico e material das professoras, integrando a relação ativa e criativa nos processos realizados na disciplina, dentro e fora da universidade.

1.1. Educação superior e responsabilidade social na construção de identidades profissionais solidárias

A Educação Superior brasileira é responsável pelo processo de formação pessoal e profissional da pessoa, levando em conta aspectos técnicos, teóricos, políticos, éticos e morais que permeiam o processo de desenvolvimento humano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, lei de maior especificidade sobre a Educação Superior no Brasil, estabelece que esse nível educacional é responsável por formar pessoas e profissionais comprometidos com o meio social em que estão inseridos, entendendo, conforme Goldstein (2007), meio social como o conjunto de pessoas, recursos naturais, instrumentais, tecnológicos ou não, que compõem o espaço de vida e de ação dessas pessoas, sendo local ou global. Em outras palavras, a universidade é a instituição onde se radicaliza o processo de educação, ou seja, de produção, reprodução e conservação de conhecimento; de sistematização, organização e disseminação de seus resultados. À universidade cabe contribuir para aprimorar a vida humana em sociedade, formando profissionais e cidadãos (SEVERINO, 2007). Portanto, ela é um bem público diretamente relacionado ao projeto de sociedade que se quer construir.

Entende-se, dessa forma, que a função social atribuída à educação em nível superior está

intimamente relacionada à função ética-política, ou seja, compete a ela produzir conhecimentos e formar cidadãos para as práticas da vida social e econômica por meio do aprofundamento dos valores públicos e da difusão do conhecimento produzido (BOTOMÉ; KUBO, 2002; DIAS SOBRINHO, 2004, 2005; GOERGEN, 2005; SEVERINO, 2002).

A qualidade técnica, se entendida como função principal da Educação Superior, confere-lhe um papel instrumental que, por mais importante e necessário que seja, pouco contribui para a transformação da realidade social que hoje se caracteriza por seus paradoxos, incoerências, dilemas e conflitos (DIAS SOBRINHO, 2005; BOTOMÉ; KUBO, 2002). A formação técnica tem suas bases na regulação e normatividade da ciência caracterizada pela observação socialmente descomprometida, pela certeza ordenada e a quantificação dos fenômenos, às vezes, atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário. Nessas bases, a formação meramente técnica não potencializa novas relações entre o ser, o saber e o atuar. Essa perspectiva limita as inovações e contraria as condições de produção do conhecimento, considerando-se que “as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitá-las e não se envolvem na sua própria construção” (BENAVALTE, 1992, p. 28).

A formação profissional é tarefa da universidade, tanto pelo fato de que a sociedade precisa de profissionais qualificados quanto porque as pessoas necessitam ganhar a vida na sociedade em que vivem. Porque indissociáveis, o individual do coletivo, o local do global, ela deve questionar, continuamente, que profissionais pretende formar, qual o papel que estes profissionais irão desempenhar na sociedade. Nesse sentido, Goergen (2005) problematiza:

Coadunando-se com os entendimentos de que compete à Educação Superior formar cidadãos para a vida social e para sua transformação e da comunidade com a qual compartilha suas experiências profissionais e pessoais, desde 2004, a Lei nº 10.861 que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES, regulamenta

que as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras devem concretizar suas ações educacionais em quatro pilares: ensino, pesquisa, extensão e responsabilidade social. Nessa nova perspectiva, a responsabilidade social tornou-se item de avaliação das IES.

A função da educação superior, especialmente, das universidades é “produzir o conhecimento e torná-lo acessível para todos” (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p.14) e, para isso, as IES desenvolvem ensino, pesquisa e extensão. Sob essa ótica, a responsabilidade social universitária está relacionada ao produto das IES, mas também, aos processos que elas geram para conquistar e construir seus produtos. Nesse sentido, não cabe mais a concepção de que as IES têm o objetivo de proporcionar ensino, pesquisa e extensão, como se fossem atividades e fenômenos isolados da função maior da própria instituição que se refere à educação para a autonomia, isto é, para a humanização. Com isso, queremos dizer que para cumprir sua missão, atuar com responsabilidade social deve ser o objetivo maior de qualquer IES:

Educação superior que realmente seja um bem público e efetivamente desenvolva o conhecimento e a formação como bens comuns e direito de todos. Global e internacional, mas radicalmente local e nacional; que sirva ao desenvolvimento econômico, porém como um instrumento da humanização e não como horizonte último e razão determinante da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172)

Entendida assim, a responsabilidade social tem como elementos de base: a justiça, a solidariedade e a responsabilidade. A solidariedade está relacionada ao modo como os indivíduos se reconhecem reciprocamente como tendo capacidade de troca, de produção de conhecimentos e significados, e de realização conjunta. “Solidariedade é reconhecimento obtido no processo, sempre inacabado de nos tornarmos capazes de reciprocidades através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 81).

A justiça está relacionada aos critérios adotados no uso do poder. Entendendo-se poder como “qualquer relação social regulada por uma troca desigual” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 266). As relações de poder funcionam em dois sentidos: abrindo novos caminhos ou fixando fronteiras, isto é, assumindo características capacitantes ou inibidoras. O critério de justiça, adotado neste texto, é o modo de relação de poder capacitante e possibilitador de igualdades.

A responsabilidade decorre da aptidão inerente à condição humana de poder escolher entre alternativas de ação com saber e vontade. Considerando-se que o poder leva consigo o dever, o outro se torna objeto da minha responsabilidade na medida em que meus atos o afetam (JONAS, 2006; LÉVINAS, 1997; SOUSA, 2011). Assim sendo, é no âmbito da responsabilidade, da resposta à demanda de um outro que está a dimensão ética por excelência (JUNQUEIRA, 2006). Entendido assim, poder e dever guardam uma relação de dependência, e nesse sentido, “a dependência e a ética estão juntas e juntas elas caem” (BAUMAN, 2008, p. 96).

Destacamos que, além dessa responsabilidade com o outro, fazer-se responsável é operar na subjetividade, e não, simplesmente, em um desejo relacionado a uma situação concreta. Significa criar uma espécie de necessidade permanente, para si mesmo, de certas normas e ações. Entendida dessa forma, responsabilidade é, antes de tudo, um desejo acerca de si mesmo que deve ser manifestado em ação (BLASI, 2005), na qual se atualiza a ética.

Ética é definida, neste artigo, conforme Sousa (2011), como o engajamento em um processo de reflexão com vistas à melhor decisão, considerando todos os elementos implicados na situação, e todos, próximos e distantes no tempo e no espaço, passíveis de serem afetados pela ação. Ética é definida, também, como utopia, entendida como a “exploração de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 332). Deste modo, a liberdade implicada na ética é um instrumento para o futuro, não apenas uma

escolha entre alternativas dadas (DAY; GODDARD, 2010). Portanto, trata-se de uma ética, por definição, comprometida com uma sociedade tendente à sustentabilidade.

A responsabilidade social, portanto, precisa ser debatida no espaço acadêmico como uma nova ordem social, uma nova forma de conceber o mundo, as pessoas, as relações entre elas e o meio-ambiente; ela não pode ser desenvolvida nas universidades, centros universitários e faculdades apenas como um cumprimento de leis. A prática de RS nas IES, mais do que cumprimento da lei e da grade curricular, é uma forma de gestão e prática da educação comprometida com um novo jeito de ver e atuar no mundo, orientado para o engajamento em um processo de tomada de decisão refletida, com conhecimento teórico e metodológico, para além de um posicionamento de boa vontade.

Experiências de responsabilidade social universitária, durante a formação na graduação, podem, potencialmente, contribuir para a construção de identidades solidárias, afetando o *self*, ao favorecer um repertório de posicionamentos assentes na reflexibilidade e tendendo à solidariedade, justiça e responsabilidade, entendidas como elementos de base da sustentabilidade na medida em que promovem a emancipação de cada membro da sociedade humana. Esse exercício durante a formação universitária poderá favorecer a configuração de identificações preponderantes relacionadas ao cuidado com o desenvolvimento do outro e com o próprio desenvolvimento nesse processo.

À luz da psicologia sociocultural, o desenvolvimento humano é definido como transformações que ocorrem na interação Eu-Outro, marcadas pelas negociações de significados que se concretizam nessas interações. O *self* congrega o conjunto de identificações possíveis que uma pessoa pode assumir nas diferentes interações sociais que se envolve. No entanto, essas identificações não apresentam a mesma importância para a pessoa, no espaço sociocomunicativo e interativo, ao contrário, o *self* apresenta uma organização hierarquizada das identificações, o que significa dizer que em determinados contextos, determinadas identificações se ressaltam sobre as demais, constituindo-se como

identidades preponderantes (PINTO, 2000).

As identificações criam valores que podem aumentar o nível de comprometimento da pessoa com o grupo, aumentando a probabilidade de que uma identificação seja preponderante sobre as demais num determinado contexto. O comprometimento reflete a densidade de laços sociais, ou, em outras palavras, é uma característica da estrutura social na qual o sujeito está inserido (STRYKER; BURKE, 1968). Assim, acreditamos que as ações de responsabilidade social de uma forma geral e nas IES, em particular, oportunizam determinados posicionamentos que podem gerar a preponderância de identificações mais solidárias e comprometidas com o outro e consigo mesmo, num dado contexto pedagogicamente organizado, no qual o outro é colocado no primeiro plano da ação.

1.2. A formação docente com vistas à perspicácia ética

No âmbito da formação profissional do professor, a discussão sobre a formação torna-se especialmente relevante, haja vista a natureza de seu trabalho estar vinculada, necessariamente, à interação social e, portanto, ligada à noção de reciprocidade, que é o modo como os indivíduos se reconhecem reciprocamente como tendo capacidade de troca, de produção de conhecimentos e significados e de realização conjunta. A formação técnica socialmente significativa está associada à mudança e adquire sentido quando entra em relação com aquilo que já existe em determinada estrutura ou sistema, estabelecendo o processo investigativo e produtivo, no qual os sujeitos são protagonistas das propostas e ações, reconhedores e avaliadores das relações de força existentes nesse processo. De modo que as mudanças decorrentes da atuação produzem conhecimentos novos, providos de crítica e de novas possibilidades humanas, não apenas rearticulação do sistema.

Estudos como os de Patrício (2004; 2005), Tsyganok (2011) e Ferro (2013) evidenciam que professores bem-sucedidos são aqueles que, além de dominar os conteúdos específicos de suas áreas de concentração, constroem metodologias que encantam seus alunos, porque são metodologias que respeitam os alunos nas suas características e demonstram o interesse em

compartilhar e construir juntos. Professores de sucesso têm comprometimento com seus alunos, demonstrado pela forma como organizam a aula, como interagem com eles e mostram carinho e alteridade. Além disso, esses professores são capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão (PATRÍCIO, 2004; 2005; VINHA, 2003).

O fazer recíproco em sala de aula está condicionado à atuação do profissional professor em sala de aula, mas também a sua pessoa, as suas crenças sobre o que é ensinar, aprender, desenvolver e mediar, especialmente no contexto da diversidade:

[...] torna-se necessário buscar o sentido da formação de professores, especialmente quando se objetiva a preparação para uma cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana, na preocupação com a justiça social e na luta pela conquista de direitos humanos, ainda que num contexto de indiferença e ineficácia da legislação (TSYGANOK, 2011, p. 23).

Ensinar para todos é, talvez, o maior desafio dos professores na contemporaneidade. A diversidade de alunos e escolas desafia os professores na sua atuação e na sua configuração identitária, haja vista que imprime a necessidade de novos posicionamentos, ou seja, de novas formas de atuar e ser no mundo profissional (CIAMPA, 2005; HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999; TERÊNCIO; SOARES, 2003). Portanto, a ética, que permeia a atuação docente é definida, neste artigo, como o engajamento em um processo de reflexão com vistas à melhor decisão, considerando todos os elementos implicados na situação e todos, próximos e distantes no tempo e no espaço, passíveis de serem afetados pela ação (SOUSA, 2011). Resulta dessa compreensão, o entendimento da necessidade de superação de todas as formas de exclusão na escola: raciais, religiosas, políticas, econômicas, culturais, estéticas, ideológicas, cognitivas. Portanto, a atuação escolar mediadora de inclusão aponta para novas constelações de sentidos no que tange à compreensão e à transformação do mundo e das subjetividades. O grande desafio é, justamente, a convivência dos seres humanos com os seres humanos, na qual não existam fracos à mercê de mais fortes, mas que tal prática

provoque estranheza e perturbe o senso de dignidade de cada ser humano, superando a fantasia da superioridade de uns em relação a outros. As bases epistemológicas da educação para essa inclusão radical residem no caráter emancipatório e argumentativo da ciência emergente, propiciado e propiciador de comunicação e diálogo com os saberes locais e atores diferenciados, realizado em um contexto sócio histórico (SANTOS, 1989).

Compreendemos que a inclusão escolar poderá se concretizar pelo desenvolvimento de culturas, políticas e práticas (SANTOS, 2003) que permitem o desenvolvimento social e intelectual de todos os estudantes, independentemente de suas peculiaridades. Isso implica afirmar que pessoas diferentes requerem recursos e mediações pedagógicos diferentes para ter acesso ao mesmo conteúdo trabalhado em uma sala de aula ou para potencializar suas habilidades e ter acesso a oportunidades equivalentes na vida de forma geral. Para tanto, o processo de identificação dos professores é mutável e está condicionado as suas interações sociais e também aos significados que já construiu sobre: a) ser professor; b) como funcionam o ensino e suas instituições; c) o conhecimento específico, ligado à disciplina/área que leciona; d) os procedimentos metodológicos de ensino; e) o aluno; f) a relação professor-aluno; e g) as interações aluno-aluno (NUNES, 2001; TSYGANOK, 2011).

Nesse contexto, os cursos de licenciatura devem contemplar uma formação com vistas à inovação educacional, entendida neste trabalho como:

um processo emancipatório, portanto não impositivo, que, em síntese: resulta da colaboração e do estabelecimento de relações horizontais entre pesquisadores e professores; pressupõe o diálogo entre diferentes atores da comunidade escolar, a fim de ser assimilável por essa comunidade; tem o potencial de promover mudanças na cultura escolar; envolve uma dimensão histórica, já que não corresponde a uma novidade, no sentido de algo completamente novo, sendo mais frequentemente uma recontextualização, processo

em que algo criado em um contexto escolar passa por adaptação para ser inserido em outro contexto escolar, considerando as suas especificidades; requer a adoção de procedimentos sistemáticos de avaliação do processo de concepção, desenvolvimento e implementação, visando superar lacunas em novos ciclos de aplicação; e, por fim, mas não menos importante, tem o potencial de gerar desenvolvimento pessoal, social e intelectual nos atores envolvidos na prática educativa (GUIMARÃES; SOUSA; PAIVA; ALMEIDA, 2015, p. 42)

Com esse entendimento, o foco da disciplina analisada nesta pesquisa foi fomentar reflexões e práticas que permitissem formas de ser e atuar para além de definições técnicas relacionadas à representação social de ser professor(a) de ciências. Trata-se de uma abordagem que pressupõe uma ruptura que predisponha os sujeitos e as instituições a ultrapassar as questões técnicas em favor das exigências éticas, visando à eficácia dos processos formativos como produto da reflexão de professores e estudantes a respeito de um contexto social que ultrapassa as fronteiras da escola considerada isoladamente. Os conhecimentos produzidos devem ser úteis e socialmente pertinentes; emancipatórios em todas as etapas dos seus processos de ensino, pesquisa e extensão, em um contexto de desenvolvimento científico e tecnológico racional e humanizado, solidariamente organizado. Oportunizando o exercício da autonomia local, compartilhando repertórios de conhecimentos regionais coletivamente produzidos em intercâmbio global, de modo transdisciplinar e simultâneo.

1.3. Os professores de ensino de Ciências

A atuação de professores de ciências está relacionada com a possibilidade de formar estudantes investigadores dos fenômenos naturais, sem perder de vistas que tais fenômenos sofrem ou constroem impactos sociais. Neste sentido, é preciso compreender a atividade investigativa, no ensino de ciências, como a ação que mobiliza competências nos estudantes

e nos professores com vistas ao cumprimento do exercício da metodologia científica (ZÔMPERO; LABURU, 2011; CLÁUDIO, 2015).

Então, a atividade de investigação deve prever a análise do fenômeno em si, mas também, a análise do fenômeno em relação ao contexto social. Portanto, defender o ensino de ciências com enfoque ético é compreender que os fenômenos naturais são, também, sociais, impactam o cotidiano das pessoas, portanto, deve pressupor esta contextualização à realidade dos estudantes, com vistas à ampliação dos conceitos de tal forma que os estudantes possam tomar decisões em suas vidas diárias, de acordo com a identificação de elementos e análise de fenômenos (BRASIL, 1997).

O ensino de ciências que é mediado com foco na investigação permite que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas importantes para tomadas de decisão nas suas vidas diárias, a saber: abstração, generalização, inferência, dedução, entre outras.

Neste contexto, a proposta pedagógica do ensino de ciências deve primar pelo diálogo e pela construção coletiva do conhecimento, na relação professor(a)-estudantes, estudantes-estudantes e estudantes-professores-comunidade. O reflexo desta proposta impacta não só na concepção de como se ensinar ciências, mas também em como atuar, em sala de aula para ensinar ciências. A prática investigativa pode e deve ser fomentada de diferentes maneiras para que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem, considerando os fenômenos estudados em seus contextos mais amplos.

Neste artigo, entendemos que formar professores de ciências, desejosos de despertar o interesse dos estudantes em relação aos conhecimentos construídos historicamente e socialmente por nossa sociedade sobre os fenômenos naturais-sociais, e, a partir disso, serem capazes de fazer a melhor escolha possível, é um grande desafio para a universidade. Para superar este desafio, é preciso incluir a reflexão ética ligada às disciplinas da área específica: biologia, química, física e geologia, e, também, disciplinas de formação humana,

como a disciplina Ética e Formação Docente, que contemplam bases teóricas e metodológicas orientadoras dos processos de integração do saber com vistas à atuação na construção coletiva de verdades locais e mudanças sociais desejadas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. A disciplina ética e a formação docente

A disciplina Ética e Formação Docente é optativa e tem carga horária de 60 horas, o que equivale a 4 créditos no curso de graduação de licenciatura em Ciências Naturais (CN). Foi cursada por 35 pessoas, sendo 30 estudantes de graduação, 3 estudantes de pós-graduação e 2 professores da rede pública do Distrito Federal.

A ementa da disciplina foi construída pela área de Educação e consta do projeto político pedagógico do curso de CN:

A formação ética de professores e o exercício profissional. Ética e Moral. Dimensões do desenvolvimento profissional: subjetividade, identidade e competências. Sustentabilidade, Solidariedade, Respeito e Justiça na prática educacional. A ética na política educacional brasileira. Práticas de ensino de ciências promotoras do desenvolvimento ético e solidário das novas gerações (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p. 66).

Foi ofertada no verão de 2015 por três professoras estudiosas do desenvolvimento humano. A multiplicidade de formação acadêmica e profissional das professoras viabilizou a complexidade da disciplina e de seus objetivos, a saber: a) definir ética, moral, justiça, responsabilidade, respeito, sustentabilidade e identidade; b) identificar e utilizar as diferentes teorias da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para a promoção do ensino numa perspectiva da ética, que inclui a justiça, o respeito e a solidariedade; c) compreender os conflitos como fenômeno humano e desenvolver estratégias mediacionais que promovam o processo de ensino-aprendizagem num ambiente colaborador; d)

problematizar as concepções e práticas de ensino que favorecem o desrespeito e a desigualdade em sala de aula; e) construir mediações que tenham foco na interação professores-alunos, alunos-alunos e professores-alunos-comunidade com vistas à construção de pessoas eticamente engajada a partir da interdisciplinaridade e f) propor e desenvolver projetos tendo em vista a perspicácia ética.

Metodologicamente, desde o planejamento, as professoras adotaram uma atitude dialógica (MATUSOV, 2015; FREIRE, 1996), que permitisse uma tessitura interdisciplinar na própria condução das aulas.

Marcadamente, as aulas foram construídas a partir do diálogo constante entre todos os participantes, movidas por provocações apresentadas na forma de estudos de caso que envolviam problemas morais, levantamento de conflitos na atuação dos professores e dos estudantes de graduação em suas experiências docentes, na análise reflexiva de textos filosóficos e educacionais sobre moral e ética, tendo em mente a construção de um projeto revolucionário, que foi a atividade integralizadora da disciplina, uma vez que, para concretizá-lo, os participantes precisaram mobilizar suas competências teóricas, técnicas, afetivas e sociais numa ação intencionalmente educativa de fazer do mundo um lugar melhor.

Considerando que um mundo melhor requer uma vida humana digna e autêntica e que esta é indissociável do cuidado com a natureza e com o outro, o projeto revolucionário, necessariamente inclusivo, implica o estabelecimento de relações emancipatórias de cada membro da sociedade humana, uma práxis cujo objeto é a organização e a orientação do grupo e da comunidade exercitando a autonomia de todos, reconhecendo que “esta pressupõe uma transformação radical da sociedade que, por sua vez, só será possível pelo desdobramento da atividade autônoma dos homens” (CASTORIADIS, 1982, p. 97). Pelo que se propõe este texto, é importante assinalar com este autor que:

a práxis não tem que produzir o esquema total e detalhado da sociedade

que visa instaurar; tampouco tem que ‘demonstrar’ e garantir em termos absolutos que esta sociedade poderá resolver todos os problemas que eventualmente poderão aparecer. Basta mostrar que, no que ela propõe, não existe incoerência e que, até onde podemos ver, sua realização aumentaria enormemente a capacidade da sociedade de enfrentar seus próprios problemas (p.111).

2.2. Enlaces da metodologia qualitativa com a metodologia do curso

A metodologia qualitativa guiou a prática pedagógica da disciplina Ética e Formação Docente, na sua inspiração, execução e avaliação. O uso desta abordagem metodológica se relaciona ao seu foco na produção de sentidos que emergem na interação social. Como o processo educativo se fundamenta na interação social para acontecer, a metodologia qualitativa tornou-se importante para compreender os processos e produtos da disciplina, na forma de avaliação, para identificar as transformações dos estudantes com e a partir da disciplina, mas, também, como uma metodologia que orientou a ação pedagógica, a mediação de conceitos de moral e ética na formação docente (CAIXETA, 2006; FLICK, 2009; GEERTZ, 1998; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; SILVA; MIRANDA, 2012; THIOLENT, 2011). Nesse sentido, entendemos que a disciplina pode ser qualificada no delineamento da pesquisa-ação em que o ciclo planejamento-execução-avaliação permeou a rotina da disciplina desde o seu planejamento, no seu fazer, ao mesmo tempo em que fomentou espaços de construção coletiva para a produção do Projeto Revolucionário, até a avaliação.

Portanto, como estratégias avaliadoras, decididas com a turma, contou com três dimensões: turma, grupo e indivíduo. A avaliação na turma dizia respeito aos debates e atividades que mobilizavam a turma toda, por exemplo, análises coletivas de pensamentos de diferentes filósofos sobre ética (ARISTÓTELES, 1992; DUSSEL, 2000; KANT, 1980; HABERMAS, 1989; LÉVINAS, 1997; JONAS, 2006; SANTO AGOSTINHO, 1990; a análise de dilemas morais como o de Heinz (KOHLEBERG, 1984) e a problematização de situações apresentadas nos programas Na Moral, sobre o jeitinho brasileiro; Bom Dia Brasil, sobre o jeitinho brasileiro e Vai fazer o quê?, sobre o uso indevido de vagas para idosos e pessoas com deficiências. Também foi

discutido o documentário “Experiência da Obediência de Stanley Milgram”, que replica o experimento de Milgram (1963) sobre obediência à autoridade (ver <https://www.youtube.com/watch?v=VT3wKbBNo64>).

A avaliação em grupo se deu no planejamento, execução e avaliação de um projeto revolucionário, que tinha por meta o desenvolvimento e análise de uma ação pedagógica que, obrigatoriamente, tinha por meta ensinar algo a alguém numa perspectiva colaborativa, para a construção de um mundo melhor. Para tanto, os estudantes, autores dos projetos, deveriam, também, utilizar a metodologia qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação, a partir da tríade reflexão-ação-reflexão.

Finalmente, a avaliação individual foi uma carta que cada estudante escreveria para alguém amado(a) com o título Duas Semanas de Verão.

2.3. A análise da disciplina

A análise da disciplina levará em conta três dimensões, a saber: a) a metodologia qualitativa pelo delineamento da pesquisa-ação na concretização da prática pedagógica da disciplina; b) os produtos avaliativos da disciplina e c) as modificações identitárias dos estudantes participantes da disciplina. Estas dimensões foram geradas pela análise dialógica temática, em que a linguagem é compreendida como uma construção social (CAIXETA, 2006; FÁVERO; MELLO, 1997). Assim, para chegarmos aos temas e sub-temas, foram necessárias três etapas: (1) leitura intensiva dos textos, que implica em leituras repetidas do material construído pelos estudantes na disciplina: cartas e relatórios dos Projetos Revolucionários, neste caso; (2) construção de temas e subtemas a partir da articulação da narrativa ou argumentação tecida nas atividades pedagógicas, nas quais os temas puderam ser concretizados por meio de novos sentidos que se repetiam em momentos diferenciados, apresentando recorrência de significados, refletindo diversos posicionamentos e (3) identificação e organização dos significados construídos no ato da análise, que se refere a um processo de metainterpretação (CAIXETA, 2006; FLICK, 2009).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: METODOLOGIA QUALITATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA

Na expectativa de contribuir com a compreensão da dimensão qualitativa da experiência da disciplina Ética e Formação Docente, este texto narra a prática vivenciada expondo a maior diversidade possível de teorias, métodos, valores e relações implicadas no processo. Dentre os elementos de base, possibilitadores da abordagem qualitativa da disciplina, pontuamos que: a disciplina foi desenvolvida com três professoras de áreas diferentes; a universidade desfruta de prestígio junto à comunidade; a existência de vínculos prévios cooperativos com setores da comunidade que possibilitaram a (re)aproximação instantânea; bem como relações anteriores entre estudantes e professoras, estabelecidas em eventos acadêmicos e atuação conjunta em projetos de extensão e voluntariado universitário.

Este contexto, atualizado em espaços de fala, viabilizou a experiência subjetiva nos diferentes tipos de atividades específicas, a maneira como os sujeitos se expressam sobre o que é importante para eles e o que pensam sobre suas atuações; o acesso às suas opiniões, atitudes, sentidos, sentimentos, intenções e motivos. Assim, os critérios da metodologia qualitativa na realização da disciplina marcaram as ações e narrações mostrando lugar, tempo, motivação e orientações do sistema simbólico das pessoas (BRUNER, 1990; CRESSWELL, 1998).

A metodologia qualitativa, pelo delineamento da pesquisa-ação, é uma metodologia eficaz para o desenvolvimento de disciplinas que se propõem a discutir as práticas educativas a partir dos conceitos de moral e ética, porque: (1) possibilitou um ciclo permanente de reflexão-ação-reflexão nas diversas interações em sala de aula: professoras-estudantes, professoras entre si, estudantes entre si e entre todos e os objetos do conhecimento; (2) o processo de interpretação, essencial para a concretização da metodologia, e da metainterpretação permitiram avanços na organização dos conceitos teóricos e práticos

sistematizados ao longo da disciplina (CAIXETA, 2006; FLICK, 2009; GEERTZ, 1998; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; SILVA; MIRANDA, 2012; THIOLENT, 2011); (3) permitiu a articulação entre teoria e prática, haja vista que a metodologia da pesquisa-ação está assentada na preocupação com melhoras no processo educacional, neste caso (SILVA; MIRANDA, 2012), inclusive, pela identificação de práticas na escola e na universidade que podem ser problematizadas pelas ações coletivas e individuais entre estudantes e professoras com vistas à construção de um mundo melhor para se viver e (4) possibilitou o exercício da ética relacionada com liberdade de escolha possível, com contextos possíveis e com não atuar na escola de qualquer maneira (SOUSA, 2011).

Delineada metodologicamente como pesquisa-ação, o ciclo planejamento-execução-avaliação permeou a rotina da disciplina no seu fazer ao mesmo tempo em que fomentou espaços de construção coletiva para a produção do Projeto Revolucionário, uma das atividades propostas, que tinha por meta o desenvolvimento e análise de uma ação pedagógica que, obrigatoriamente, deveria ensinar algo a alguém numa perspectiva colaborativa. Para tanto, os estudantes foram provocados à reflexão sobre com quem deveriam atuar e como. Dessa maneira, o processo de pesquisa-ação foi deflagrado nos grupos de trabalho do Projeto Revolucionário, para que os estudantes investigassem seu entorno, atentassem para os problemas sociais da comunidade e planejassem ações que pudessem ser executadas e avaliadas durante a disciplina.

A experiência do uso da metodologia da pesquisa-ação no projeto evidenciou que Projetos Revolucionários precisam contar com a mobilização cognitiva, emocional e social de todos os seus colaboradores para o atingimento das metas, além do apoio de colaboradores da própria comunidade para que sejam viabilizados.

Por outro lado, os estudantes vivenciaram a riqueza da flexibilidade relacionada à metodologia qualitativa, haja vista que os contextos sociais são dinâmicos e requerem transformações para que os delineamentos iniciais sejam modificados (SAMPIERI; CALLADO;

LUCIO, 2013).

Com isto posto, entendemos que a metodologia da pesquisa-ação foi essencial, também, para a implantação do Projeto Revolucionário como uma prática de formação docente para além da técnica, com vistas a competências relacionadas à solidariedade, justiça e responsabilidade (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2011; SOUSA, 2011).

“Com tantas experiências novas este com certeza foi um verão inesquecível para mim e com certeza para vocês também, o nosso curso nos proporciona novas oportunidades a cada dia e esta disciplina nos mostrou que a educação tem sim uma saída e nos hoje alunos, mas futuros professores temos esta função de por em praticas os ensinamentos dados por grandes mestres da educação. E olha que este privilégio e para poucos e nos fomos muito sortudos em termos participado desta aula que foi um grande momento de reflexão. Momentos em que vemos e nos inspiramos em pessoas que realmente se interessam e querem uma verdadeira mudança na educação.” (Trecho da carta da estudante Marília).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1. Relatórios dos projetos revolucionários

Considerando os produtos da disciplina, foram desenvolvidos, em grupo, quatro relatórios de projetos revolucionários e trinta e cinco cartas redigidas individualmente.

Os temas dos projetos revolucionários evidenciaram uma forte influência entre a formação específica dos estudantes, Ciências Naturais, e os problemas identificados para a intervenção. Foram quatro projetos que focaram saúde, ambiente e sustentabilidade, que são áreas de conhecimento que compõem a grade curricular curso de Licenciatura em Ciências Naturais (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013). Os temas são possíveis de serem identificados pelos títulos dos relatórios: (1) Oficina de reciclagem de óleo residual: relato de

uma experiência; (2) Arte e Expressão: retratando um fato marcante da vida; (3) Nutrição e atividade física, saúde em movimento! e (4) Espaços não formais na conscientização de crianças: uma visita ao Zoológico de Brasília e o plantio de mudas nativas do Cerrado.

A escolha por temas relacionados ao curso parece demonstrar a ligação que os estudantes fizeram entre os temas discutidos na disciplina e os conceitos específicos das ciências naturais, numa perspectiva interdisciplinar. Na oficina de reciclagem com óleo, por exemplo, instigados pelo problema do descarte inadequado do óleo de cozinha, os estudantes se propuseram a construir e ofertar uma oficina que ensinasse seus participantes, adolescentes da medida socioeducativa semiliberdade, transformar óleo de frituras em sabonetes, sabões e velas. No projeto Arte e Expressão, instigados pelo problema de idosos institucionalizados terem poucas atividades, os estudantes organizaram uma atividade mediacional que permitia o desenho e pintura em ecobags, que são sacolas ecológicas, para que seus participantes pudessem, ao produzir sua sacola, conversar sobre suas histórias de vida e seus desejos de futuro. No projeto Nutrição e atividade física, a preocupação dos estudantes era com a maneira com que pessoas da comunidade estavam realizando atividades físicas no Parque Ecológico Sucupira. Portanto, para resolver este problema, os estudantes realizaram uma ação social de orientação desportiva e nutricional no referido parque. Por fim, instigados pelo desejo de ensinar as crianças que os animais que eles vêem nos desenhos animados podem existir na realidade e, muitas vezes, têm necessidades diferentes daquelas mostradas pelas animações. Dessa forma, o projeto Zoológico e plantio de árvores do Cerrado teve por objetivo desenvolver atividades que permitissem as crianças conhecer os animais do zoológico: suas características, suas necessidades e cuidados necessários para a sua sobrevivência. Também foi objetivo deste projeto realizar plantio de árvores do cerrado, o que permitiria que as crianças compreendessem que há animais que utilizam as árvores como moradia e fonte de alimento.

Esta análise sobre os temas e objetivos dos projetos nos parece importante para compreender que o objetivo da disciplina, na concepção aqui defendida, de a universidade

ter a função de oportunizar espaços de formação pedagogicamente organizados para o desenvolvimento de competências profissionais que aliam ética à técnica, foi alcançado. Os estudantes observaram o contexto local e, no tempo cronológico e nas condições que tínhamos, propuseram e executaram projetos revolucionários que aliaram os seus saberes específicos em ações pedagógicas que primavam por fazer um mundo melhor. Com esta experiência, os estudantes tiveram a possibilidade de viver a construção de projetos interdisciplinares de caráter revolucionário, nos moldes defendidos por este trabalho, compreendendo que é possível sua execução.

Os relatórios desenvolvidos pelos grupos evidenciaram o estudo teórico feito pelos estudantes sobre os temas de seus projetos revolucionários, articulando os conceitos discutidos na disciplina com os temas escolhidos para a mediação do Projeto Revolucionário. Nesta pesquisa da literatura científica, foi possível perceber que os estudantes identificaram projetos de pesquisa e de extensão na universidade que poderiam ajudá-los na execução dos seus Projetos Revolucionários, como foi o caso do Projeto Biogama e Ecobags Arte (ver www.fup.unb.br).

Sobre a teorização construída nos relatórios, foi possível perceber que o principal argumento utilizado pelos estudantes na defesa de suas ações mediacionais tinha a ver com os princípios morais essenciais à manutenção da vida, da boa convivência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento (MACEDO, 1996). Os relatórios apresentaram, também, os métodos de ação utilizados e as reflexões sobre os resultados obtidos para os participantes de seus projetos, para eles mesmos e para a compreensão dos conceitos discutidos na disciplina. A seguir, apresentamos trechos dos relatórios dos Projetos Revolucionários, construídos pelos estudantes:

“Apesar de parte do projeto não ter saído como previsto, nossa experiência com a oficina nos trouxe boas impressões quanto ao objetivo de sensibilizar os participantes quanto aos danos que o óleo de cozinha pode causar ao ambiente”.

(Trecho do relatório Oficina de reciclagem de óleo residual: relato de uma experiência).

“Nossa proposta baseia-se no desejo de construir um mundo melhor, uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde o outro seja visto como ser humano, para isso nos lançamos num universo de participação, construção e solidariedade. Por isto, quisemos oportunizar momentos de inserção do idoso em contextos de produção artística, criando situações de reflexões que os levem a compreender a pessoa idosa como sendo um ser humano integrante do mundo em que vive de forma produtiva, respeitosa e valorizada”. (Trecho do relatório Arte e Expressão: retratando um fato marcante da vida).

“Quando as crianças chegaram ao zoológico tinham uma idealização de animais baseadas nos desenhos e jogos digitais, porém ao final ocorreu uma transformação deste pensamento. Elas conhecem e reconhecem os animais, mas observá-lo como um ser vivo ainda estava em estágio de desenvolvimento ao qual foi adquirido depois desta experiência. Por exemplo, perguntas voltadas a alimentação, características corpóreas, relações com os outros animais de sua espécie e hábitos foram questionadas pelas crianças, assim criando uma realidade mais viva referente aos animais baseadas na subjetividade destas crianças que proporciona uma experiência mais instigante referente ao objetivo deste projeto de intervenção: sensibilização com a preservação dos animais”. (Trecho do relatório Espaços não formais na conscientização de crianças: uma visita ao Zoológico de Brasília e o plantio de mudas nativas do Cerrado).

“O projeto Revolucionário “Nutrição e atividade física, saúde em movimento!” foi desenvolvido no Parque Recreativo Sucupira. Visando a uma boa qualidade de vida e a um cuidado maior com a saúde dos praticantes de atividade física que frequentam o parque Sucupira, foi desenvolvido um plano de atividades

coordenadas por uma técnica em enfermagem, uma nutricionista, um professor de educação física e com o auxílio do corpo de bombeiros para eventuais acidentes. A comunidade (crianças, jovens, adultos e idosos) participou das atividades de forma voluntária, seguindo algumas recomendações dos profissionais ali presentes”. (Trecho do relatório Nutrição e atividade física, saúde em movimento!).

Os trechos apresentados exemplificam a preocupação dos estudantes em construir estratégias mediacionais que levassem em conta o público participante do projeto que eles idealizaram e realizaram, bem como a proposta da disciplina incluindo ações por meio das quais poderiam ensinar algo a alguém na perspectiva da ética e da moral.

4.2. As cartas

O sucesso do Projeto Revolucionário foi narrado pelos estudantes em suas cartas. Nelas, ainda foi possível identificar o envolvimento positivo que eles construíram com os colegas e com as professoras. Foi comum, também, eles narrarem a construção de uma comunidade com forte sentimento de pertencimento e engajamento nas ações da disciplina.

Apresentaremos trechos das cartas, utilizando nomes fictícios para os estudantes.

“Então, estas duas semanas de verão foram bastante longas e cansativas, porém fantásticas. Ocorreram muitas coisas diferentes, participamos de palestras, atividades em grupo e debates, criamos um projeto de intervenção e o aplicamos... Sim, fizemos tudo isso em apenas duas semanas.” (Carta do estudante Pedro).

“Foram duas semanas somente, mas parece que se passaram meses. Parecia que nos conhecíamos há muito, muito tempo. Foram muitos aprendizados, muitas histórias e risadas. Espero que não fique só nessas duas semanas, e que possamos continuar nossos encontros por muito tempo, trocar figurinhas e rir juntos novamente. E que eu possa continuar me tornando um pouco melhor a cada dia, aprendendo mais a como ser uma ótima professora,

porque exemplos eu já tenho vários! Rs. Você é um desses exemplos irmã!” (Carta da estudante Nane).

Ainda sobre as cartas , destacamos três aspectos:

1. destinatário: como o comando da carta era escrever uma carta para alguém especial, a maioria delas foi destinada a algum familiar, em geral, a mãe, ou ao(a) namorado(a)/esposo(a). Houve duas cartas destinadas à turma toda: “Querida Irmã” (saudação usada por Nane), “Saudações, Amiga viajante” (saudação usada por Cauã), “Querido amor, como você está?” (saudação usada por Ian), “Tixinho! Bom dia, amor!” (saudação usada por Lia), “Olá minha filhinha” (saudação usada por Rosa), “Olá, turma de verão!” (saudação usada por Augusto).

Este aspecto de o destinatário ser alguém especial foi importante porque criou um contexto diferenciado para a narrativa no sentido da intimidade: para você, posso contar tudo o que aconteceu. Este vínculo existente entre o(a) escritor(a) e o(a) destinatário da carta parece ter sido preponderante para a riqueza de detalhes das cartas. Nelas, os estudantes não só narraram estratégias usadas nas aulas, mas também exemplos utilizados, vídeos assistidos, problemas discutidos, brincadeiras desenvolvidas e provocações circuladas nos pequenos e nos grandes grupos. A carta foi escrita para alguém que me é especial e com quem posso compartilhar o que eu aprendi da ordem dos conceitos científicos, mas também o que eu aprendi da ordem da afetividade, da subjetividade, a partir dos encontros e confrontos promovidos pela disciplina:

“Sabe minha amiga eu nunca falei pessoalmente o meu amor e gratidão por ti, mas encontrei o momento certo agora, veja em minhas palavras uma forma de agradecer por tudo que você já fez por mim, sempre disposta a me ajudar e não só a mim, mas a todos ao seu lado.

Este tempo com você e com o F. me fazem muito bem, pois com vocês tenho a oportunidade de esquecer meus problemas e focar em meus estudos sem contar que é um momento de distração para mim.” (Trecho da carta de Marília)

2. conceitos da disciplina: as cartas narraram os conhecimentos sistematizados pelos estudantes ao longo do curso de uma forma a fazer com que seu/sua interlocutor(a) entendesse o que havia sido tratado nas aulas:

“Piaget levando em conta o lado cognitivo do desenvolvimento humano, destacou dois grupos, que são denominados estágios do desenvolvimento, sendo eles: Heteronomia e autonomia, a heteronomia seria onde a criança depende de alguém, do externo a ela, sendo totalmente dependente do que vêm de fora, levando em conta a obediência, como as leis, os adultos, os pais e etc. Já a autonomia, é quando a criança começa a ter um conhecimento sobre a realidade, e começa a fazer o certo não porque alguém manda, mas sim porque é o correto, tendo total conhecimento do fato.” (Trecho da carta de Jean)

3. Projeto Revolucionário: o projeto revolucionário foi narrado nas cartas como uma atividade especial na experiência discente. Ao narrar os projetos, os estudantes trataram as dificuldades de concretizá-los, mas também o orgulho de eles terem sido realizados:

“Fizemos juntos o Projeto Revolucionário, sob comando das professoras, que correria para ajeitar tudo em curto prazo, escolhemos fazer o projeto sobre o tema: Qualidade de vida e hábitos saudáveis, tudo deu certo nesse período curto o desempenho do grupo com projeto foi incrível!!! Estávamos tão empenhado no projeto que fiquei orgulhoso do grupo inteiro.” (Trecho da carta de Cauã)

“O projeto do meu grupo fez a intervenção na CREVIN, com o tema Arte e expressão: retratando um fato marcante da minha vida, foi uma experiência única, nunca esqueci aqueles momentos com os idosos desenhando nas ecobags, suas histórias de vida e especialmente aquele olhar de uma idosa, foi o olhar mais intenso que já vi, um olhar no olhar que ficará eternamente presente em meus pensamentos, em minha vida.” (Trecho da carta de Rosa)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste trabalho estão direcionadas: (a) à metodologia qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação para a mediação da prática pedagógica; (b) aos Projetos Revolucionários e (c) às narrativas de si produzidas pelos estudantes nas cartas intituladas “Duas semanas de verão”. Quanto à metodologia qualitativa em si, compreendemos que ela pode ser utilizada, também, para a concretização da prática pedagógica e não somente para o estudo da prática pedagógica. Neste sentido, destacamos a pesquisa qualitativa com delineamento da pesquisa-ação no processo de ensino-aprendizagem da moral e da ética, na formação profissional, por estar comprometida com a melhoria dos processos educacionais relacionando-os à ação e à reflexão.

Quanto aos Projetos Revolucionários, enfocamos a mobilização dos estudantes expressa no envolvimento; ousadia; riscos e crença no próprio potencial, no dos colegas e dos parceiros que tiveram que mobilizar para realizá-los; pela abertura para metodologias inovadoras; e pelo prazer na realização da atividade, reafirmando a compreensão de que as ações marcam a cultura e a cultura conforma a ação em um círculo de significados que orientam modos de vida.

Em relação às narrativas, enfatizamos os posicionamentos de si, enquanto interpretação de experiências pela pessoa: posicionamentos de auto-referência, de referência do outro na intersubjetividade, características da agencialidade e os indicativos de mudanças como

resultado das descrições retóricas sobre si sendo responsável ante a própria vida e a de outros.

AGRADECIMENTOS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A Cidade de Deus**: contra os pagãos, parte II. 2.ed. Tradução de Oscar Paes Leme. Petrópolis: Vozes, 1990.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomaco**. Tradução do grego, introdução e notas de Mario Gama Kury. Brasília: UnB, 1992.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. Em: **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**: decisões nas políticas e práticas educativas. Porto: SPCE, 1992.

BLASI, A. Moral character: a psychological approach. Em: LAPSLEY, D.K.; POWER, F.C. (orgs.). *Character Psychology and character education*. Notre Dame (IN), EUA: Notre Dame Press, 2005. p. 67-100.

BOTOMÉ, S.P.; KUBO, O.M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores e nível superior. **Interação em Psicologia**, 6, 1, 2002, p. 81-110.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei 10.861**, Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília: Congresso Nacional, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRUNER, J. S. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CAIXETA, J.E. **Guardiães da Memória**: tecendo significações de si, suas fotografias e seus

- objetos. Tese [Doutorado]. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2006.
- CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense. 2005.
- CLAUDIO, G.C. **O ensino de ciências no contexto da medida socioeducativa de internação**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília, 2015.
- CRESSWELL, J.W. **Qualitative inquiry and research design**. Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- DAY, S.; GODDARD, V. New beginnings between public and private: Arendt and Ethnographies of Activism. **Cultural Dynamics**, 2010. Disponível em: <<http://cdy.sagepub.com>>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educação & Sociedade**, ano 25, n. 88, p.703-725, 2004.
- _____. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, 28, p.164-173, 2005.
- DUSSEL, E. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FÁVERO, M.H.; MELLO, R.M. Adolescência, maternidade e vida escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 13, 1, p. 131-136. 1997.
- FERRO, A. **Prazer, somos professoras de sucesso da escola inclusiva!** Monografia de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, 2013. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/5896>>. Acesso em: 07.02.2015.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, G. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GOERGEN, P. Prefácio. p. 11-19. Em: DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.
- GOLDSTEIN, I. **Responsabilidade Social**. Das grandes corporações ao terceiro setor. São Paulo: Ática. 2007.
- GUIMARÃES, A. P. M.; SOUSA, A.; PAIVA, A.; ALMEIDA, R. O. de. Inovações no ensino de ciências e biologia: a contribuição de uma plataforma de colaboração online. **Actas do VI**

Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/190>>. Acesso em: 13 out. 2015.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. (Orgs.). **Positioning the ory:** moral contexts of intentional actions. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade:** ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

JUNQUEIRA, C. **Ética e consciência moral na psicanálise.** São Paulo: Via Lettera, 2006.

KANT, E. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KOHLBERG, L. The psychology of moral development. Em: **Essays on moral development**, vol. 2. São Francisco: Harper and Row, 1984.

MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MILGRAM, S. Behavioral study of obedience. **Journal of abnormal and social psychology**, vol. 67, p. 371-378, 1963.

LÉVINAS, E. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, 2001.

MATUSOV, E. **Pedagogia Dialógica:** possibilidades para a educação do século XXI. Apresentação Oral. Laboratório de Práticas Dialógicas na Educação (FE) e Laboratório Microgênese das Interações Sociais (IP). Universidade de Brasília, 2015.

PINTO, R.J.V. de M. **Trabalho e identidade:** o eu faço construindo o eu sou. Dissertação de Mestrado. Dissertação [Mestrado]. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2000.

PATRÍCIO, P. H. S. S. São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos. Em: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. 27. **Anais.** 2004. Disponível em: <anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0410.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. Campinas: Papyrus, 2005.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, M. P. O. Papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n. 7, p. 78-91.,2003.

- SAMPIERI, R.H.; CALLADO, C.F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface**, 6, 10, p. 117-124, 2002.
- _____. Universidade, Ciência e Formação Acadêmica. Em: **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007
- SILVA, L.C. da.; MIRANDA, M.I. **Pesquisa-ação**: Uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: Edufu, 2012.
- SOUSA, M. do A. **Voluntariado**: contexto potencial de construção da subjetividade necessária à sustentabilidade. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Saúde. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2011.
- _____; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A construção de identidades solidárias: compromisso da educação superior. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, 2011.
- SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.
- STRYKER, S.; BURKE, P.J. **The past, present and future of an Identity Theory**. Paper presented at The American Sociological Association, Chicago, 1968. Disponível em: <scholar.google.com>. Acesso em: 19 maio 2005.
- TERÊNCIO, M. G.; SOARES, D. H. P. A internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 139-145, 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- TSYGANOK, M. M. B. **Formação docente**: um educador, suas histórias de vida e os sentidos produzidos sobre a educação inclusiva. [Monografia]. Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. UnB/UAB, Vitória, 2011.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico**. Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, 2013. Disponível em: <dropbox.com/s/tz8ovmjzqr66qs4/PPP%20CN%20DIURNO_01_2013VF.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.
- VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese [Doutorado]. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- ZOMPERO, A. F; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Revista Ensaio**, v. 13, n. 3, p.67-80, 2011. Disponível em: <anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/LianaCorreiaRoquete_GT3_integral.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.