

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN

A ÉTICA NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A
DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

PONTA GROSSA
2025

MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN

A ÉTICA NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A
DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

Tese apresentada para a obtenção do título de
Doutora no Programa de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e
Artes, da Universidade Estadual de Ponta
Grossa, na Linha de Pesquisa: História e
Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

PONTA GROSSA
2025

B543 Bertin, Méris Nelita Fauth
A ética nas políticas e práticas de formação inicial para a docência em história / Méris Nelita Fauth Bertin. Ponta Grossa, 2025.
190 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Ética. 2. Formação inicial. 3. Docência. 4. Licenciatura - História. 5.
Diretrizes Curriculares Nacionais. I. Mainardes, Jefferson. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN

"A ÉTICA NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA"

Ponta Grossa, 21 de fevereiro de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG (Presidente)

Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci - UPF

Profª Dra. Sônia Aparecida Siquelli - USF

Prof. Dr. Alessandro de Melo - UEPG

Profª Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 21/02/2025, às 20:55, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Mary Angela Teixeira Brandalise, Professor(a)**, em 22/02/2025, às 08:40, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Aparecida Siquelli, Usuário Externo**, em 16/03/2025, às 16:50, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ALESSANDRO DE MELO, Professor(a)**, em 21/03/2025, às 09:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Angelo Vitorio Cenci, Usuário Externo**, em 26/03/2025, às 09:56, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2418704** e o código CRC **D1892896**.

Dedico esta tese aos meus filhos, Pedro e Paula, razões da minha vida, com quem aprendo cotidianamente sobre a generosidade, a vida e o conhecimento!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos, Pedro e Paula, pelo amor, apoio, cuidado, pela sensibilidade e presença em minha vida, por sempre vibrarem pelas conquistas alcançadas por mim, por lutarem por suas próprias conquistas e me darem muito orgulho. À minha nora, Karoline, e ao meu genro, Jeferson, pela companhia, cumplicidade, pelas risadas, pelos passeios e carinhos constantes.

À minha mãe, Dona Jaci, hoje com Alzheimer, e ao meu pai, Sr. Lírío, em memória, pelo exemplo de retidão, responsabilidade e amor ao trabalho. Obrigada por todo o cuidado e dedicação para comigo e com meus filhos.

Agradeço ao meu orientador, Jefferson Mainardes, por todo apoio, generosidade e orientação, por acreditar em mim e no meu trabalho e por ter me guiado nesse caminho com sugestões, avaliações e correções constantes e precisas, percorrendo junto comigo o desafio da construção desta tese.

Aos demais familiares, prima Andréa, tia Marlene, Dona Beth e Kátia, por torcerem pelos caminhos trilhados e compartilhados.

Às amigas e aos amigos de longa data, Gisela, Ivalcí, Luzia, Eliane, Rosi, Ana Claudia, Geane, Fábio, Marco e Marineusa, pelos cafés, pelas conversas e pelos conselhos preciosos.

Aos colegas das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por dividirem anseios, dúvidas e conhecimentos, principalmente à Perla, à Karina e à Sandra.

Aos professores e às professoras da banca, Alessandro de Melo, Angelo Cenci e Mary Ângela Teixeira Brandalise, pelas análises, dicas e sugestões dadas na qualificação e pelo olhar generoso para com a minha tese. Agradeço ainda à professora Sônia Aparecida Siquelli, pela disponibilidade para compor a banca de defesa.

Aos professores entrevistados das diferentes universidades estaduais do Paraná, que me ajudaram a compreender ainda mais o objeto da minha tese e disponibilizaram tempo para responder às entrevistas.

Aos professores e às professoras do PPGE da UEPG, pelos ensinamentos e fundamentos da Educação que foram essenciais neste trabalho.

À UEPG, obrigada por resistir, por lutar por uma educação gratuita e de qualidade e por mostrar a todos que o conhecimento é um processo necessário para a melhoria da sociedade.

O reconhecimento da igual dignidade e a
compaixão são duas chaves de uma ética da
razão cordial e são inegociáveis para superar
esse mundo de discriminações inumanas.

(Adela Cortina)

RESUMO

BERTIN, Méris Nelita Fauth. **A ética nas políticas e práticas de formação inicial para a docência em História**. 2025. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2025.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a ética tem sido incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores/as, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História de universidades estaduais do Paraná e no processo de formação inicial de professores/as de História. O referencial teórico foi estruturado a partir das contribuições de Anna Stetsenko sobre a ético-ontopistemologia e o Posicionamento Ativista Transformador; das contribuições de autores que abordam a ética em suas diferentes dimensões (Adela Cortina, Angelo Cenci) e de autores que discutem a formação de professores/as de História (Selva Guimarães, Flávia Caimi). A metodologia envolveu pesquisa documental (análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, 2015 e 2019 e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História das universidades envolvidas na pesquisa) e pesquisa de campo. A pesquisa de campo envolveu a realização de oito entrevistas semiestruturadas com professores/as formadores/as que atuavam no Curso de Licenciatura em História de universidades do estado do Paraná (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro e Universidade Estadual do Paraná – Unespar). Algumas entrevistas foram presenciais e outras via *Google Meet*. Para a análise dos dados, foi utilizada a Teoria Fundamentada nos Dados. As principais conclusões foram as seguintes: a) a ética na formação inicial para a docência em História caracteriza-se pelo seu silenciamento nos documentos oficiais e na prática; b) a existência de dilemas éticos enfrentados pelos/as docentes da Educação Superior; c) o anseio por uma formação ética para os futuros docentes de História; e d) o acordo social tácito de que o docente tem uma autoridade moral. Destaca-se a necessidade urgente de incorporar a discussão e a investigação da ética e da ética profissional do/a professor/a de História, assim como seguir um caminho metodológico para a formação ética nos anos iniciais de Licenciatura em História, tornando-a um dos elementos estruturantes para o curso.

Palavras-chave: Ética; Formação inicial; Docência; Licenciatura em História; Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

BERTIN, Méris Nelita Fauth. **Ethics in initial education policies and practices for History teaching**. 2025. 188 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, 2025.

The objective of this research was to analyze how ethics has been incorporated into the National Curriculum Guidelines for teacher education, into the Pedagogical Projects of Undergraduate History Teaching Programs at the state universities of Paraná, Brazil, and into the process of initial teacher education in History. The theoretical framework was structured based on contributions from Anna Stetsenko regarding ethical-ontopistemology and the Transformative Activist Stance; contributions from authors addressing ethics in its various dimensions (Adela Cortina, Angelo Cenci); and authors discussing teacher education in History (Selva Guimarães, Flávia Caimi). The methodology involved documentary research (analysis of the National Curriculum Guidelines of 2001, 2015, and 2019, and the Pedagogical Projects of Undergraduate History Teaching Programs from the universities involved in the research) and field research. The field research included eight semi-structured interviews with teacher educators working in Undergraduate History Teaching Programs at universities in the State of Paraná (*Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, and Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR*). Some interviews were conducted in person, while others were held via Google Meet. Data analysis was conducted using the Grounded Theory. The main conclusions were as follows: a) ethics in initial teacher education in History is characterized by its silencing in official documents and practice; b) the existence of ethical dilemmas faced by higher education professors; c) the aspiration for ethical education for future History teachers; and d) the tacit social agreement that teachers hold moral authority. The study highlights the urgent need to incorporate the discussion and investigation of ethics and the professional ethics of History teachers, as well as to establish a methodological approach for ethical education during the initial years of Undergraduate History Teaching Programs, making it one of the foundational elements of the course.

Keywords: Ethics; Initial teacher education; Teaching; Undergraduate History Teaching Programs; National Curriculum Guidelines.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Aspectos éticos e valores segundo Cortina, Cenci, Stetsenko e Guimarães	45
QUADRO 2 – Dados sobre a criação das universidades do estado do Paraná (1969-2006) ...	49
QUADRO 3 – Linha do tempo das DCN – Brasil (1996-2019)	69
QUADRO 4 – Diretrizes Curriculares Nacionais – Brasil (2001-2019) e Pareceres respectivos	70
QUADRO 5 – Ocorrência do termo “ética” nas Resoluções e nos Pareceres – DCN – Brasil (2001-2019).....	71
QUADRO 6 – Ocorrência do termo “ética” nos PPCs das Licenciaturas em História paranaenses – Brasil (2017-2023).....	77
QUADRO 7 – Objetivos gerais elencados nos PPCs dos cursos de História das universidades paranaenses	79
QUADRO 8 – Componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em História que permitiriam conteúdos sobre a ética e a ética profissional na transversalidade a partir dos PPCs.....	81
QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024).....	175
QUADRO 10 – Trabalhos de autores/as portugueses/as sobre ética na docência, publicados em Portugal ou no Brasil (1995–2024)	183

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantitativo de trabalhos que abordam a ética na docência, conforme o tipo de material incluído na revisão de literatura (1992-2022).....	56
TABELA 2 – Total de trabalhos incluídos na revisão de literatura (1992-2022), por categoria	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	antes de Cristo
ABEH	Associação Brasileira do Ensino de História
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
GT	Grupo de Trabalho
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Redalyc	Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica <i>Online</i>
SESu	Secretaria de Educação Superior
TAS	<i>Transformative Activist Stance</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
TIC	Tecnologias da Informação e das Comunicações
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unioeste	Universidade do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DA ÉTICA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS	27
1.1 A ÉTICA EM PRIMEIRO PLANO A PARTIR DA PERSPECTIVA ÉTICO- ONTOEPISTEMOLÓGICA.....	28
1.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	32
CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	48
2.1 DAS QUESTÕES ÉTICAS	52
2.2 DAS ENTREVISTAS.....	52
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA (OU PARTICIPANTES).....	53
2.4 DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	54
CAPÍTULO 3 – REVISÃO DE LITERATURA.....	56
3.1 ÉTICA DOCENTE E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	59
3.2 ÉTICA E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS	60
3.3 CÓDIGO OU COMPROMISSOS DA ÉTICA DOCENTE	61
3.4 ÉTICA DOCENTE E QUESTÕES CURRICULARES.....	63
3.5 ÉTICA DOCENTE E DILEMAS.....	64
3.6 ÉTICA DOCENTE E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	65
3.7 ÉTICA E REVISÃO DE LITERATURA	66
3.8 CONCLUSÕES E LACUNAS	66
CAPÍTULO 4 – A ÉTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DAS UNIVERSIDADES PARANAENSES.....	69
4.1 ANÁLISE DE QUESTÕES ÉTICAS NAS DCN	69
4.2 ANÁLISE DOS PPCS DOS CURSOS INVESTIGADOS	76
CAPÍTULO 5 – A ÉTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS/DAS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE DADOS.....	84
5.1 ÉTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS/DAS ENTREVISTADOS/AS...84	
5.2 IMPORTÂNCIA DA ÉTICA PARA OS/AS ENTREVISTADOS/AS	86
5.3 TRANSVERSALIDADE DA ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL	89
5.4 ÉTICA NOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES	92
5.5 ÉTICA NOS MANUAIS OU NOS DOCUMENTOS RELATIVOS ÀS BOAS PRÁTICAS	94
5.6 ÉTICA NOS DOCUMENTOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES	96

5.7	DOCENTE COMO AUTORIDADE MORAL OU EDUCADOR/A MORAL.....	98
5.8	COMPROMISSOS ÉTICOS DA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA	100
5.9	DILEMAS ÉTICOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	102
5.9.1	Dilemas da relação docente-discente	102
5.9.2	Dilemas da organização curricular	106
5.9.3	Dilemas da avaliação	107
5.9.4	Dilemas institucionais.....	108
5.10	CONCLUSÃO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA FORMAÇÃO ÉTICA DOS/AS PROFESSORES/AS		112
REFERÊNCIAS		119
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com os/as professores/as da formação inicial da Licenciatura em História.....		134
APÊNDICE B – Entrevistas com os/as formadores/as das sete universidades estaduais do Paraná, Brasil		138
APÊNDICE C – Levantamento de trabalhos sobre ética na docência		174
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP UEPG (Aprovação final).....		186

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa como a ética tem sido incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação de professores/as, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e no processo de formação inicial de professores/as. Partimos do pressuposto de que a ética é um elemento central na docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Apesar disso, a ética tem sido pouco abordada nas DCN e no processo de formação docente inicial.

Vivemos, atualmente¹, no Brasil, um contexto de sucateamento da educação e da ciência, o que compromete o avanço das políticas educacionais. A qualidade da nossa democracia é afetada por uma tradição autoritária que se transforma e se fortalece, apesar de sua estrutura constitucional democrática. Professores/as e instituições se autocensuram quanto a conteúdos e temáticas, e as queixas contra “maus” profissionais se avolumam por causa dos ecos do movimento Escola sem Partido², da possível autorização e regulamentação da educação domiciliar (*homeschooling*)³, da influência de setores de uma extrema-direita enraizada na política brasileira e da violação da autonomia institucional. Além disso, temos conhecimento de casos de perseguições e assédios aos docentes por levarem o conhecimento científico para a sala de aula ou por defenderem o pluralismo e as minorias.

O interesse pela temática “A ética na formação inicial para a docência” justifica-se por várias vozes em minha pessoa: a de uma pesquisadora; a de professora do Ensino Fundamental há 37 anos; e a de uma mulher brasileira, mãe e membro da comunidade escolar e acadêmica. Desse modo, a minha primeira pesquisa foi no Mestrado em História sobre a educação étnico-racial, um estudo que investigou em que medida as aulas de história baseadas na experiência do outro podem contribuir para que o estudante desconstrua o racismo. Depois, decidida a ingressar no programa de Doutorado, esbocei um projeto relacionado às cotas raciais; no entanto, quando conheci o Professor Jefferson Mainardes, entre uma conversa e outra antes da

¹ O contexto de conservadorismo foi desencadeado pelos protestos de rua de 2013, polarizado nas eleições de 2014 e aprofundado com o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, cujo desdobramento foi a eleição de um político de extrema-direita em 2018.

² O movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004, com Miguel Nagib, advogado e procurador do Estado de São Paulo, como coordenador até 2020. Ele e seus defensores buscam proibir que os docentes abordem determinados temas, pois afirmam que o professor deve ser neutro em sala de aula e que somente a família deve ser responsável pela construção de valores morais, religiosos e sexuais. Esse discurso revela um teor de censura e culpabilização dos docentes, já que a educação é um ato político. De 2004 a 2019, mais de 60 Projetos de Lei foram apresentados no país sob influência desse movimento. Disponível em: www.escolasempartido.org. Acesso em: 3 set. 2022.

³ *Homeschooling* – “[...] educação domiciliar é uma modalidade de ensino em que pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores dos filhos. Assim, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola” (Brasil, 2022).

pandemia, ele me indicou a leitura do livro *Ética na Pesquisa em Educação*. Achei interessante e estranhei nunca ter tido essa discussão na minha formação. Coincidentemente, no final de 2020, comecei a fazer parte de um grupo da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) sobre compromissos éticos da docência em História. Esse grupo transformou-se em uma comissão de quatro integrantes, que perdura até hoje, com reuniões quinzenais de leituras e discussões. O grupo já elaborou um documento para nortear a prática dos/as professores/as de História, após realizar consultas públicas, palestras e *lives* sobre o tema. Finalmente, já no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ao cursar a disciplina optativa Seminário Especial Ética e Pesquisa em Educação, uma colega falou sobre a ética na docência. Eu, então, me empolguei e mudei completamente o rumo da minha pesquisa, perseverando nessa temática.

Outra justificativa é o fato de que o cotidiano da educação brasileira é marcado por desigualdades de várias ordens e pela existência de diversos dilemas e relações de poder interpessoais e de grupo entre colegas de profissão, entre docente e discente e entre ambos e as instituições de ensino básico e superior. Assim sendo, docentes malformados eticamente podem violar os direitos de seus discentes, de colegas e das instituições. Refletir e agir coletivamente sobre o que se espera dos futuros docentes é almejar uma sociedade mais justa e democrática.

No dilema atual brasileiro de polarização, menosprezo pelo processo democrático, antagonismos, descaso pela educação e ataques às universidades, acreditamos, em primeiro lugar, assim como Cenci (2008), que a formação permanente do/a professor/a e a sua competência, bem como a sua credibilidade, fazem parte de um conjunto de aspectos éticos relacionados à profissão docente. Defendemos, nesta pesquisa, que a ética também perpassa pelo compromisso político com a redução das desigualdades, com a tolerância, o respeito, a coerência e a justiça social.

Em segundo lugar, Almeida *et al.* (2015) alerta para o fato de que os graduandos parecem alertar subliminarmente para os perigos de um distanciamento e despersonalização acadêmicas”. Desse modo, os estudantes não encontram, muitas vezes, de forma eficaz, apoio e aprendizagem para suprir suas deficiências acadêmicas. O livro *A fraude acadêmica no Ensino Superior em Portugal: um estudo sobre a ética dos alunos portugueses* (Almeida *et al.*, 2015), lançado em Portugal, indica que a existência do diálogo e da disponibilidade são requisitos éticos na docência. Esses elementos podem contemplar a ética, a qual os autores denominam como cultura de integridade, em que se levam em conta os erros e acertos da nossa formação.

O presente estudo tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar como a ética tem sido incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores/as nos anos de 2001, 2002, 2015 e 2019, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História de universidades estaduais do Paraná e no processo de formação inicial de professores/as de História no Paraná.

Objetivos específicos:

- Identificar como a ética é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, 2002, 2015 e 2019 e nos PPCs de Licenciatura em História das sete universidades estaduais paranaenses.
- Examinar a opinião e os posicionamentos de professores/as formadores/as de História sobre questões éticas na formação para a docência.
- Delinear elementos essenciais e estratégias para incorporar a ética na formação para a docência.

Pontos de partida – Referencial ético-ontoepistemológico

Uma das grandes preocupações nesta pesquisa sobre ética na docência é compreendermos os conceitos de ética, moral, filosofia moral e entender quais são os dilemas éticos no processo de formação inicial, assim como situarmos historicamente a palavra “ética” nas DCN, delimitando quais concepções de formação almejamos.

Buscamos uma abordagem que privilegie o ato de se posicionar sobre questões de significação sociopolítica e histórico-cultural e que traga o ético para o primeiro plano. Encontramos a perspectiva ético-ontoepistemológica e o Posicionamento Ativista Transformador⁴ de Anna Stetsenko⁵, em que a autora argumenta que todas as escolas de

⁴ Em inglês: *Transformative Activist Stance* (TAS).

⁵ “Anna Stetsenko é Professora Titular do Programa de Doutorado em Psicologia, com nomeação conjunta no Programa de Doutorado em Educação Urbana do *The Graduate Center da City University* de Nova Iorque (CUNY), EUA. Sua pesquisa está situada na interseção do desenvolvimento humano, da teoria social e da educação, incluindo tópicos de subjetividade, agência coletiva e personalidade vista através das lentes da mudança social. Antes de trabalhar nos Estados Unidos, ela trabalhou em universidades e centros de pesquisa na Rússia, na Alemanha, na Suíça e na Áustria. Suas publicações sobre o posicionamento ativista transformador se baseiam em avanços de ponta em filosofia e sociologia da prática, materialismo feminista e pós-modernista, teoria de sistemas dinâmicos, cognição situada e incorporada e estruturas de atividade histórico-cultural. Atualmente, ela está explorando implicações para o estudo da imaginação política, da ação coletiva e do ativismo. Ela está cada vez mais recorrendo à teoria social e política para interrogar as lacunas tradicionais, incluindo entre a agência individual e coletiva e entre a subjetividade e a ação social” (Stetsenko, 2022, p. 1).

pensamento, estruturas teóricas, formas de pesquisa e todos os atos de ser-saber-fazer carregam consigo – e o que é importante neles, como sua dimensão inerentemente constitutiva – “[...] orientações ético-políticas específicas (sistemas de valores e objetivos finais almejados) voltadas a e derivadas de projetos sociopoliticamente situados e, em última análise, sempre práticos de organização da vida social” (Stetsenko, 2021, p. 21).

Há, nessa teoria, uma provisão do ético para a mudança social, em que a autora privilegia aspectos como a humanização, a justiça social e a prática social. A abordagem do Posicionamento Ativista Transformador delineia a dialética entre o individual e o coletivo da práxis humana, em que os sujeitos são moldados pela história, pela cultura e pelas experiências partilhadas com o outro. Para Stetsenko (2021), a teoria e a prática acontecem simultaneamente; dessa maneira, baseando-se em Marx e Vygotsky, a autora não separa pensamento e ação; logo, toda pesquisa propõe uma ação prática.

A explanação de Stetsenko (2021) oferece elementos essenciais para entendermos que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, que a complexidade do ser humano e da sociedade é imensa e que existe sempre uma mediação. Assim como em Vygotsky, compreendemos a mediação como um processo e não como uma posição intermediária entre dois pontos apenas; é a própria relação que implica os processos de significação. Para o autor, a aprendizagem possibilita que processos internos de desenvolvimento sejam despertados. No entanto, para que esses processos ocorram, é necessário que os indivíduos entrem em contato com um determinado ambiente cultural. As relações interpessoais são determinantes na construção dos processos psicológicos, caracteristicamente humanos, e é por meio da mediação realizada por outros sujeitos que a interação do sujeito com o mundo acontece.

Essa mediação dá-se quando uma crença ou um pensamento (conteúdo cognitivo) é abalado, provocando um processo de movimento e mudança individual e coletiva, como explica Stetsenko (2017). Desse modo, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças de consciência e comportamento humano. Os conceitos de ética, moral e filosofia moral, portanto, se relacionam, se confundem e se identificam, dependendo do contexto histórico que estamos estudando.

As discussões sobre a moral e a ética surgiram com a evolução das primeiras aldeias e cidades, quando os seres humanos passaram a conviver em sociedade. A necessidade de ajustar o comportamento de cada membro aos interesses da coletividade era necessário para justificar a união, a desigualdade ou a opressão. Por isso, por exemplo, no século XVIII antes de Cristo

(a.C.), durante o reinado do rei Hamurabi, as leis aplicadas na região foram organizadas e registradas no chamado Código de Hamurabi.

Para Adela Cortina⁶ (2003, p. 14- 15), “[...] a ética é uma parte da filosofia que reflete sobre a moral, e por isso recebe também o nome de filosofia moral”. Para a autora:

Ética e moral distinguem-se simplesmente no sentido de que, enquanto a moral faz parte da vida cotidiana das sociedades e dos indivíduos, e não foi inventada pelos filósofos, a ética é um saber filosófico; enquanto a moral tem sobrenomes derivados da vida social, como a moral cristã, moral islâmica ou moral socialista, a ética tem sobrenomes filosóficos, como a aristotélica, estóica ou kantiana (Cortina, 2003, p. 14).

A autora complementa, ainda, que as palavras “ética” e “moral”, em suas respectivas origens, uma grega e outra romana, significam praticamente a mesma coisa: caráter, costumes. Para Cortina (2009, p. 40), a ética consiste em acolher o mundo moral em sua especificidade e em dar reflexivamente razão dele, com o propósito de que os homens cresçam em saber acerca de si mesmos. Para ela, a ética é um saber rigoroso, bem diferente de uma simples opinião sobre o certo e o errado. Já a moral seria o uso, o costume, a prática, o comportamento, o agir de homens e mulheres nas mais diferentes culturas e sociedades, situados no tempo e no espaço.

Cortina (2009) faz uma observação bem pertinente ao nosso estudo: a ética é incompreendida, e essa incompreensão a está deixando sem tarefa. É fácil perceber, no cotidiano, como as pessoas têm um distanciamento em relação à palavra “ética”, como se ela fosse somente um conjunto de regras ou um falso moralismo. No entanto, para nós, a ética caracteriza-se como um campo de conhecimento científico e reflexão para orientar as práticas das pessoas em busca do bem coletivo.

Cortina (2009) considera que a Ética mínima, também chamada por ela de ética dialógica, é fundamental para responder a vários questionamentos da atualidade e desmistificar alguns mitos da humanidade, pois esse processo dialógico do ser humano se dá internamente e na relação com o outro. A autora também privilegia um mínimo moral: que só sejam consideradas justas as normas almejadas pelos envolvidos em condições de igualdade.

A ética dialógica envolve autonomia, conciliação, sensatez, tolerância e diálogo, tão necessários em uma instituição de ensino. Cortina (2003), em seu livro *O fazer ético: guia para a educação moral*, propõe que o objetivo da formação docente é educar os estudantes para a autonomia, de modo que sejam capazes de pensar, julgar e decidir. A autora afirma que essa

⁶ “Adela Cortina. Professora Emérita de Filosofia Moral e Política da Universidade de Valência. Diretora acadêmica da fundação ÉTNOR. Primeira mulher a ingressar como membra plena da Academia Real de Ciências Morais e Políticas da Espanha, é doutora honoris causa por diversas universidades europeias e latino-americanas/ Foi membra do júri dos Prêmios Príncipe de Astúrias de Comunicação, Humanidades e Ciências Sociais”, conforme informação constante na contracapa (Cortina, 2020).

autonomia não significa “fazer o que me der vontade”, mas, sim, optar por valores que nos humanizam. Assim, propõe-se uma ética que permeie as instituições de ensino, orientando a ação dos docentes, protegendo discentes e docentes e defendendo a democracia. O conceito de ética docente que fundamenta esta pesquisa é o da “ética que anda pela rua” (Cortina, 2003, p. 38) e que encara os problemas da vida cotidiana e tenta encontrar as devidas soluções.

Também temos autores que colocam a ética no âmbito da docência. Para eles, a ética deveria estar presente no respeito aos estudantes, aos colegas de trabalho, aos pais e às mães de alunos/as, às instituições, bem como nas práticas socioeducativas, nas avaliações, na competência e no modo de preparar uma aula. É pela ética na docência, segundo Cenci (2008)⁷, que somos levados a assumir uma atitude de disponibilidade mútua, sustentar credibilidade, formar-se permanentemente, dialogar, respeitar e autorrespeitar-se. Para o autor, a ética docente implica atitude e, querendo ou não, o docente é um educador moral.

Ao refletir sobre o que escreve Cenci (2008), podemos pensar em alguns problemas éticos no âmbito da docência: trabalhamos com grupos de discentes, então, enfrentamos o problema ético da equidade; trabalhamos com componentes simbólicos (língua, discursos, conhecimentos), e há diferenças de domínio desses símbolos entre o docente e o discente; o problema da ação pedagógica (qualidade no trabalho), dos meios, das estratégias, dos conteúdos, das ideologias e da didática utilizadas pelo/a professor/a; o problema das condições de trabalho; o problema da interferência negativa de pais e mães na Educação Básica; o problema do caráter institucional que o/a docente deve seguir; e, por fim, o problema das expectativas quanto ao nosso trabalho e à nossa vida pessoal.

Cenci e Dalbosco (2014, p. 483), ao se basearem em três perspectivas clássicas – Aristóteles, Rousseau e Kant –, defendem a “[...] necessidade de a educação, concebida como formação, propiciar o desenvolvimento de um núcleo referencial constitutivo da identidade do sujeito”. Assim, apostam em enfrentar os determinismos que ameaçam a autonomia dos docentes. Hoje, no Brasil, tanto na rede pública quanto na privada, vemos a terceirização de avaliações, matrizes e planos que ameaçam a autonomia dos/as professores/as, pois o profissional fica dividido entre agir segundo as prescrições do programa ou conforme suas convicções, suas concepções e seus conhecimentos acerca das matérias, do currículo, da didática e da aprendizagem.

Essa dicotomia entre seguir as normativas legais *versus* autonomia faz parte dos dilemas dos/as professores/as. Esse dilema pode ser resolvido colocando a ética como

⁷ Sobre Angelo Vitório Cenci disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5553067405853480>. Acesso em: 26 set. 2024.

protagonista dos processos de ensino-aprendizagem, do conhecimento para as aulas, da afetividade, do aspecto pedagógico, do trabalho em equipe e do compromisso social com a sociedade em que atuam.

Outro conceito que procuramos foi o de moral. Para muitos autores, ela pode ser definida como um conjunto de regras e normas criadas pelos sujeitos históricos. Para Cortina (2009), a diferenciação entre moral e ética não decorre de razões etimológicas, mas, sim, de imperativos éticos. Moral, para a autora, corresponde a códigos e juízos que pretendem regular as ações dos indivíduos, sendo uma resposta à pergunta: o que devo fazer? (Cortina, 2009). Cortina (2009) acredita que não apenas o convívio entre indivíduos em seus problemas práticos do dia a dia seja o que leva as pessoas a agirem de modo moral, mas, sim, o passado histórico de cada sociedade e suas normas adquiridas com o tempo.

Ética e moral pertencem ao âmbito filosófico, assim como direito, política e religião. Assim sendo, procuramos também o significado de filosofia moral. Para Cortina (2009), a filosofia moral extrapola os limites dos questionamentos éticos, ainda que o conhecimento advindo possa permanecer confinado ao plano teórico. Para ela, a ética é a filosofia moral, simples assim. A partir desse ponto de vista, a filosofia moral persegue o bem comum da sociedade, já que o bem do grupo alimenta o bem-estar do indivíduo e toma como fundamentais os princípios da conduta humana.

Desse modo, estabelecendo as devidas diferenças e semelhanças entre ética, moral e filosofia moral, acreditamos que a ética, com seu enfoque na pessoa e, ao mesmo tempo, na relação com o bem comum, se torna um imperativo nas políticas públicas educacionais de formação inicial, principalmente nas DCN. Muitas vezes, as instituições de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior funcionam como legitimadoras das desigualdades sociais, agindo à semelhança da nossa sociedade, que é injusta, violenta e antidemocrática. Se pensarmos nas questões sociais, raciais, religiosas e de gênero, dentre outras, podemos observar que elas impedem que exista igualdade entre os cidadãos no Brasil.

Algumas concepções de formação de professores e professoras de História serão importantes para que a nossa pesquisa possa se posicionar quanto ao tipo de concepção que deveria prevalecer na formação inicial. A formação não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, espaço em que devem ser ponderadas as questões do salário, da jornada de trabalho, da desvalorização, do assédio, do negacionismo e das perseguições.

A concepção de formação explicitada em algumas legislações – como a proposta do Novo Ensino Médio⁸, o Projeto de Lei (PL) nº 2.401, de 17 de abril de 2019 (Brasil, 2019b)⁹, o Projeto de Lei nº 6, de 3 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020a)¹⁰, e as DCN de 2019 – Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil,) – responde à percepção das exigências da lógica global do sistema capitalista, bem diferente da concepção de formação ética e crítica que almejamos como aproximação da realidade e da atividade docente.

Segundo Guimarães¹¹ (2012), que apresenta reflexões sobre a formação em História, para os/as professores/as produzirem conhecimento, é necessário atuar no processo de construção do pensamento crítico e da reflexão teórica. Para isso, é fundamental a convivência, a troca de experiências e a cooperação entre os pares. A autora entende que a formação inicial é um momento chave na socialização, na vivência e na construção do conhecimento do futuro docente, gerando impactos no modo como esse/a profissional vai agir e ser no futuro.

Para Monteiro (2001), a formação inicial no Curso de Licenciatura em História no Brasil envolve o estudo de várias disciplinas “teóricas”, distribuídas ao longo de quatro ou cinco anos, constituídas por diferentes conteúdos necessários à atividade docente. Embora essencial, o domínio dos conteúdos não é, porém, suficiente. É preciso ter conhecimento sobre a concepção de História que se utiliza, bem como sobre as bases teóricas e epistemológicas desses conhecimentos.

Caimi¹² (2015, p. 111) sintetiza bem o que se espera da formação em Licenciatura em História: **“Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”**. Assim, vários conhecimentos precisam estar presentes na formação inicial e ao longo do curso para que o/a docente possa refletir sobre a natureza do seu trabalho e agir com excelência em uma aula de História.

⁸ O Novo Ensino Médio tem sido alvo de polêmicas, principalmente envolvendo a qualidade da educação dos jovens. Em abril de 2023, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio com o objetivo de avaliá-lo e reestruturá-lo. A proposta principal desse novo modelo é dar mais flexibilidade e autonomia aos/as estudantes, permitindo que eles/as sigam caminhos mais alinhados aos seus interesses pessoais e aspirações profissionais. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/abril/mec-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 11 nov. 2024

⁹ “Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 2019b).

¹⁰ “Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar ilegal a progressão continuada em escolas de todo país, abolindo a organização por ciclos” (Brasil, 2020a).

¹¹ Em alguns artigos, o nome da autora aparece como Selva Guimarães Fonseca; em outros, como Selva Guimarães. Sobre a autora disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6146634282412140>. Acesso em: 26 set. 2024.

¹² Sobre Flávia Eloisa Caimi disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1558926679940968>. Acesso em: 26 set. 2024

A formação inicial pode contribuir para que os/as professores/as se desenvolvam como pessoas, compreendam sua responsabilidade no processo de ensino e adquiram uma atitude reflexiva acerca de sua prática docente, transformando a sociedade. Aprendemos a ser docentes de História quando somos conscientes do que fazemos e do porquê fazemos, quando refletimos sobre razões, origens e consequências de nossas condutas e das condutas dos outros.

Dessas posições, acreditamos na formação ética e democrática do/a professor/a de História, pois o trabalho docente envolve o estudo, a análise, a problematização, as reflexões sobre ensinar e aprender e a transformação de si, dos/as alunos/as e da sociedade. Exige a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias do desenvolvimento, da História e da historiografia, das teorias presentes nas práticas pedagógicas e da análise das próprias práticas. Além disso, e o mais importante, o/a docente é responsável por promover valores democráticos e preparar seus/suas alunos/as para defender a democracia.

Acreditamos que o desafio é promover o intercâmbio, durante o processo formativo, entre a ação coletiva, o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que inclua momentos para reflexão e análise por meio dos fundamentos teóricos e éticos. A concepção de formação de professores/as de História que defendemos nesta tese é educar eticamente para o nosso tempo, formando cidadãos/ãs altruístas, capazes de assumir a perspectiva daqueles/as que sofrem e de se comprometerem com eles/as.

Com mais trabalhos que abordem a importância da ética como elemento estruturante na formação inicial para a docência, é provável que possamos contribuir para uma formação de melhor qualidade, ajudando a dissipar a falta de ética em si próprio/a e na relação com o outro. A docência exercida com criticidade é capaz de melhorar a existência de outras pessoas e a de si próprio/a.

Revisão de literatura

Após realizar um levantamento exaustivo com os descritores “ética e docência”, “ética e ensino”, “ética e ação docente” e “ética e trabalho pedagógico”, catalogamos 80 produções acadêmicas de autores brasileiros, entre elas artigos, capítulos de livro, dissertações, teses e livros, publicados no período de 1992 a 2024. São 80 trabalhos, sendo 27 artigos, 11 dissertações, nove livros, 26 capítulos de livro e sete teses. A pesquisa envolveu consultas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro

de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), na Plataforma Sucupira, na Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO) – Brasil, na Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), no Crossref, no acervo da Universidade de Coimbra, no Google Acadêmico e em livros físicos.

Os trabalhos foram distribuídos em cinco categorias, determinadas após a classificação dos assuntos encontrados nas publicações:

- Ética docente e formação para a docência.
- Ética docente e práticas socioeducativas.
- Código de ética docente.
- Ética docente e questões curriculares.
- Ética docente e dilemas.

É importante salientarmos que, segundo os dados levantados, a ética docente é um campo de pesquisa jovem, com apenas 30 anos de desenvolvimento. O interesse pela ética tem sido bastante explorado nas últimas décadas, sobretudo em pesquisas nas áreas de Bioética e Ecologia. Entretanto, a ética na docência ainda tem sido pouco explorada, segundo a análise que fizemos dos trabalhos encontrados na revisão de literatura.

Observamos uma quantidade ainda pequena de trabalhos brasileiros envolvendo ética na docência, se compararmos com a quantidade de trabalhos estrangeiros que abordam essa temática. No Brasil, houve um aumento de interesse a partir da década de 2000. Contudo, a pesquisa sobre ética na docência no Ensino Superior no Brasil mostra-se mais vasta do que na Educação Básica.

Há maior variedade e quantidade de trabalhos que discutem o propósito do ensino da ética para graduandos/as de diferentes áreas, em função da existência dessa disciplina em alguns cursos do Ensino Superior (Medicina, Direito, Contabilidade, Engenharia, Serviço Social, Psicologia), ainda que ela não esteja presente em todos os cursos.

Argumentação

A questão da ética na formação inicial dos/as docentes de História é a temática central desta pesquisa. A ética incorpora conhecimentos fundamentais para o exercício dessa profissão, como consciência, responsabilidade, liberdade e autonomia. Ela é a prática de refletir sobre o que vamos fazer e os motivos pelos quais vamos fazê-lo.

Nesta tese, argumentamos que a ética deve ser um dos elementos estruturantes da formação docente¹³. Portanto, ela necessita receber maior atenção e centralidade nas políticas e práticas de formação docente. Juntamente com o domínio teórico-prático da docência e dos conhecimentos da área específica – no caso da Licenciatura em História (como conhecimento histórico, Didática da História, didática geral, aprendizagem histórica, teoria da História, metodologia do conhecimento histórico e fundamentos da cultura histórica) –, a ética precisa integrar o processo formativo, de forma transversal, nas diferentes disciplinas e nas demais atividades formativas do curso (estágios, extensão, pesquisa, atividades de campo etc.).

Esse argumento foi estruturado a partir do referencial teórico (Anna Stetsenko, Angelo Cenci, Adela Cortina), da revisão de literatura e da constatação de que a ética tem sido pouco abordada nos cursos de formação, apesar de constar em documentos oficiais e nas DCN de formação inicial para a docência – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2015b, 2019c)¹⁴ – e ser valorizada por pesquisadores/as do campo da formação de professores/as.

A ética é importante para a formação docente porque os/as docentes são responsáveis pela formação de cidadãos/ãs. Para Cortina (2005), o conceito de cidadania gerava uma bibliografia mais abundante e procurava-se fortalecer com ele o hábito da civilidade. Para a autora, aprendemos a ser cidadãos/ãs como aprendemos quase tudo, e o fazemos não por força da lei e do castigo, mas, sim, por gosto. Assim sendo, o/a professor/a pode ajudar a cultivar as faculdades intelectuais e morais necessárias ao/à graduando/a por “gosto”, motivando-o/a cognitivamente a optar por um mundo mais justo, no qual todos os homens e todas as mulheres se sintam cidadãos/ãs.

A ideia de que os/as docentes são responsáveis pela formação de cidadãos/ãs, com valores que consideramos humanizadores, cooperativos e coletivos, expressa uma direção contrária à atual proposta de políticas educacionais, que atualmente apoiam a formação de professores/as sob uma perspectiva técnica, instrumental e neoliberal, na qual a educação é concebida como um bem essencialmente privado, com ênfase no desempenho e na concorrência. Partimos da premissa de que atuar com ética é transformar-se em direção à

¹³ A ideia de que a ética é um dos elementos estruturantes da docência baseia-se em Mainardes (2022), que argumenta que a ética é um dos elementos estruturantes das pesquisas. A ideia de que a ética deve estar em “primeiro plano” foi proposta por Stetsenko (2017, 2021).

¹⁴ O termo “ética” aparece nos seguintes documentos oficiais: Parecer nº 492, de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) (Brasil 2001c); Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001, do CNE e Conselho Pleno (CP) (Brasil, 2001a); Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (Brasil, 2015a); Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015b); Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 (Brasil, 2019a); e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019c).

construção de um ser humano que prioriza o melhor que sua natureza possui para oferecer tanto a si como ao outro e ao universo. Acreditamos que a ética leva o/a docente a aspirar à excelência na profissão, bem como a aspirar por um mundo cada vez mais justo, democrático e inclusivo.

Sabe-se muito pouco sobre os principais dilemas éticos que atormentam os/as docentes cotidianamente e sobre como eles/as lidam com a liberdade de escolha e a vulnerabilidade de sozinhos/as resolverem questões que impactam suas vidas e as de seus/suas discentes. Diante disso, propomos uma formação ética para a docência que privilegie a formação para o exercício ético da profissão e a importância da empatia, da convivialidade sadia e do ensino-aprendizagem com excelência.

Defendemos que uma formação inicial para a docência, tendo a ética como um elemento estruturante, poderá preparar docentes cada vez mais responsáveis para atuar na transformação da sociedade e promover valores como democracia, autonomia, justiça, direitos, memória, educação, liberdade, equidade e igualdade.

A ideia da ética como elemento estruturante da formação para a docência poderia se efetivar pela presença da ética nos componentes curriculares, de forma transversal; pela elaboração de documentos sobre ética e integridade acadêmica para docentes e discentes; pela oferta de minicursos, seminários, oficinas; e por meio da permanente problematização das questões e dos dilemas éticos.

A estrutura da tese

Além desta Introdução e das Considerações finais, esta tese está dividida em cinco capítulos. O Capítulo 1 está concentrado no referencial teórico e metodológico para a análise da ética nas políticas de formação e no processo de formação inicial de professores/as, onde faremos uma breve discussão sobre a perspectiva ético-ontopistemológica, ética mínima ou dialógica e concepção de formação de professores/as. O Capítulo 2 incide sobre o percurso metodológico e o perfil dos sujeitos de pesquisa. O Capítulo 3 discute os desdobramentos, as fontes, as categorizações, a síntese e as lacunas da revisão de literatura, incluindo análises comparativas entre elas. O Capítulo 4 investiga a ética nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores/as – as DCN de 2001, 2002, 2015 e 2019 – e a ética nos PPCs de Licenciatura em História das sete universidades estaduais paranaenses. O Capítulo 5 analisa a ética no processo de formação inicial de professores/as de História; nele, apresentamos e discutimos os resultados sobre a percepção desses sujeitos sobre sua formação inicial, tendo como fontes as entrevistas de onde colhemos os dilemas encontrados por esses/as

formadores/as. Nesse capítulo, também são sistematizadas algumas conclusões principais dos estudos apresentados nos capítulos anteriores, bem como lançadas ideias para futuras reflexões com base nas análises e nas evidências produzidas sobre ética na docência.

CAPÍTULO 1 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DA ÉTICA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

Para entendermos a ética na docência, três referenciais principais foram adotados. O primeiro é a teoria que fundamenta a pesquisa, o Posicionamento Ativista Transformador, de Anna Stetsenko, em uma perspectiva ético-ontopistemológica. Para essa teoria, a ética é um elemento essencial no exercício da ciência, e podemos afirmar que, no exercício da docência, ela também é essencial e deve ser colocada em primeiro plano.

Em seguida, trataremos a ética como ética dialógica (Cortina, 2009), relacionando-a ao agir humano, e que recebe o nome de “filosofia prática”. Nessa abordagem, a ética busca fazer justiça ao ser autônomo e dialógico que é o ser humano e, por isso, exige um “[...] mínimo moral: que só sejam consideradas justas as normas que tenham sido queridas pelos envolvidos depois de um diálogo celebrado em condições de simetria” (Cortina, 2009, p. 18). Essa ética oferece elementos para analisar as DCN e os PPCs de Licenciatura em História das universidades estaduais paranaenses investigadas, pois é baseada no interesse de todos e na redução da desigualdade.

O terceiro referencial baseia-se no trabalho de Cenci (2008). O autor assegura que a relação entre ética e educação reside na necessidade de a educação ser concebida como formação e não renuncia à crença na autonomia como referência normativa. Além disso, usaremos seus pressupostos da ética na docência para compreender os dilemas enfrentados pelos/as professores/as da formação inicial no curso de Licenciatura em História.

A nosso ver, também foi necessário sustentar que tipo de concepção de formação de professores/as queremos para os/as professores/as de História. Há tempos discutimos intensamente sobre a identidade profissional do/a professor/a de História e o papel dos educadores e das educadoras na sociedade, assim como as questões relativas à formação inicial. No entanto, neste trabalho, evidenciamos a formação ética do/a professor/a de História.

Segundo Fonseca e Couto (2006), é necessário formar professores/as para atuar em uma sociedade livre de preconceitos, capaz de lutar contra as desigualdades culturais, sexistas, religiosas e políticas. “Alguém que seja formado para formar pessoas, para lidar com as diferenças, capaz de encaminhar propostas revertendo os quadros de exclusão e marginalização” (Fonseca; Couto, 2006, p. 66).

Para Caimi (2013), as Diretrizes para formação inicial de professores/as concebem a formação do/a professor/a como ponto de partida, seguindo-se daí a especificidade de ser professor/a de História, ao passo que as Diretrizes Curriculares de História entendem que o

ponto de partida deve ser a formação do/a historiador/a, derivando dela as especificidades de atuação profissional nos campos da pesquisa, gestão e docência.

A concepção que defendemos, com base em Stetsenko, Cortina, Cenci, Caimi e Guimarães, é a concepção ética de formação em História, que incorpora a reflexão ética em primeiro plano e, em decorrência disso, a realidade dos/as discentes, o conhecimento histórico, o conhecimento psicopedagógico, a Didática da História e o conhecimento didático do conteúdo, de modo a formar cidadãos e cidadãs altruístas e transformadores da sociedade.

Nos conceitos dos/as autores/as de nosso referencial teórico, encontramos os mesmos pilares que também sustentam a nossa pesquisa: profissionalismo, reflexão, ética, autonomia, justiça, honestidade, diálogo, democracia, redução das desigualdades e vida digna para todos/as.

1.1 A ÉTICA EM PRIMEIRO PLANO A PARTIR DA PERSPECTIVA ÉTICO-ONTOEPISTEMOLÓGICA

Antes de tratarmos do tema específico da ética na docência, é importante discutirmos o legado da perspectiva ético-ontoepistemológica de Stetsenko que fundamenta a nossa pesquisa e evidencia a ética como elemento estruturante da pesquisa e, portanto, em primeiro plano. Essa perspectiva refere-se à unidade entre ser, saber e fazer do/a pesquisador/a. Segundo Mainardes (2022), em um primeiro momento, Anna Stetsenko escreveu sobre aspectos sociopolíticos e éticos da pesquisa, inseparáveis das questões teórico-conceituais; depois, passou a destacar a noção de mundo transformadora e a postura ativista, tomando a ética como elemento central. E, nas últimas publicações de Stetsenko, a ético-ontoepistemologia tem aparecido em evidência constante.

A ético-ontoepistemologia faz parte de uma estrutura conceitual, em que as visões de mundo estão comprometidas com posturas concretas inseparáveis da ética, da ontologia e da epistemologia. A lógica dessa teoria mostra que o/a pesquisador/a, no processo da pesquisa, apresenta uma coerência interligando todos esses processos e que baseado/a em seu conhecimento crítico-teórico e em suas concepções de realidade, de indivíduo, de mundo e de sociedade assume uma postura ativista ao levar propostas de transformação social à sociedade.

Segundo Stetsenko (2022), na elaboração e no desenvolvimento de seu trabalho, o/a pesquisador/a deve se preocupar com os instrumentos necessários para alcançar os objetivos propostos, de maneira que a base ética, ontológica e epistemológica alicerce a sua pesquisa e

seja bem definida. Além disso, ele/a deve se preocupar com o ato de se posicionar nas questões sociais, políticas, históricas e culturais.

Enquanto nas teorias éticas a pergunta “O que devo fazer?” é recorrente, para compreendermos a ética como elemento estruturante da pesquisa, os questionamentos seriam: Por que estou pesquisando esse tema? Para quê? A favor de quem? A partir de quais fundamentos teóricos? (Mainardes, 2022). Além dessas, muitas outras perguntas podem ser apontadas para que o/a pesquisador/a entenda a função da sua pesquisa e para que futuro ela aponta.

Para Stetsenko (2021, p. 21): “O modelo tradicional de ciência é atualmente um dos pilares da agenda neoliberal e sua economia do conhecimento sustenta o *status quo* sociopolítico e econômico geral”. Diante dessa lógica do capitalismo contemporâneo, marcado por desigualdades sociais, raciais e educacionais, é essencial colocar a ética em primeiro plano como forma de revolucionar o que existe, para combater o racismo, a xenofobia, a discriminação e a intolerância. Nesse sentido, a pesquisa no campo da Política Educacional pode se beneficiar com o posicionamento de Stetsenko.

Segundo Mainardes (2022), a pesquisa no campo da Política Educacional é bastante propícia para a reflexão e para os posicionamentos éticos, pois envolve questões baseadas nos direitos naturais das pessoas¹⁵; por isso, é perfeitamente compatível com a perspectiva de Stetsenko. No entanto, existem várias outras perspectivas que não defendem soluções para aquilo que é pesquisado. Na ético-ontoepistemologia, o indispensável é assumir uma postura ativista de transformação frente às questões e propor soluções.

O nível de envolvimento do pesquisador com a temática e com o contexto investigado é distinto de um pesquisador para outro. Trata-se de uma postura ético-ontoepistemológica que não pode ser generalizada, e a ausência desse envolvimento e compromisso não significa que o pesquisador seja menos ético. O campo da Política Educacional é multiparadigmático e a visão do que seja uma pesquisa ou postura ética pode ser distinta. Por exemplo, em algumas perspectivas, tais como a Pós-estruturalista e na Sociologia crítica das políticas educacionais, o delineamento de alternativas ou soluções para o contexto pesquisado não deve ser uma preocupação do pesquisador. Ao contrário, na perspectiva marxista de Stetsenko, é essencial assumir uma postura ativista frente às questões e aos problemas que estão sendo investigados (Mainardes, 2022, p. 12).

As nossas reflexões sobre a ética na docência se beneficiam da perspectiva de Anna Stetsenko, pois: a) assim como para a autora a ética é um dos elementos estruturantes da pesquisa, para nós, a ética é um elemento estruturante na formação docente, porque ser docente

¹⁵ John Locke, pensador iluminista e considerado o pai do liberalismo, escreve, em *Segundo tratado sobre o governo civil*, que os direitos naturais são os direitos à vida, à liberdade e à propriedade. Um governo legítimo seria aquele que preservasse esses direitos (Locke, 2014).

vai além dos pressupostos teóricos e práticos da profissão; b) o conhecimento teórico da ética gera criticidade e, a partir dela, é possível dizer que a construção desse saber gera uma mudança de visão de mundo e de postura; portanto, gera uma postura ativa; c) segundo Stetsenko, o envolvimento do/a pesquisador/a com o tema da pesquisa faz com que ele/a se reconstrua como pesquisador/a e se embrenhe em um processo de transformação; da mesma forma, o/a docente como educador/a moral tem em suas mãos a natureza ética da prática educativa humanizada e transformadora.

Stetsenko (2017) baseia-se nas teorias de Karl Marx, Lev Semyonovich Vygotsky e Paulo Freire para conceituar a visão de mundo transformadora e a postura ativista, tomando a ética como elemento central. Vygotsky conceitua o desenvolvimento humano como um processo baseado em relações com o mundo, privilegiando a interação social como fonte de estrutura para o desenvolvimento cognitivo. Marx afirma que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento e vice-versa. Por fim, Freire concebeu a práxis como uma ação consciente e transformadora sobre o mundo, levando em conta a conscientização e o humanismo, acreditando na capacitação dos/as docentes e discentes para desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo.

Stetsenko (2017) une esses três teóricos, insistindo que a realidade é constantemente transformada por meio da dialética e dos movimentos das práticas sociais incorporadas no agir humano (abrangendo modos de ser, conhecer e fazer), baseados na luta por objetivos e compromissos com a mudança social e que o mundo não é antecedente às práticas transformadoras humanas.

Para Stetsenko (2017), a abordagem transformadora coloca-nos em uma posição de cocriadores/as do mundo. Seja como pesquisadores/as ou professores/as, o que importa é que somos sujeitos históricos responsáveis pelo mundo em formação, marcado por mudanças e contínuas transformações. Isso nos impõe a postura ativista como forma de modificar o *status quo*. Na prática transformadora, a premissa-chave é que a realidade é constantemente percebida, mudada e recriada por meio da dialética e dos movimentos de práticas sociais comunitárias incorporadas em atos humanos de ser, saber e fazer (Stetsenko, 2017).

Para a autora, o papel da subjetividade e da atuação humana pode ser devidamente restaurado sem cair nas armadilhas do conservadorismo, individualismo e reducionismo. Esse papel é conectado com a realidade e com a sociedade, assumindo uma posição e um compromisso; são, assim, instâncias de fazer a diferença no mundo.

Stetsenko (2017), em seu livro *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education* [A mente transformadora: expandindo a abordagem de Vygotsky ao desenvolvimento e à educação], destaca o termo “ativismo” em consonância com a práxis humana e com a sensação de que todos os indivíduos e comunidades estão imersos na história e sempre contribuindo com seu modo de ser, pensar e fazer. “A ontologia e a epistemologia transformativas têm como premissa a noção de que a atuação incorporada na postura ativista é inerente ao desenvolvimento humano em suas dimensões inter-relacionadas de ser, saber e fazer” (Stetsenko, 2017, p. 36, tradução nossa).

Isso nos convida a pensar que essa abordagem se relaciona com a ética na docência, pois exige o compromisso com agendas ativistas de transformação da sociedade e conscientização crítica (Freire, 2007). Para Paulo Freire, nós passamos de uma atitude passiva a uma atitude ativa diante da realidade; passamos, assim, de uma consciência ingênua a uma consciência crítica.

Certamente, a expressão “ativismo” pode ser relacionada a Stetsenko e a Freire, pois, por meio de nossas experiências partilhadas com a sociedade e, principalmente, com a Educação, percebemos que conscientizar é politizar (Freire, 2021), e politizar é agir, tomar decisões e se perceber livre. Posteriormente, na obra *Pedagogia da Esperança*, o conceito de conscientizar-se foi revisto por Freire, como um processo histórico que se desenvolve pela tomada de consciência, precedida pela antecipação e experiência, possibilitando ao homem sua emancipação e integração ao mundo real (Freire, 1992).

Segundo Macedo (2018a), a lacuna na formação ética do docente gera um processo de desumanização. Por isso, a ética deveria vir em primeiro plano e estruturar a formação para a docência. A autora concorda com Freire (2006), que situa a ética no campo educacional e afirma que ser ético é humanizar-se:

A ética de que falo não é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática; e testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 1996, p. 16).

Stetsenko (2021, p. 24) identifica que “[...] o processo de conhecer é entendido, como contingente às contribuições ativistas para as práticas transformadoras colaborativas”. Isso porque existe uma conexão entre ser, saber e fazer. Da mesma forma que a ética, como elemento estruturante na pesquisa, leva o/a pesquisador/a a fazer alguns questionamentos; o/a professor/a, tendo a ética como eixo central de sua prática, pode questionar o porquê dos conteúdos, da metodologia, das estratégias das aulas e dos relacionamentos com discentes e colegas de

profissão. Além disso, e talvez o mais importante, fazer com que a prática docente tenha um compromisso com a igualdade e a justiça social, que é exatamente a proposta de Stetsenko para os/as pesquisadores/as.

Na abordagem do Posicionamento Ativista Transformador, as pessoas não interpretam o mundo simplesmente, mas se fazem com os outros, com as circunstâncias e com a História. Elas realizam seu desenvolvimento com a mente, o corpo, as práticas coletivas e o conhecimento histórico. Por isso, o/a pesquisador/a e o/a professor/a desenvolvem a teoria e a metodologia em aliança com a ideologia e suas visões de mundo, de política e de ética.

Nessa abordagem dialeticamente recursiva e dinamicamente coconstitutiva, [...], pode-se dizer que as pessoas realizam seu desenvolvimento na atuação agentiva de mudanças que trazem o mundo e, simultaneamente, suas próprias vidas, incluindo seus eus e mentes em realidade (Stetsenko, 2017, p. 44, tradução nossa).

Por último, a perspectiva ético-ontopistemológica com o posicionamento ativista transformador, além de levantar questões sobre a responsabilidade do/a pesquisador/a, também pode ser usada para indagar as responsabilidades do/a docente na formação profissional de futuros/as professores/as nos diferentes cursos de licenciatura. Assim, defender e promover a ética em primeiro plano, é desenvolver a reflexão crítica e a consciência ética.¹⁶

1.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

As teorias éticas foram desenvolvidas para refletir sobre a moralidade de maneira geral, não especificamente para tratar da Ética na Docência. Segundo Cenci e Dalbosco (2014, p. 470), ética e educação dizem respeito à ação humana e a como as pessoas devem agir e educar. Isso implica educá-las moralmente.

A docência lida com um dos aspectos mais delicados do ser humano: o caráter. O/a docente age junto aos/às discentes para que adquiram hábitos, costumes e valores que fortaleçam o seu caráter, permitindo que eles/as se orientem na vida da melhor forma. A educação democrática¹⁷ na Educação Básica e na Educação Superior, defendida nesta tese, acredita que os indivíduos que refletem conjuntamente sobre suas ações podem desenvolver melhor sua consciência moral, que se pretende autônoma e livre.

¹⁶ Consciência ética: convicção de que estamos aqui, inseridos no mundo, para fazer o melhor (Macedo, 2018a).

¹⁷ “A educação democrática é democrática na desigualdade; ela não escamoteia a desigualdade, e por isso não oculta nem nega a autoridade. É na forma de exercer essa autoridade que ela se faz democrática, buscando as formas mais participativas possíveis, levando sempre em conta a maturidade do grupo de educandos” (Mogilka, 2003, p. 23).

A ética e a educação democrática possuem, portanto, pontos de proximidade, e essa premissa dispensa argumentos; ou seja, não se pode negar a dimensão ética do fenômeno educativo. Também não se pode negar uma relação indissociável entre ética, educação e democracia. Pensar a educação sem a democracia, ou a democracia sem educação, é impossível, bem como pensar a educação e a democracia sem a ética.

A relação entre os termos “ética”, “educação” e “democracia” caracteriza-se por uma necessária interdependência, não podendo, pois, serem considerados isoladamente. Se não existe educação sem democracia e se esta não existe sem educação, ambas não podem existir sem adotar uma atitude ética (Pedro, 2023, p. 18).

Diante disso, precisamos definir que a ética se aprende na escola, na universidade e na sociedade e que se exercita a partir do exemplo. O papel tradicional da escola e da universidade deveria ser a busca da verdade¹⁸ e a partilha do conhecimento e da informação. Contudo, acreditamos que a ética como forma reflexiva nas instituições de ensino faz com que o conhecimento se estenda para vencer o negacionismo, a mordada aos/às professores/as, o sexismo, o racismo, a corrosão da autonomia intelectual docente e a liberdade de ensinar.

Mas o que significa a palavra “ética”? A ética buscaria interpretar, inquirir e explicar as questões morais, o que denota uma proximidade entre ética e moral. A ética, para Cortina e Martinez (2005), é uma parte da Filosofia que se constrói racionalmente, sendo um campo científico porque possui um objeto de estudo próprio, que é a vida de cada ser humano consigo mesmo em sua dimensão moral; ou seja, sem reduzir esta dimensão a seus componentes psicológicos, sociológicos e econômicos, embora a ética não ignore que tais fatores condicionam, de fato, o mundo moral. A ética é entendida como parte da Filosofia que se dedica à reflexão sobre a moral ou sobre a conduta humana e pode ser investigada, sondada e averiguada.

Segundo Cortina e Martinez (2005), no contexto acadêmico, podemos propor o termo “ética” para nos referir à filosofia moral, e o termo “moral” para denotar os diferentes códigos morais concretos, já que essas palavras apresentam coincidências etimológicas. De acordo com a autora e o autor:

A palavra ética procede do grego *ethos*, que significava originariamente “morada”, “lugar em que vivemos”, mas posteriormente passou a significar “o caráter”, o “modo de ser” que uma pessoa ou um grupo vai adquirindo ao longo da vida. Por sua vez, a palavra “moral” procede do latim *mos*, *moris*, que originariamente significava “costume”, mas em seguida passou a significar também “caráter” ou “modo de ser”. Desse modo, “ética” e “moral” confluem etimologicamente em um significado, quase idêntico: tudo aquilo que se refere ao modo de ser ou caráter adquirido como resultado

¹⁸ Entendemos que a ciência tem o papel de buscar pela verdade, mesmo que não a encontre.

de pôr em prática alguns costumes ou hábitos considerados bons (Cortina; Martinez, 2005, p. 20).

Cortina e Martinez (2005) concluem que a “moral” é o conjunto de normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para ter uma vida boa e justa.

De acordo com Cortina (1999), podemos dizer que somos constitutivamente morais: podemos nos comportar de forma moralmente correta em relação a determinados conteúdos morais, o que nos remete a pensar que esse componente é parte da nossa estruturação. Portanto, o ensino e a aprendizagem da ética são as bases para a consolidação dessa estrutura. Para a autora, a “ética” pode ser uma disciplina filosófica que constitui uma reflexão sobre os problemas morais, mas também pode ser, mais do que uma noção, um princípio ou um fundamento. Vislumbramos que, para Cortina (1999), a ética é, em si, um processo no qual o indivíduo buscará, certamente, o melhor caminho: o do bem pensar, sentir, fazer e agir.

Para esse processo, a educação é fundamental. Por isso, a ética e a educação não são e não podem ser neutras. Cortina (1999) chama atenção para um dos fundamentos do ensino que é a autonomia, ao realizar a distinção entre educar e doutrinar:

O doutrinador pretende transmitir conteúdos morais, a fim de que a criança os incorpore, de modo a que não queira estar aberto a outros conteúdos possíveis; visa, em última análise, dar-lhe as respostas e evitar que siga pensando: encerrá-lo em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes. Este é o proceder próprio do que se tem chamado de “moral fechada”. O educador, no entanto, propõe como meta que a criança ou o adolescente pense moralmente por si, de forma que o seu desenvolvimento permita que se abra a novos conteúdos e decida a partir de sua autonomia o que deseja escolher. O educador põe assim as bases de “uma moral aberta” (Cortina, 1999, p. 32).

Para nossos propósitos, Adela Cortina desenvolve uma tradição ética dialógica a qual defende que a ética é um tipo de saber que orienta a ação, na qualidade de um saber prático, mas que, inequivocamente, se trata de um saber para agir de modo racional. Para ela, o saber ético se ajusta em dois pilares: aprender a tomar decisões prudentes e aprender a tomar decisões moralmente justas, com vistas aos direitos humanos. Ela propõe, junto a outros eticistas, uma ética de mínimos, já que, vivendo em uma sociedade cada vez mais secularizada, é preciso encontrar uma ética que não imponha a nenhum cidadão um modo de ser feliz específico, mas que as normas sejam debatidas em pé de igualdade, como mostra este excerto de Cortina (2009, p. 284):

[...] ao decidir as normas que hão de regular a convivência, tenham em conta os interesses de todos os envolvidos em pé de igualdade, e não se conformem com os pactos fáticos, que são previamente manipulados e nos quais nem todos dispõem das mesmas condições materiais e culturais, nem da mesma informação.

A ética mínima proposta por Cortina (2009) faria parte do rol das éticas dialógicas ou éticas do discurso, nas quais também estão situadas as concepções éticas apresentadas por Karl Otto Apel e Jürgen Habermas, desenvolvidas na década de 1970. A ética do discurso propõe “[...] encarnar¹⁹ na sociedade os valores de liberdade, justiça e solidariedade por meio do diálogo, como único procedimento capaz de respeitar a individualidade das pessoas e, ao mesmo tempo, sua inegável dimensão solidária” (Cortina; Martinez, 2005, p. 91). Nesse sentido, a relação, para ser humana, deve ser justa, e esse diálogo permitirá questionar as normas vigentes em uma sociedade e distinguir quais são moralmente válidas.

A ética dialógica defendida por Adela Cortina é, portanto, um ramo da filosofia prática que privilegia uma ética de cidadãos, onde estes possam desenvolver sua cidadania em valores “mínimos”, como a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Mas o que é ser cidadão/ã para a autora? Para ela, “[...] a educação começa por sentir-se membro de comunidades: familiar, religiosa, étnica. Mas também membro de uma comunidade política, na qual a criança há de sentir-se acolhida desde o início” (Cortina, 2003, p. 99). Desse modo, a criança encontra-se no contexto de uma determinada realidade social, e o meio no qual ela se desenvolve é essencial para o seu desenvolvimento. É desse meio e do processo de socialização que o indivíduo vai construir sua identidade e formas de pertencimento à sociedade.

1. O exercício da cidadania é crucial para o desenvolvimento da maturidade moral do indivíduo, porque a participação na comunidade destrói a inércia e a consideração do bem comum alimenta o altruísmo.

A cidadania subjaz às outras identidades e permite suavizar os conflitos que podem surgir entre quem professa diferentes ideologias, porque ajuda a cultivar a virtude política da conciliação responsável dos interesses em conflito (Cortina, 2003, p. 100).

Essa reflexão sobre cidadania e educação nos leva a pensar nas crianças, jovens e adultos brasileiros que nunca se sentiram acolhidos desde o início de suas existências. “Carecer de um lar supõe uma ruptura relacional, laboral, cultural e econômica com a sociedade, é uma clara situação de exclusão social” (Cortina, 2020, p. 35).

Nossa formação histórica está marcada pela eliminação do outro, seja pela escravização, pela dizimação dos primeiros habitantes da terra ou pela negação de sua alteridade, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. Por isso, segundo Bloch (2001, p. 17), “[...] o problema epistemológico da história não é apenas um problema intelectual e científico, mas também um problema cívico e moral”. A história nos dá vários exemplos em que a humilhação, a prepotência, a ganância e o sentimento de superioridade aniquilaram povos, civilizações e grupos de indivíduos:

¹⁹ Para a autora, encarnar é tornar-se mais encorpado.

[...] enquanto umas formas de vida continuarem a nos parecer mais humanas que outras, continuará havendo uma dimensão do homem, de sua consciência e de sua linguagem, que merecerá, por sua especificidade, o nome de “moral”. E ela será necessária para legitimar o direito e a política, que não são autossuficientes no que diz respeito à legitimidade (Cortina, 2010, p. 21).

Cortina (2010) mostra uma preocupação com a formação do cidadão/ã e afirma que, ao longo da história, um dos documentos mais importantes foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. No entanto, segundo a autora, existe um abismo entre a declaração e a prática. Talvez por isso tenha cunhado o neologismo “aporofobia” em 2017, quando fez reflexões sobre a sistêmica aversão aos pobres e à pobreza, enfim, às pessoas sem recursos, desprovidas de cidadania. No Brasil, esse termo tornou-se mais conhecido pela atuação do Padre Júlio Lancelotti, crítico da arquitetura hostil, considerada um instrumento de aporofobia, por meio da disposição de obstáculos à permanência de pessoas em situação de rua em calçadas, bancos de praça e outros espaços públicos.²⁰

Em seu livro *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia*, Cortina (2020) categoriza essa aversão e emprega o termo “aporofobia” para tipificar um conjunto de relações sociais que se erguem na base do ódio aos pobres. Ela propõe pensar as causas sociais dessa aversão. A aporofobia, segundo ela, tem bases cerebrais e sociais que, felizmente, podem ser modificadas. É aqui que podemos afirmar que a educação pode ser uma das formas de transformar essa aversão. Um dos pilares do livro de Cortina (2020) é educar para a autonomia e para a compaixão. Nesse sentido, podemos afirmar que uma pesquisa sobre ética na docência sempre levará em conta que a ética também se aprende na escola e na universidade, para dar autonomia aos indivíduos.

Cortina (2005) pensa a ética dialógica como uma abertura de espaço para o diálogo que, em cada um de nós, resiste. “Não seria possível encontrar para os mínimos uma fonte que brotasse da própria sociedade, da qual a tradição política constitui uma parte?” (Cortina, 2005, p.166). Para a autora, os seres humanos²¹ são um diálogo, e só por meio dele podemos conseguir

²⁰ “O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva; e o ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania; Silvio Almeida, assinaram simbolicamente, nesta segunda-feira (11) o decreto que regulamenta a Lei Padre Júlio Lancelotti, em cerimônia no Palácio do Planalto com a presença do ativista pelos direitos das pessoas em situação de rua.” (Governo regulamenta [...], 2023).

²¹ A Ontologia é o ramo da Filosofia que estuda a natureza do ser, da existência e da própria realidade. Os seres humanos foram vistos por meio de diferentes categorias desde a Antiguidade. Na abordagem marxista, ou seja, na abordagem materialista histórico-dialética, o estudo ontológico do ser social não prescinde do estudo da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza. “E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade” (Lukács, 2013, p. 41). Contudo, todo esse processo evolutivo foi marcado por saltos ontológicos. Quando ocorre um salto ontológico, surge uma nova esfera do ser. O primeiro salto ontológico foi a passagem do ser inanimado para ser vivo; o segundo salto ontológico foi a passagem do ser biológico para ser social. Uma ontologia do ser

a felicidade, ou seja, as condições mínimas para a sobrevivência. Sua ideia sobre o diálogo nos faz refletir que ele é essencial para conhecer o mundo e para desenvolver a identidade pessoal, profissional e coletiva. O diálogo no exercício da docência é essencial, pois compreendemos, assim como Cortina (2009), que ele é necessário para conhecer o mundo e desenvolver as aptidões de comunicar e argumentar.

Ainda podemos ir mais adiante e pensar na importância do discurso a partir de Cortina (2009), pois nossas aulas dependem de uma ótima narrativa e do bom uso da linguagem. Nenhum ser humano se faz melhor ou mais ético sem desenvolver a capacidade do diálogo, do discurso e da argumentação.

Cortina (2009) considera que vivemos em uma sociedade totalmente desfigurada em seus desejos e em suas aspirações. As éticas do nosso tempo costumam limitar-se ou a calcular juízos de bem-estar social que sejam aceitáveis por todos, ou a ocupar-se com a justificação de normas. Somos conscientes de que o atual contexto brasileiro, marcado pela pandemia²², políticas neoliberais, racismo estrutural, machismo, bolsonarismo²³, polarização, violência, desvalorização do professor, intolerância, desigualdade e exclusão, precisa contar com um conceito ético que valorize a cidadania e transforme a sociedade.

Salientamos, novamente, que Cortina (2009) acredita que uma formação ética dialógica atinge dois objetivos: promove a consciência ética e melhora a tomada de decisão. Considerando a abordagem ético-ontopistemológica, podemos afirmar que a teoria de Cortina encontra similaridades com a de Stetsenko, pois, quando a ação é orientada pela consciência ética ou a ação orienta a consciência ética por meio de nossa interação com o coletivo, podemos ter um ativismo transformador.

A ética dialógica propõe que, além de nos preocuparmos com a felicidade ao indagar o que podemos fazer para sermos felizes, devemos nos preocupar para que todo homem ou mulher se encontre em situação de alcançar a felicidade. Devemos assegurar o repúdio à tortura, exploração, desigualdade e calúnia, universalizando a excelência e educando para aprimorar o senso crítico dos/as alunos/as. Logo, a cidadania que precisamos exercer é uma cidadania que

social precisa explicar o que constitui a especificidade do ser social perante os demais seres vivos, o que não significa, porém, que o ser social exista independentemente da natureza. O ser humano é, antes de tudo, um ser vivo, e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza.

²² Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo “pandemia” refere-se à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de covid-19 em vários países e regiões do mundo.

²³ O bolsonarismo é um fenômeno político de extrema-direita que eclodiu no Brasil com a ascensão da popularidade de Jair Bolsonaro, especialmente durante sua campanha na eleição presidencial no Brasil em 2018.

ganha sentido em um espaço democrático, que demanda a construção de uma vida feliz²⁴. Todavia, vivemos em sociedades plurais, onde não há consenso sobre o que é felicidade. A felicidade diverge segundo grupos de indivíduos ou de indivíduo para indivíduo.

Segundo Cortina (2009), uma ética comum é possível nas sociedades pluralistas: é a ética cívica, dos cidadãos, baseada nos direitos humanos²⁵, na dignidade das pessoas e no cuidado com a natureza. Seus valores são liberdade diante da escravidão, igualdade diante da desigualdade, solidariedade diante do egoísmo, respeito ativo diante da intolerância e diálogo diante da violência, quando estão postas as bases que os tornam possíveis. No âmbito dessa ética dialógica compartilhada, os/as cidadãos/ãs vivem sua própria ética de vida feliz²⁶, tanto religiosa quanto secular. Esse tipo de formulação de Adela Cortina é problemático, pois só poderia ser alcançado no horizonte utópico de uma sociedade comunista e não em nossa sociedade capitalista. Entretanto, apostamos nesta pesquisa em um meio do caminho entre o capitalismo selvagem e o comunismo.

No que diz respeito à ética na docência, outro referencial que utilizaremos para analisar as entrevistas, as DCN e os PPCs desta pesquisa é ao de Angelo Cenci. Para ele, a relação entre ética e educação só pode ser pensada de modo produtivo quando a educação for concebida como formação (Cenci; Dalbosco, 2014).

Cenci (2008), em sua obra sobre ética na profissão docente universitária, elenca alguns pressupostos da prática docente para, depois, explicitar os aspectos éticos fundamentais relativos à profissão docente universitária. Para ele, a profissão docente tem certos aspectos que a diferenciam de outras profissões, e o produto do trabalho docente depende da disponibilidade mútua e da interação com outras pessoas. É preciso admitir também que o/a docente é um/a educador/a moral; querendo ou não, suas atitudes são exemplos para os/as estudantes.

Com base nos pressupostos da profissão docente, é preciso explicitar que Cenci (2008) utiliza o termo “prática docente”, que se relaciona intimamente com a ética profissional. Para Macedo (2018b), ética profissional e deontologia podem ser consideradas complementares, uma vez que a deontologia requer uma competência ética e um equilíbrio entre razão e sensibilidade e pode ser considerada o campo de aplicação da ética profissional. A ética

²⁴ Vida feliz, para Cortina (2009), é uma vida com os mínimos direitos satisfeitos: moradia, saúde, educação e segurança.

²⁵ Para Cortina (2009), o respeito pelos direitos humanos é fundamental e pode ser caracterizado em três etapas: os direitos civis e políticos, promotores da liberdade; os direitos econômicos, sociais e culturais, promotores da igualdade; e o direito a viver em paz e com acesso à saúde e bem-estar, como promotor de solidariedade.

²⁶ “Em todos esses casos, a vida moral gira em torno de um fim último – dado pela natureza –, um fim que se denomina “felicidade”. Por isso, a tarefa moral consiste em encontrar os meios mais adequados para atingir um fim ao qual o homem tende por natureza e que, por isso, constitui seu bem” (Cortina, 2009, p. 115).

profissional, por sua vez, manifesta-se nos mais íntimos aspectos das escolhas técnicas e científicas dos/as professores/as, ultrapassando o campo restrito dos deveres profissionais regulados. Entendemos, com base no exposto por Macedo (2018b), que a ética é alicerce da ética profissional e da deontologia, mas são campos diferentes. A ética trabalha com a teoria; a ética profissional, com a prática; e a deontologia se insere como uma das áreas de conhecimento da ética.

Cenci (2008) faz o esboço de um conjunto de aspectos éticos relacionados à profissão docente, por meio do qual ele discute o que é ser um docente ético da Educação Superior e quais são os fundamentos que sustentam essa prática, como podemos verificar a seguir: profissionalismo, democracia, respeito, justiça, honestidade, responsabilidade, dialogicidade, cuidado, entre outros. Esses aspectos éticos docentes implicam relações sociais saudáveis com estudantes e colegas, formação permanente, processo de humanização, excelência; enfim, um processo de criticidade frente a si mesmo e ao mundo.

- a) A ação pedagógica demanda a necessidade de uma disponibilidade mútua por parte de docentes e discentes. [...]
- b) A ação docente [...] não se sustenta sem a credibilidade que começa pelo professor e pela confiança por ele conquistada. [...]
- c) A formação permanente do professor e a sua competência constituem-se hoje em exigências éticas fundamentais; a formação permanente possui diferentes níveis: o espontâneo, enquanto produto das vivências pessoais; o sistemático, desenvolvido no âmbito acadêmico, e o permanente, propriamente dito; que tem como base a própria prática pedagógica do docente, bem como as ações institucionais nas quais está envolvido, a pesquisa, a preparação das aulas, as orientações dos alunos etc. [...]
- d) o diálogo é um requisito ético importante e requer certas condições para acontecer; dentre as quais aprender a mediar conflitos. [...]
- e) é preciso fazer frente à atual descaracterização do ensino superior e do trabalho docente; há que se resgatar o conceito de excelência e a valorização da condição própria de ser professor. [...]
- f) O docente deve dedicar-se ao seu trabalho com consciência do tipo de serviço que presta para a sociedade; aliada a este fator deve vir a opção profissional que é intransferível e se constitui numa decisão de natureza ética porque implica compromisso em vários níveis: com a profissão, com os alunos, com o projeto pedagógico, com a instituição e com a sociedade. [...]
- g) A universidade, assim como os docentes, tem um compromisso com a constituição de ambientes éticos. Ética implica atitude. Aprendemos não apenas com a formação acadêmica e com nossos alunos e colegas, mas também com o ambiente que vivenciamos. [...]
- h) O docente, querendo ou não é sempre um educador moral: sua prática tem implicações éticas, mesmo que de modo não consciente, e isso ocorre em dois níveis. [...]
- i) O projeto pedagógico de cada curso tem um papel ético importante como elemento orientador da ação e fornecedor de princípios que ajudam a dar unidade à ação. [...]
- j) Presume-se que o docente tenha um nível de maturidade moral suficiente a ponto de ser capaz de colocar-se no lugar dos outros, sobretudo de seus alunos e pares. [...]
- k) O docente precisa ser alguém que fomenta os valores fundamentais da prática docente: ele tem de estar consciente da dignidade de todo ser humano e contribuir, na medida das suas possibilidades pessoais, para uma prática solidária da profissão. [...]
- l) O docente deve procurar exercer a docência de modo justo: posturas arbitrárias comprometem a credibilidade do professor suas ações e, de modo mais específico, a prática pedagógica. [...]
- m) Outro importante aspecto a ser considerado no trabalho docente é o exercício democrático do poder: tal exercício, em sala de aula, implica saber dialogar produtivamente com o aluno e, se necessário, pressioná-lo para que garanta sua parcela de participação no processo pedagógico. [...]
- n) A atividade docente vai além da sala de aula, mas esta será sempre seu ponto de

apoio: a relação com os alunos é o ato que melhor traduz o sentido da prática docente, e a valorização das aulas resulta num dos principais fatores de realização e da razão de ser da prática docente (Cenci, 2008, p. 103-108).

Ao pensarmos em questões como as descritas anteriormente e na lacuna ética que existe na formação profissional de professores/as de nível universitário, podemos concluir que tais questões, geralmente, não são abordadas nas universidades ou nas políticas institucionais. As pessoas que se preparam para carreiras docentes universitárias deveriam receber uma educação sistemática sobre todas as questões éticas relacionadas à docência.

Segundo Bretag (2018), as faculdades e universidades podem parecer, à primeira vista, estar entre os locais onde os mais elevados ideais éticos são mantidos e praticados rotineiramente. No entanto, o potencial para conflitos éticos nas Instituições de Ensino Superior (IES) está sempre presente. Existe um contexto fluido em que as relações de autoridade são assimétricas e complicadas, os interesses individuais e coletivos estão em constante conflito, as necessidades excedem os recursos disponíveis e as políticas e tecnologias estão em constantes transformações.

Nas discussões apresentadas por Cenci (2008), os pressupostos da prática docente e os aspectos éticos relacionados à profissão docente são os valores que inspiram uma sociedade que se pretende democrática: liberdade, igualdade e solidariedade. Então, não é, de modo algum, suficiente que os/as futuros/as professores/as adquiram, em sua formação, somente habilidades conteudistas, embora o conhecimento teórico seja um valor importante. É preciso que adquiram a capacidade de enfrentar a vida e contagiar os/as alunos/as com os aspectos éticos elencados.

Na perspectiva do autor, ética e educação, educação e ética estão vinculadas; por isso, ele desenvolve os fundamentos que sustentam essa prática. Esses fundamentos nos levam à compreensão de que o desenvolvimento profissional docente está intimamente vinculado ao pessoal, e, nessa mesma linha reflexiva, a ética pessoal está vinculada à ética profissional, e vice-versa. A visão de Cenci (2008) contém como perspectiva importante, do começo ao fim, a ideia de que o/a docente é um/a educador/a moral.

A partir das reflexões feitas por Cenci (2008), é possível conceituar o que entendemos ser a ética docente. Explicitamente, seria o agir de forma correta nas mais variadas situações da profissão docente. Contudo, para agir de forma correta, é preciso refletir sobre o que é correto na profissão docente. Para saber o que é correto na profissão, é preciso ter parâmetros, quer pelo que lhe é proposto que faça, quer pelo modo como lhe é exigido que o faça. Acreditamos

que os/as docentes que realizam uma reflexão²⁷ construtiva dos seus próprios comportamentos e dos outros têm menos probabilidades de falhar em suas obrigações e de não satisfazer as necessidades e expectativas de seus discentes, de sua instituição e da sociedade.

As considerações de Cenci (2008) sobre ética na profissão docente universitária serão valiosas quando analisarmos os dilemas dos/as professores/as na formação inicial. Cortina (2005) e Cenci (2008) pontuam a democracia, o respeito, a honestidade, a justiça e o profissionalismo como atributos do docente competente e ético. Stetsenko (2023) também defende a ética em primeiro plano em uma transformação engajada da sociedade a partir de uma concepção de ensino-aprendizagem que priorize os processos coordenados, sociais e coletivos.

Assim como debatemos os referenciais teóricos sobre ética e ética na docência, também queremos debater sobre o tipo de concepção de formação na docência em História que estamos defendendo. É na formação que começamos a construção identitária dos/as professores/as e vamos desvendando algumas tendências do que se espera de um/a docente de História. Segundo Guimarães (2015, p. 112), “[...] a formação docente não se resume a uma etapa da vida escolar, não é uma tarefa exclusiva de determinados agentes, lugares e tempos, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos”. Para a autora, a formação do/a professor/a de História é um processo educativo que não se inicia nem termina na Educação Superior, seja na Graduação ou na Pós-Graduação, mas, sim, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos.

A formação profissional docente passou a adquirir um espaço epistemológico próprio a partir do momento em que foi compreendida como um campo de estudos voltados à aquisição teórica/prática para o desempenho de uma profissão. Prova disso é o Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o interesse pelas Dissertações e Teses sobre a formação de professores/as. Guimarães (2015, p. 112) afirma que “[...] estamos vivenciando um processo de revisão, críticas, ampliação e reconhecimento de diversos espaços, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de ensinar e aprender e ensinar, de formar-se, tornar-se professor de História”.

²⁷ Aqui, podemos problematizar a ideia do/a professor/a reflexivo/a, que, segundo Alarcão (2010), seria um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora afirma a necessidade do pensamento crítico e acentua a dimensão coletiva da atividade dos/as docentes. Entendemos que a ideia do/a professor/a reflexivo/a se encaixa nesta tese, sem deixar de lado as ideias do/a professor/a como intelectual (Giroux, 1997) e do/a professor/a pesquisador/a (Lüdke, 2010), sempre com a intenção de entender a proposta de formação integral do/a historiador/a e professor/a de História, por meio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Segundo Guimarães (2015), o debate sobre a formação de professores/as de História no Brasil, no final do século XX, pautou-se por três questionamentos: as licenciaturas curtas/pletas em História; as dicotomias Bacharelado/Licenciatura em História; e a elaboração/implementação das Diretrizes Nacionais para os cursos superiores de História e de Formação de Professores para a Educação Básica após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

No século XXI, Guimarães (2008) identificou uma continuidade e uma ampliação do movimento acadêmico e político para a formação e profissionalização do/a professor/a. Esse alargamento representa a complexidade do pensamento e da realidade social, cultural e formadora de nosso país. Outras perspectivas de análise multidisciplinar e interdisciplinar foram se formando. A sociedade multicultural requer o enfrentamento das práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade.

As políticas educacionais no Brasil refletem o percurso da formação do/a professor/a de História até aqui. Caimi (2006) aponta uma tendência que até a década de 1960, predominava nos cursos de formação de professores/as: o foco nos conhecimentos específicos acerca da disciplina a ser ensinada, em detrimento dos aspectos pedagógicos da prática docente e dos aspectos epistemológicos da constituição daquela área de conhecimento.

Na década de 1970, com a emergência do tecnicismo no Brasil, houve certa inversão de foco, priorizando-se as tecnologias de ensino-aprendizagem, especialmente os métodos de ensino, objetivos comportamentais, controle e avaliação, relegando os conteúdos acadêmicos e escolares a um segundo plano. No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, era perceptível a fragilidade do regime autoritário, como demonstra, por exemplo, a Lei da Anistia – Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979 (Brasil, 1979).

Na década de 1980, em meio à chamada “redemocratização” do país, colocaram-se com veemência no discurso pedagógico os debates sobre as dimensões sociopolíticas e ideológicas da prática educativa. Segundo Guimarães (2008), a partir de 1982, com as eleições diretas para os governos estaduais, tornou-se realidade a reformulação dos currículos e dos objetivos educacionais do ensino de História em grande parte dos estados brasileiros.

Guimarães (2008) aponta que os anos de 1990 foram importantes para a educação brasileira, pois profundos avanços e recuos nas políticas educacionais se fizeram presentes no cenário nacional. Houve a aprovação e a implementação da LDBEN – Lei nº 9.394/1996 –, e, a partir de 1996, a nova LDBEN passou a regulamentar a educação brasileira. No caso da

formação docente, surgiram duas exigências: o saber-fazer e a profissionalização, alinhados com a ideia capitalista de produção.

Nesse contexto, os cursos superiores de Graduação também foram alvos de mudanças. A reforma curricular dos cursos de Graduação teve início por meio do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, da Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação (SESu/MEC), que convocou as IES a apresentarem propostas para a elaboração das DCN (Brasil, 1997). Dessa forma, as DCN propõem que os/as professores/as formados/as devem ser capazes de dominar conteúdos básicos relacionados à área de conhecimento na qual irão atuar e metodologias necessárias ao ensino. Depois dessas DCN²⁸, houve as de 2015 e 2019 – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. De acordo com as análises que fizemos dessas DCN, seus princípios norteadores da prática docente estão em consonância com o mercado de trabalho, sem aprofundamento nas questões éticas, mas isso será aprofundado no terceiro capítulo desta tese.

Guimarães (2008) aponta que, nas Diretrizes dos cursos de História, a tendência central incide na formação do/a historiador/a. No entanto, existe a omissão sobre a formação de professores/as de História; por isso, essa questão foi amplamente discutida e criticada em textos e fóruns de debates (Fonseca, 2015). Outro silenciamento do documento apontado pela autora é sobre uma formação do/a historiador/a e professor/a para um mundo multicultural. Nesse sentido, podemos aproximar Selva Guimarães [Fonseca] e Adela Cortina, pois a filósofa aprofunda-se no debate multicultural afirmando que, historicamente, a convivência de cidadãos com diferentes bagagens culturais é tão antiga quanto a humanidade, mas que o multiculturalismo de hoje vem, de algum modo, fortalecer a ideia de universalismo dialógico (Cortina, 2005).

No entanto, na educação, superamos o multiculturalismo pela interculturalidade. Segundo Candau (2008), a problemática do multiculturalismo suscita grande polêmica, e ela propõe a perspectiva intercultural, que defende a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Mais do que reconhecer o outro, é preciso interagir e conviver com o outro.

Sobre a desagregação entre o conhecimento do/a historiador/a e do/a professor/a de História, Caimi (2013), em sua pesquisa, se pautou em um conjunto de políticas educacionais voltadas para o campo de formação de professores em 2000, quando analisou 30 Licenciaturas em História espalhadas pelas cinco regiões do Brasil e como as mudanças instauradas na

²⁸ Diferentes diretrizes produzidas pelo CNE referem-se a um conjunto de normas obrigatórias que orientam a criação e a organização dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas IES públicas e privadas.

legislação se concretizaram na prática. A conclusão foi que as Licenciaturas operam predominantemente com referenciais originários do seu próprio campo científico, perpetuando práticas de dissociação entre os conhecimentos ditos específicos e os pedagógicos (Caimi, 2013).

A concepção de formação de professor/a de História exige de nós um compromisso permanente com a transformação qualitativa da educação escolar, em que o multiculturalismo crítico exerça uma política de resistência pautada na transformação social que preze pela justiça social, aliada às políticas democráticas de inclusão. Para Caimi (2015), há três principais conjuntos de saberes a serem mobilizados na formação da docência em História: 1) os saberes a ensinar, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, entre outros; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico.

De acordo com Guimarães (2008) e Caimi (2013), a formação docente tem sido preocupação e tema de discussão na Educação Superior. A historicidade da formação de professores/as de História no Brasil já sofreu muitas transformações, mas ainda há muito que se pensar para adequá-la às necessidades da educação brasileira, principalmente no que se refere à importância do ensino de História na concepção de formação do/a professor/a de História.

Diante do posicionamento e dos trabalhos dessas duas autoras, podemos concluir que, para Guimarães (2008) e Caimi (2013), ainda existe uma tendência de a formação para o ensino de História ser considerada mais enfadonha e menos valorizada do que as outras atividades acadêmicas, como a formação do/a graduando/a para a pesquisa histórica ou para trabalhar com o patrimônio histórico. Acreditamos que vivemos uma pluralidade de concepções de História e de Educação, em uma sociedade pluralista, na qual não há consenso em torno de uma concepção de História que deva ser ensinada.

Certamente, os/as formadores/as de professores/as são importantes sujeitos do processo de formação para o ensino de História e precisam saber o que priorizar no conhecimento dos/as futuros/as professores/as de História. Professores/as de História precisam tanto do conhecimento histórico como do conhecimento pedagógico e da prática. O mais importante para o nosso trabalho é constatar que a ética é fundamental e perpassa todas as teorias e práticas desde a formação inicial até a atuação docente.

A estreita ligação entre ética, teoria e prática tem um lugar importantíssimo em qualquer licenciatura. A teoria nos embasa, explica e interpreta problemas; a prática²⁹ nos torna experientes, é objeto de conscientização, reflexão e pensamento; já a ética nos torna reflexivos e críticos. Acreditamos na concepção ética e democrática de formação de professores/as de História, que valoriza a docência como atividade ética, intelectual, crítica e reflexiva.

Insistimos que a ética na docência não é um elemento periférico, mas é parte essencial de todo o trabalho docente. Ela estrutura a equidade no tratamento aos grupos de estudantes e aos/as colegas de trabalho; está presente no discurso e nos conhecimentos do/a docente, na escolha dos meios empregados pelo/a professor/a e no modo como ele/a se relaciona com a instituição em que trabalha.

Dessa forma, concluímos este capítulo com os fundamentos éticos que julgamos relevantes para analisar como a ética tem sido incorporada nas DCN de formação de professores/as nos anos de 2001, 2002, 2015 e 2019, bem como no processo de formação inicial de professores/as de História paranaenses (Quadro 1). É importante mencionarmos que os respectivos valores éticos podem se alternar e se repetir em um fundamento ou outro. O que aqui apresentamos é uma relação entre os valores e as premissas expressas nos/as autores/as elencados/as. Ressaltamos que Adela Cortina, Anna Stetsenko e Selva Guimarães não escrevem especificamente sobre ética na docência, mas importamos seus fundamentos para a docência.

QUADRO 1 – Aspectos éticos e valores segundo Cortina, Cenci, Stetsenko e Guimarães

(continua)

Aspectos éticos da docência	Premissa teórica para ética na docência	Autor/a
Acolhimento	Disponibilidade mútua. A prontidão para acolher o outro. A aula é um ato essencialmente coletivo.	Angelo Cenci
Alteridade	Capacidade de colocar-se no lugar do outro. Afetividade. Solidariedade com o outro. Sensibilidade.	Anna Stetsenko
Autoconhecimento	Reconhecimento de si, como pessoa que colabora conscientemente com a sociedade. Posicionamento Ativista Transformador. Maturidade moral.	Angelo Cenci Anna Stetsenko Selva Guimarães Fonseca
Autonomia	Autolegislação individual. O poder de se autorregular. Tem a ver com a liberdade. O direito de usufruir de um espaço de livre movimento. Somos atores-agentes de nossas vidas.	Adela Cortina Anna Stetsenko Selva Guimarães Fonseca
Cidadania	Ponto de união entre a razão individual e os valores e normas humanizadores.	Adela Cortina Anna Stetsenko
Conhecimento	O conhecimento teórico é uma ferramenta para analisar criticamente o <i>status quo</i> e sua história.	Angelo Cenci Anna Stetsenko
Conscientização Consciência ética	O docente dedica-se ao trabalho com a consciência do serviço que presta à sociedade. Tomada de posição. Reflexão ética.	Angelo Cenci Anna Stetsenko Adela Cortina

²⁹ Acreditamos, nesta pesquisa, que a prática ensina a pensar, pois o pensar e o fazer não são apartados.

QUADRO 1 – Aspectos éticos e valores segundo Cortina, Cenci, Stetsenko e Guimarães

Aspectos éticos da docência	Premissa teórica para ética na docência	(conclusão) Autor/a
Credibilidade	Confiança conquistada pelo docente.	Angelo Cenci
Cuidado	Projeto colaborativo/agenda coletiva.	Anna Stetsenko
Democracia	Exercício democrático do poder. Defesa da democracia enquanto forma de governo.	Adela Cortina Angelo Cenci Anna Stetsenko Selva Guimarães Fonseca
Dialogicidade	Diálogo é indispensável, convida à racionalidade buscando a razão. O diálogo é o único caminho razoável. O diálogo é um requisito ético e serve para mediar conflitos.	Adela Cortina Angelo Cenci
Discurso racional	Se queremos pensar racionalmente e agir racionalmente, devemos, então, ser coerentes com todos esses requisitos ao utilizar a linguagem.	Adela Cortina
Educador moral	Querendo ou não, o docente é um educador moral.	Angelo Cenci
Excelência	Formação permanente e competência.	Angelo Cenci Selva Guimarães Fonseca
Humanismo	Valorização do ser humano.	Adela Cortina Angelo Cenci Anna Stetsenko
Justiça	Retidão. Teoria da justiça distributiva que possa ser compartilhada com todos os membros.	Adela Cortina Anna Stetsenko Selva Guimarães Fonseca
Liberdade	A liberdade fundada a partir da justiça e da relação entre direitos e deveres.	Adela Cortina Angelo Cenci
Respeito	Consideração, atenção, deferência, estima pelo que o outro é e pela sua existência.	Adela Cortina Angelo Cenci Anna Stetsenko
Responsabilidade	A atividade docente vai além da sala de aula. Responsabilidade em relação às atividades na docência e aos estudantes. Calcular as consequências do próprio agir, ter domínio sobre a ação e responder pelos atos.	Adela Cortina Angelo Cenci Anna Stetsenko
Multiculturalidade Crítica	É necessário um profissional comprometido com a democracia e a justiça social, engajado em um processo contínuo de transformação, aliado à sensibilidade, a fim de atuar na desconstrução das injustiças sociais, das diferenças historicamente construídas e das políticas de exclusão que afetam cotidianamente os grupos marginalizados.	Anna Stetsenko Selva Guimarães Fonseca
Interculturalidade	Interação e influência recíproca entre as culturas. Diferentes culturas podem conviver não apenas se tolerando, mas também interagindo e aprendendo umas com as outras.	Vera Maria Candau

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2022), baseada em Macedo (2018a).

Apontamos as similaridades que existem entre as principais obras de Stetsenko, Cortina e Cenci. No entanto, também há diferenças entre esses autores. Adela Cortina faz um entrelaçamento entre o viver e o pensar, que se abre ao confronto com a diferença, dialogando sobre a vida, o ser humano e o mundo. Para ela, o diálogo é capaz de conferir um rumo ético às

situações. Já Anna Stetsenko entrelaça o viver e o agir, propondo ações práticas e posicionamentos capazes de transformar a realidade. Para Stetsenko, as ações contemplam a ética. Angelo Cenci, ao escrever sobre a ética na profissão docente universitária, entrelaça a exigência do profissionalismo ao profissional ético, em que o exemplo, o compromisso, a dedicação, o saber e a reflexão orientam o/a professor/a.

Tendo sido apresentados os referenciais para a análise da ética nas políticas de formação e no processo de formação inicial de professores/as, salientamos que, de acordo com os/as autores/as citados/as anteriormente, podemos inferir que a análise será pautada nos seguintes fundamentos: a) a ética é um elemento essencial (Anna Stetsenko); b) a ética é uma disciplina filosófica, é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana (Adela Cortina); c) a ética é reflexão (Adela Cortina); d) a ética é uma ação orientada por princípios (Adela Cortina); e) a relação entre ética e educação é concebida como formação e não renuncia à crença na autonomia como referência normativa (Angelo Cenci); e f) ativismo transformador (Anna Stetsenko).

CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa (descrição dos procedimentos de coleta e análise de dados).

Para investigarmos como a ética tem sido incorporada nas DCN de formação de professores/as, nos PPCs das licenciaturas em História paranaenses e no processo de formação inicial de professores/as, os procedimentos de coleta de dados desta pesquisa foram os seguintes:

- a) Análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, 2006, 2015 e 2019:
 - Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001;
 - Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001;
 - Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001;
 - Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001;
 - Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002;
 - Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002;
 - Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015;
 - Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015;
 - Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019;
 - Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.
- b) Análise dos PPCs das IES envolvidas na pesquisa:
 - Universidade Estadual de Londrina (UEL);
 - Universidade Estadual de Maringá (UEM);
 - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP);
 - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG);
 - Universidade Estadual do Paraná (Unespar);
 - Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); e
 - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

A Educação Superior vem marcando presença no Paraná há mais de 74 anos, com várias faculdades isoladas. Em 6 de novembro de 1969, foi assinada a Lei Estadual nº 6.034, que autorizou a criação das universidades estaduais do Paraná a partir da junção de diferentes faculdades (Paraná, 1969). A partir desse ato, foram criadas a UEM, a UEL e a UEPG. Para um melhor entendimento do leitor sobre as universidades estaduais do Paraná, o Quadro 2 apresenta um breve histórico de quando foram fundadas.

QUADRO 2 – Dados sobre a criação das universidades do estado do Paraná (1969-2006)

Instituição	Ano de criação	Atos legais	Origem
UEPG	1969	Lei nº 6.034, de novembro de 1969; Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970 (UEPG, 2024)	1 - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1949); 2 - Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa (1952); 3 - Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa (1954); 4 - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa (1971).
UEL	1970	Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970 (UEL, 2024).	1 - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (1956); 2 - Faculdade de Direito (1956); 3 - Faculdade de Odontologia (1962); 4 - Ciências de Primeiro Grau e Pedagogia (1962); 5 - Faculdade de Medicina do Norte do Paraná (1967); 6 - Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis (1968).
UEM	1970	Lei nº 6.034, de novembro de 1969 (Paraná, 1969); Decreto Estadual nº 18.109, de 28 de janeiro de 1970 (UEM, 2022a).	1 - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas (1959); 2 - Faculdade Estadual de Direito (1967); 3 - Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1967).
Unioeste	1987	Lei Estadual n.º 8.680, 30 de dezembro de 1987; Decreto n.º 2.352, de 29 de junho de 1987 (Unioeste, 2022).	1 - Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (1972); 2 - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (1979); 3 - Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (1980); 4 - Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato (1980).
Unicentro	1990	Lei nº 9.295, de 13 de junho de 1990; Decreto nº 3.444, de 8 de agosto de 1990 (Unicentro, 2013).	1 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (1970); 2 - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (1974).
Unespar	2001	Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001; Lei Estadual nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001; Lei Estadual nº 15.300, de 28, de setembro de 2006; Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013. (Unespar, 2023).	1 - Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948); 2 - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1978); 3 - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (1960); 4 - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (1956); 5 - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (1965); 6 - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (1966); 7 - Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar do Guatupê (1854).
UENP	2006	Lei Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006; Decreto Estadual nº 3.909, 28 de setembro de 2006 (UENP, 2021).	1 - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio (1966); 2 - Faculdade Estadual de Filosofia de Jacarezinho (1966); 3 - Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (1967); 4 - Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro (1967); 5 - Faculdades Luiz Meneghel (2000).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos dos PPCs das instituições.

- c) Entrevistas semiestruturadas com professores/as formadores/as dos cursos de Licenciatura em História das IES acima listadas, sendo: dois da UEL; um da UEM; um da UENP; dois da UEPG; nenhum da Unespar; dois da Unicentro; e um da Unioeste.

Escolhemos entrevistar formadores/as e analisar documentos das universidades paranaenses, no intuito de fazer algumas comparações entre elas, verificando diferenças e semelhanças em como a ética docente é abordada na formação inicial de múltiplas IES públicas no mesmo estado.

As entrevistas semiestruturadas são guiadas por um roteiro de perguntas previamente formuladas pelo/a pesquisador/a, que não precisa ficar restrito apenas a elas. O/a entrevistador/a pode formular indagações que surjam no decorrer da entrevista e o/a entrevistado/a também possui certa liberdade para abordar outros temas não perguntados expressamente. Minayo (2010, p. 261) explica que a entrevista semiestruturada “[...] combina perguntas fechadas e abertas”.

Acerca dos/as professores/as, explicamos que a nossa intenção era entrevistar dois docentes, um homem e uma mulher de cada universidade. Dois, porque indivíduos diferentes podem ver uma mesma instituição de modo distinto, e um homem e uma mulher para que ambos tivessem a mesma oportunidade de expor sua visão sobre a ética docente na instituição em que trabalham. No entanto, conseguimos entrevistar somente oito docentes: três mulheres e cinco homens.

Destacamos que a realização de entrevistas, além do trâmite burocrático de autorização das instituições e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPG e das outras instituições, impõe desafios ao/à pesquisador/a, a saber: formular perguntas inteligíveis; utilizar uma linguagem compreensível; deixar o/a entrevistado/a à vontade e seguro/a para falar e responder às perguntas; gravar as falas e imagens por meio do *Google Meet* sem intimidar; perguntar sem induzir respostas; saber a hora de falar e, principalmente, a hora de escutar; desenvolver a capacidade de observação, pois nem tudo é dito, existem os silêncios eloquentes, os gestos e as expressões faciais.

Com relação à análise qualitativa, ela se baseia na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), que foi originalmente desenvolvida pelos sociólogos americanos Barney Glaser e Anselm Strauss, em 1999, e denominada *Grounded Theory*, na qual os autores propõem o desenvolvimento de teorias e não apenas sua aplicação. Também optamos pela abordagem ético-ontoepistemológica de Anna Stetsenko nas análises, pois entendemos que o Posicionamento Ativista Transformador e a ética em primeiro plano perpassam toda a pesquisa.

Segundo Glaser e Strauss (1999), em sua abordagem ou metodologia, existem etapas a serem seguidas: a) codificação (a especificação das categorias dos dados); b) registro de anotações (sobre o que está sendo feito); c) amostra teórica (escolha de novas fontes de dados ou lugares de coleta de dados, de acordo com os interesses teóricos do/a pesquisador/a); d) triangulação de métodos (uso de diferentes e plurais métodos para investigar a mesma ideia ou conceito sob diferentes pontos de vista). No caso desta pesquisa, a triangulação deu-se por meio de: a) entrevistas semiestruturadas; b) observações; e c) análises documentais.

Miranda e Silva (2022) afirma que o objetivo da *Grounded Theory* é a construção de uma teoria baseada em dados, por meio da qual o/a investigador/a recolhe repetidamente dados acerca do objeto em estudo, interpreta-os indutivamente, compara-os e constrói uma teoria que aumente o conhecimento e a compreensão sobre o que foi estudado. “É uma teoria assentada em heurística, ou seja, em princípios de ação (em vez de regras determinísticas), procedimentos flexíveis (em vez de estáticos), perguntas que podem mudar e abertura ao que os dados sugerem (em vez de delimitação apriorística de questões e dados)” (Miranda e Silva, 2022, p. 16).

A TFD é, sem dúvida, um processo complexo de análise de dados, pois é um método sistemático de coletar, organizar e analisar dados que são extraídos do mundo empírico, aquele em que, no caso desta pesquisa, os/as formadores/as desenvolvem sua prática.

Para a análise das DCN, dos PPCs e das entrevistas com formadores/as de História, usamos a vigilância interna por meio da triangulação de perspectivas como prova eficiente de validação. A triangulação consiste na combinação e no cruzamento de teorias, métodos, múltiplas técnicas de abordagem, coleta de dados, várias críticas elaboradas sobre um mesmo assunto e vários pontos de vista de pesquisadores sobre um campo (Denzin, 1973).

Dessa maneira, passamos a descrever a trajetória metodológica percorrida para a realização da pesquisa de campo. Após o estudo teórico do tema, a conclusão do projeto de pesquisa e a revisão de literatura, o primeiro passo foi formularmos o roteiro da entrevista semiestruturada.

Em seguida, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os/as professores/as formadores/as entrevistados/as. No TCLE, convidamos os sujeitos a participarem da pesquisa e elencamos nosso objetivo; o benefício esperado; os cuidados para manter o sigilo e o anonimato dos participantes; o contato da pesquisadora, do seu orientador e do Comitê de Ética da UEPG; bem como a garantia de que era possível deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Nesse ponto, salientamos que, para proteger a identidade dos/as professores/as formadores/as entrevistados/as, optamos por designá-los/as, ao longo desta pesquisa, como entrevistado/a 1, entrevistado/a 2, e assim sucessivamente.

Com os roteiros e os termos de consentimento prontos, foi enviado por *e-mail* um ofício para os/as coordenadores/as de todas as universidades estaduais do Paraná convidando os/as docentes do curso de Licenciatura em História para participarem da entrevista. Nos meses de julho e agosto de 2022, recebemos a autorização de todos os coordenadores.

2.1 DAS QUESTÕES ÉTICAS

De posse das autorizações, submetemos a pesquisa ao CEP da UEPG, via Plataforma Brasil, em 3 de setembro de 2022. Em Parecer Consubstanciado, o CEP aprovou a realização da pesquisa, em 6 de outubro de 2022 (Anexo A).

A pesquisa pautou-se pelas normas éticas e pela dignidade da pessoa humana, pois protege os direitos dos/as professores/as, o anonimato, a confidencialidade, a autonomia e o consentimento livre e esclarecido, bem como observa a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2013), e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil 2016), ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Sobre o tema, Mainardes e Cury (2019, p. 26) esclarecem:

- a) Todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo nas pesquisas;
- b) Respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) Emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) Defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) Responsabilidade social.

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP, foi o momento de irmos a campo. Em contato via *e-mail*, convidamos os/as professores/as formadores/as, agendamos as entrevistas e anexamos o roteiro da entrevista e o TCLE.

2.2 DAS ENTREVISTAS

Nesta pesquisa, a entrevista foi uma valiosa fonte de coleta de dados para explorar se os/as formadores/as das Licenciaturas em História tiveram contato, em sua trajetória de formação docente, com a reflexão ou discussão sobre ética; se os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas; se as universidades possuem canais de comunicação que recebam reclamações sobre possíveis abusos; se acham importante uma formação ética; quais os dilemas éticos enfrentados na profissão; e outras reflexões sobre a ética na docência.³⁰

³⁰ Ver o roteiro completo das entrevistas com os/as professores/as da formação inicial de Licenciatura em História no Apêndice A desta tese.

As entrevistas foram presenciais somente nos dias 3 e 4 de maio de 2023. Posteriormente, ocorreram via *Google Meet*, em 10, 11 e 20 de maio e 2, 20 e 22 de junho de 2023. Antes de iniciarmos as entrevistas presenciais, apresentamos o TCLE e, via *Google Meet*, perguntamos se o/a docente concordava em participar. Buscamos o tratamento ético com os/as entrevistados/as, explicitando o sigilo, a possibilidade de desistência, os procedimentos e os objetivos da pesquisa.

Nas duas entrevistas presenciais, fizemos a gravação por áudio, e as restantes foram gravações via *Google Meet*, a fim de serem transcritas (as transcrições na íntegra se encontram no Apêndice B). O único critério de seleção para os/as entrevistados/as foi que os/as docentes atuassem na formação dos/as professores/as dos cursos de Licenciatura em História nas universidades estaduais paranaenses.

As entrevistas duraram em torno de uma hora e meia e foram transcritas na íntegra. Posteriormente, foram realizadas as análises de conteúdo. Nessa análise, aprofundamo-nos nas obras de Stetsenko, Cortina, Cenci, Guimarães, Glaser e Strauss. A função primordial de análise do conteúdo é o desvendar crítico, por constituir-se em um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (Bardin, 2011, p. 40), permitindo transitar por um número considerável de categorias comunicativas, que nos remeteram à compreensão dos diferentes significados aprendidos das diversas entrevistas analisadas.

Para a análise de conteúdo, perpassamos pelas seguintes etapas: a) pré-análise: leitura exhaustiva, repetitiva e compreensiva de todo o material; b) exploração do material: decomposição do texto, por meio do destaque de trechos, da identificação de padrões/repetições, da classificação e agrupamento de fragmentos do texto por temas e categorias; c) tratamento dos resultados: interpretação propriamente dita, com a realização de uma síntese integradora (movimento oposto à fase de exploração do material, que decompõe o texto), por meio do diálogo e da articulação entre o objeto de estudo, sua base teórica e os dados empíricos.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA (OU PARTICIPANTES)

Acerca do perfil dos/as docentes analisados/as, destacamos que a idade deles variou de 43 a 56 anos. Com relação ao tempo de serviço na Educação Superior, ficou entre 17 e 25 anos, e todos trabalhavam na formação da Licenciatura em História. Dos/as oito docentes, cinco

trabalhavam no Estágio Supervisionado. Todos/as os/as entrevistados/as tiveram como experiências profissionais anteriores o ensino na Educação Básica.

Após delinear o perfil dos/as docentes que entrevistamos, passamos para a análise de conteúdo dos depoimentos com base nos seguintes eixos temáticos dos dilemas éticos enfrentados na Educação Superior: contexto da relação docente-discente; contexto da organização curricular; contexto da avaliação; e contexto institucional. Detectamos também expectativas acerca da formação ética, balanço quanto aos conteúdos da formação e formação teórica ética recebida, bem como a articulação entre teoria e prática.

Na análise das entrevistas, dos PPCs e das DCN, iniciamos um longo processo de construção e reconstrução de um sistema de categorização que foi reintegrado parcialmente em categorizações mais gerais e amplas. A partir da aplicação desses sistemas, foi possível identificar regularidades, como, por exemplo, a preocupação ética dos/as docentes com a nossa democracia. Apesar da eleição do Presidente Lula em 30 de outubro de 2022, eles/as sentem que a extrema-direita ainda é muito forte no Brasil, e há o dilema em ensinar e avaliar a aprendizagem dos discentes autistas.

2.4 DA ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental inclui a investigação de documentos de diferentes fontes. Assim, ela foi eleita como uma das instâncias investigativas por entendermos que os documentos oficiais cumprem o papel de realizar o contraponto entre o dito, o não dito, o real e o ideal. Afinal, “[...] os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar com as informações obtidas através de outras fontes” (Yin, 2015, p. 94).

Dessa maneira, selecionamos dois grupos de documentação para estudo: os PPCs das Licenciaturas em História das universidades estaduais do Paraná e as DCN de 2001, 2002, 2015 e 2019. Optamos por esse agrupamento por duas razões: a) no que se refere aos PPCs, por motivos óbvios, dado que é um documento que norteia o curso e que reúne, além de informações quanto ao objetivo do curso, o perfil profissional e todo o desenvolvimento previsto no curso de Licenciatura em História; b) quanto às DCN, porque são os documentos de referência (curso a curso) para as IES na organização e construção dos seus programas e revelam as visões de homem, de mundo e de sociedade sustentadas nas diretrizes.

No caso das DCN, ressaltamos que foi preciso analisar Resoluções e Pareceres, pois a ocorrência do termo “ética” não aparecia em determinada Resolução, mas, nos Pareceres que a fundamentavam, ele era encontrado. Logo, a realização da análise documental das DCN e dos

PPCs forneceu dados e informações para investigar como a ética é incorporada nesses documentos, permitindo refletir sobre a dimensão ética ou não da formação da docência em História, a partir dos documentos privilegiados.

CAPÍTULO 3 REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo deste capítulo é apresentarmos a revisão de literatura sobre ética na docência. No levantamento realizado, foram catalogados 80 trabalhos de autores brasileiros que abordam a ética na docência, publicados no período de 1992 a 2024.

O levantamento das fontes foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na BDTD do Ibict, na Plataforma Sucupira, na SciELO – Brasil, na Redalyc, no Crossref, no acervo de bibliotecas de universidades portuguesas (Universidade de Coimbra, Universidade de Aveiro, Universidade de Lisboa), no Google Acadêmico e em livros físicos. Os descritores utilizados foram os seguintes: “ética e docência”, “ética e ensino”, “ética e ação docente” e “ética e trabalho pedagógico”. Optamos por incluir na revisão apenas os trabalhos de autores/as brasileiros/as, publicados no Brasil e em Portugal, com o objetivo de avaliar a situação da pesquisa e da publicação sobre a temática no Brasil. Após o refinamento e seleção das referências localizadas, foram incluídos 80 trabalhos nesta revisão, sendo: 27 artigos, 26 capítulos de livro, 11 dissertações, nove livros e sete teses (Tabela 1).³¹

Ressaltamos que as obras localizadas estão dispostas segundo ordem cronológica e, havendo duas ou mais publicadas em um mesmo ano, estas foram listadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor.

TABELA 1 – Quantitativo de trabalhos que abordam a ética na docência, conforme o tipo de material incluído na revisão de literatura (1992-2022)

		(continua)
Material	Autor/ano	Quantidade
Artigos	Araújo (2001); Araújo (2002); Meksenas (2004); Rocha e Correia (2006); Rios (2007); Schulz (2007); Veiga e Araújo (2007); Fensterseifer (2009); Fischer (2009); Turbay Junior, Rubio e Matumoto (2009); Sanfelice (2009); Oliveira (2010); Malacarne, Strieder e Lima (2011); Oliveira (2014); Macedo e Caetano (2017); Macedo e Queiros (2019); Macedo, Santos e Silva (2019); Motta (2019); Vieira, Siquelli e Quillici Neto (2019); Macedo e Caetano (2020); Silva, Ishii e Krasilchik, (2020); Furlin (2021); Macedo (2021); Moraes e Macedo (2021); Macedo (2022); Bertin e Mainardes (2023); Soares (2023).	27
Capítulos de livro	Cenci (2008); Rios (2010); Fernandes (2011); Ghiggi (2011); Goergen (2011); Guzzo (2011); Severino, A. J. (2011); Severino, F. E. S. (2011b); Bortolini (2024); Boufleuer e Fensterseifer (2024); Cenci e Marcon (2024); Dalbosco e Doro (2024); Deggerone e Scolari (2024); Fávero e Bombassaro (2024); Hermann (2024); Lodéa e Dall’Agnol (2024); Mainardes e Bertin (2024); Marcelino e Silva (2024); Mühl e Carbonari (2024); Petry e Amorim (2024); Salomão e Bregalda (2024); Santos e Felix (2024); Schuler e Campesato (2024); Sgró e Díaz (2024); Souza e Nogueira (2024); Trevisan e Devecchi (2024).	26

³¹ O Apêndice C contém dois quadros. O Quadro 9 traz as referências de 84 trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024); e o Quadro 10, de 34 trabalhos de autores/as portugueses/as sobre ética na docência, publicados em Portugal ou no Brasil (1995–2024).

TABELA 1 – Quantitativo de trabalhos que abordam a ética na docência, conforme o tipo de material incluído na revisão de literatura (1992-2022)

		(conclusão)
Material	Autor/ano	Quantidade
Dissertações	Siquelli (2000); Erpen (2003); Maia (2005); Silva (2010); Veloso (2012); Ribeiro (2013); Paula (2016); Andrade (2017); Cerreta (2018); Duarte (2019); Motomatsu (2021).	11
Livros	Catão (1995); Freire (1996); Sales (2003); Veiga, Araujo e Kapuziniak, (2005); Rios (2011); Severino, F. E. S. (2011b); Piletti (2015); Macedo (2018a); ABEH (2022).	9
Teses	Germano (1992); Silva (2001); Andrade (2008); Koerich (2009); Ribeiro (2014); Macedo (2018b); Pinto (2023).	7
Total		80

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Os 80 trabalhos foram organizados em cinco categorias: a) Ética docente e formação para a docência; b) Ética docente e práticas socioeducativas; c) Código ou compromissos da ética docente; d) Ética docente e questões curriculares; e) Ética docente e dilemas; e f) Ética docente e aspectos teórico-metodológicos (Tabela 2).

TABELA 2 – Total de trabalhos incluídos na revisão de literatura (1992-2022), por categoria

Categoria	Autor(es)/ano	Total (%)
Ética docente e formação para a docência	Germano (1992); Freire (1996); Erpen (2003); Meksenas (2004); Fensterseifer (2009); Fischer (2009); Turbay Junior, Rubio e Matumoto (2009); Silva (2010); Fernandes (2011); Ghiggi, (2011); Goergen (2011); Guzzo (2011); Malacarne, Strieder e Lima (2011); Rios (2011); Severino, A. J. (2011); Severino, F. E. S. (2011a, 2011b); Macedo e Caetano (2017); Cerreta (2018); Macedo (2018a, 2018b); Motta (2019); Vieira, (2019); Macedo e Caetano (2020); Macedo (2021); Morais e Macedo (2021); Macedo (2022); Pinto (2023); Bortolini (2024); Boufleuer e Fensterseifer (2024); Dalbosco e Doro (2024); Deggerone e Scolari (2024); Hermann (2024); Marcelino e Silva (2024); Santos e Felix (2024); Trevisan e Devecchi (2024).	36 (28,8 %)
Ética docente e práticas socioeducativas	Siquelli (2000); Araújo (2001); Sales (2003); Meksenas (2004); Maia (2005); Rios (2007); Andrade (2008); Veloso (2012); Oliveira (2014); Ribeiro (2014); Andrade (2017); Macedo e Queiros (2019); Furlin (2021); Fávero e Bombassaro (2024); Schuler e Campesato (2024); Souza e Nogueira (2024).	16 (12,8 %)
Código de ética docente	Catão (1995); Araújo (2002); Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005); Rocha e Correia (2006); Veiga e Araújo (2007); Cenci (2008); Sanfelice (2009); Rios (2010); Piletti (2015); ABEH (2022); Soares (2023).	11 (8,8 %)
Ética docente e questões curriculares	Silva (2001); Koerich (2009); Oliveira (2010); Ribeiro (2013); Paula (2016); Macedo, Santos e Silva (2019); Motomatsu (2021).	7 (5,6 %)
Ética docente e aspectos teórico-metodológicos	Cenci e Marcon (2024); Mainardes e Bertin (2024); Muhl e Carbonari (2024); Salomão e Bregalda (2024); Sgró e Díaz (2024).	5 (4 %)
Ética docente e dilemas	Schulz (2007); Silva, Ishii e Krasilchik (2020); Lodéa e Dall’Agnol (2024); Petry e Amorim (2024).	4 (3,2 %)
Revisão de literatura	Bertin e Mainardes (2023).	1 (0,8 %)
Total		80 (100%)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Os trabalhos foram publicados no período de 1992 a 2024. Pudemos observar que houve um aumento no interesse pela temática a partir da década de 2000, o qual se acentuou em 2023 e 2024.

No Brasil, as questões relacionadas à ética têm sido objeto de inúmeras reflexões e análises, principalmente sobre ética em pesquisa, bioética, ética na política e em outros campos. Já a ética relacionada à docência é uma temática ainda pouco explorada, com desenvolvimento nos últimos 30 anos.

Vive-se, atualmente, no Brasil, em um contexto de sucateamento da educação e da ciência, o que compromete o avanço das políticas educacionais. A qualidade de sua democracia é afetada por uma tradição autoritária que se transforma e se fragiliza, apesar de sua estrutura constitucional democrática. Professores/as e instituições autocensuram-se quanto a conteúdos e temáticas, e as queixas contra “maus” profissionais se avolumam por causa dos ecos do movimento Escola sem Partido, da regulamentação da educação domiciliar (*homeschooling*), da influência de setores de uma extrema-direita enraizada na política brasileira e da violação da autonomia institucional. Além disso, por um lado, tem-se conhecimento de casos de perseguições e assédios aos/às docentes por levarem o conhecimento científico para a sala de aula ou por defenderem o pluralismo e as minorias. Por outro lado, há casos de más condutas éticas por parte dos/as docentes.

A ética na docência está intimamente relacionada à prática de ensino que tem sido objeto de muitas discussões, questionamentos e redefinições. Nesse sentido, esta revisão de literatura pretende contribuir com o campo da Educação e indicar alternativas possíveis para a questão da ética na docência. Há vários exemplos, no cotidiano escolar e universitário, de boas e más condutas praticadas por professores/as ou alunos/as, para subsidiar uma discussão sobre como agir em determinadas circunstâncias. Por isso, a ética deveria ocupar um espaço privilegiado na formação do/a professor/a.

Freire (1996) entende que uma educação humanizada e democrática precisa ter a dimensão ética como foco principal para ensinar, pois, onde houver oprimidos, a teoria dele está presente, comprometida com a práxis. Uma leitura mais atenta de sua obra *A Pedagogia da autonomia* mostra que esse tema não está presente apenas no domínio da profissão do/a educador/a, mas também na visão freiriana de formação de professores/as e de educação. Para o autor, humanizar-se é valorizar o ser humano, na sua condição histórica, social e real.

A ética na docência torna-se cada vez mais importante e fundamental, pois está presente no ato de ensinar e aprender, no protagonismo moral de docentes e discentes e na defesa dos pares envolvidos na educação, para que possam desenvolver plenamente seus

aspectos cognitivos e afetivos. É defensável que os/as futuros/as docentes, em sua formação inicial, possam refletir e aprender sobre aspectos relacionados à ética na docência e à integridade acadêmica. A partir disso, em tese, teriam mais elementos para educar para a autonomia e com sensibilidade, tendo como base uma correlação constante entre a experiência cotidiana da sala de aula e uma avaliação reflexiva sobre a sua própria ação. A seguir, apresentamos, então, uma síntese de cada uma das categorias.

3.1 ÉTICA DOCENTE E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

A categoria “Ética docente e formação para a docência” reúne 36 trabalhos que apresentam pesquisas realizadas com docentes, discentes, escolas e universidades, todos convergindo na relevância que a formação ética tem na profissão docente.

Os/as autores/as dessa categoria, resumidamente, defendem a formação ética do/a professor/a associando-a a uma “mata virgem” a ser explorada, à autonomia, à justiça, ao diálogo, ao respeito mútuo, à reflexão crítica, ao humanismo, aos direitos humanos, ao autoconhecimento, à utopia, e ao compromisso social, além da democratização da escola, da universidade e dos conteúdos.

Esses trabalhos concluíram que a ética na formação: a) permite ao profissional docente formar o/a estudante para a cidadania, para a pesquisa e para a participação na vida social; b) permite a habilidade de tomar decisões éticas dentro e fora de sala de aula; c) desenvolve a sensibilidade, o diálogo, o humanismo, o autoconhecimento, o trabalho cooperativo e interdisciplinar (Macedo, 2018a); d) estimula o cuidado com o planeta, o meio ambiente e com o outro; e) não fecha os olhos para comportamentos antiéticos de outros com quem tem contato ou da instituição em que atua (Severino, A. J., 2011); f) não se centra exclusivamente nas discussões teóricas ou nas práticas sem nenhuma discussão ética (Rios, 2011); g) é indissociável da docência na construção de uma sociedade mais justa e comprometida com o outro (Guzzo, 2011); h) contribui para o exercício crítico da docência contra a instrumentalização pela lógica do empreendedorismo concorrencial, lucrativo e excludente; i) vai contra a racionalidade neoliberal (Pinto, 2023); j) faz uso consciente da tecnologia; k) entende que a bioética tem o papel de formar, de fazer viver o “bem viver”; l) desenvolve a capacidade de fazer escolhas e desenvolver atos justos e responsáveis; m) as competências éticas têm a capacidade de sensibilizar os/as educadores/as para a defesa dos direitos humanos e da democracia, além de engajar pessoal e coletivamente docentes e discentes no respeito mútuo; n) aprofunda as

questões associadas à ocorrência e às necessidades de formação ética dos/as professores/as, bem como promove práticas de investigação-formação (Macedo; Caetano, 2020).

Embora as conclusões dos trabalhos dessa categoria contribuam para a compreensão da temática, destacamos que é preciso colocar a ética na formação inicial de docentes, nos cursos de Ensino Superior, nos paradigmas e nas práticas educacionais. É preciso agir de modo intencional para estruturar e fortalecer as experiências éticas na formação.

No conjunto dos trabalhos, constatamos as seguintes lacunas: a) ausência de pesquisas sobre a ética nos estágios curriculares; b) indicação de estratégias éticas capazes de promover mudanças e melhorias na qualidade da docência e do ensino na formação; c) revisão da organização dos PPCs com o objetivo de inserir a ética na formação; d) menção à ética relacionada aos/às estudantes com deficiência, ética nas relações raciais e ética relacionada às questões de gênero na escola e na universidade.

3.2 ÉTICA E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

A categoria “Ética e práticas socioeducativas” abrange 16 trabalhos que abordam predominantemente práticas socioeducativas com os/as estudantes e professores/as para que estes/as desenvolvam e aprimorem sua reflexão sobre o ético e o não ético por meio de planejamentos, contratos pedagógicos, rodas de conversa, reflexões, normas e hábitos.

Os trabalhos dessa categoria destacam a importância da relação positiva entre professor/a e aluno/a, bem como entre colegas e entre todos os envolvidos nas instituições de ensino, evidenciando a importância de propostas de práticas socioeducativas que promovam uma educação ética.

Nesse contexto, os trabalhos apresentam as seguintes conclusões, bifurcadas entre aquelas voltadas aos/às alunos/as e as voltadas aos/às professores/as. No primeiro caso, estão as conclusões a seguir, que tratam de várias práticas importantes, quais sejam: a) a reflexão e o exercício da crítica em práticas socioeducativas que envolvam assuntos, como o aborto, a homoafetividade e direitos sexuais e reprodutivos (Oliveira, 2014); b) práticas socioeducativas para trabalhar a ética multicultural (Ribeiro, 2014); c) práticas contra o *bullying* e o encorajamento à apropriação das consequências lógicas de seus atos e dos atos de colegas; d) ética na avaliação, de forma a torná-la justa e sempre processual e formativa (Rios, 2007); e) reflexão e repensar o desinteresse dos/as estudantes do Ensino Médio gerado pela postura autoritária dos/as professores/as; f) evitar a exposição pejorativa pública feita pelos/as docentes sobre os/as discentes; g) lidar com as emoções, que devem fazer parte de uma educação ética;

h) diálogo entre família e escola, entre docente e discente, e a busca de parcerias, como o Conselho Tutelar, para situações que envolvam o uso de drogas e maus-tratos (Sales 2003).

Quanto às práticas voltadas aos/às professores/as, encontram-se as seguintes: a) discussão junto aos/às professores/as sobre a ética docente, por meio de rodas de conversa, para que o/a professor/a expresse suas opiniões, leia, dialogue e construa conhecimentos a respeito da identidade profissional docente, da gestão democrática e da ética no contexto escolar (Andrade, 2017); b) olhar crítico sobre as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelo/a docente para desafiar a aceleração, a fragmentação e a precarização das relações sociais; c) deixar de lado as práticas competitivas em favor da cooperação como elemento essencial na construção do conhecimento e dos valores éticos, sendo a reflexão crítica sobre as práticas socioeducativas muito importante na formação docente (Fávero; Bombassaro, 2024).

Ao compararmos as conclusões voltadas aos/às alunos/as e aquelas voltadas aos/às professores/as, percebemos uma clara preponderância das primeiras, o que evidencia que os/as estudiosos/as sobre o tema priorizam o desenvolvimento da aprendizagem ética nos/as alunos/as e não nos/as professores/as.

3.3 CÓDIGO OU COMPROMISSOS DA ÉTICA DOCENTE

Os 11 trabalhos da categoria “Código ou compromissos da ética docente” preocuparam-se com a dimensão ética na docência, explicando, difundindo e enunciando princípios ou compromissos éticos que possam levar os/as envolvidos/as, educador/a e educandos/as, a um comportamento responsável com relação ao ensino-aprendizagem e à vida profissional.

Os/as docentes são constantemente cobrados/as quanto à sua competência e à sua conduta pessoal e profissional. Para além das melhorias na infraestrutura, no salário do/a professor/a, nas novas tecnologias e nas políticas públicas para a educação, alguns/mas autores/as apontam que os programas de graduação devem investir no compromisso ético da docência, já que esse/a profissional tem compromissos de solidariedade, democracia e justiça com seu trabalho, seus/suas discentes e colegas (ABEH, 2022; Cenci, 2008).

As principais conclusões são as seguintes: a) preocupação em refletir se a profissão docente deveria ou não ter um código de ética (ABEH, 2022; Cenci, 2008); b) a imposição de um código de ética docente parece algo autoritário, legalista e restritivo (Sanfelice, 2009); c) um código de ética seria importante, mas não garantiria a ação ética, porque regras não desenvolvem o julgamento do indivíduo; além disso, esse código precisaria apontar para o bem

comum, caso contrário seria um código moral (Rios, 2011); d) seria necessária a elaboração de princípios ou compromissos éticos em oposição às questões legais, para promover a consciência ética do ensino, o que resultaria em uma prática aprimorada (ABEH, 2022); e) o código de ética figura como parâmetro para a ação docente (Veiga; Araujo; Kapuziniak 2005); f) o código de ética pode fazer parte do currículo da formação de professores; g) o código de ética não deveria ser visto como um reducionismo ético, mas como diretrizes normativas essenciais para o comportamento ético; h) o código de ética docente deve ser amplamente discutido nos cursos de graduação; i) a discussão do código de ética nos cursos de formação de professores/as seria uma contribuição para o ensino e a aprendizagem de valores fundamentais à profissão docente (Silva; Ishii; Krasilchik, 2020).

O documento da ABEH (2022) indica que poucos/as educadores/as contemporâneos/as argumentam a favor da utilidade de um código com vigor e entusiasmo, pois a palavra “ética” ainda é impregnada de representações errôneas. Por isso, o livro *Compromissos éticos da docência em História* (ABEH, 2022) emprega o termo “compromissos” para mostrar que a ética de quem ensina História tem sido colocada em xeque e atacada pelos extremismos políticos e religiosos. Dessa forma, os compromissos com a democracia, a educação, os direitos humanos, os direitos da natureza, a autonomia docente, o pensamento científico, a formação do cidadão, o direito à memória, o trabalho com os temas sensíveis e o direito à História são sistematizados nesse livro com o intuito de proteger o/a docente de História e os/as discentes.

Cenci (2008) busca razões que justifiquem uma ética das profissões e desenvolve alguns aspectos éticos relativos à profissão docente universitária. O autor esboça 14 aspectos éticos da profissão docente, a saber: a) necessidade de disponibilidade mútua por parte de docentes e discentes; b) credibilidade que começa pelo/a professor/a; c) formação permanente do/a docente; d) diálogo para aprender a mediar conflitos; e) fazer frente à atual descaracterização do Ensino Superior e do trabalho docente; f) o/a docente deve dedicar-se ao seu trabalho com consciência do tipo de serviço que presta para a sociedade; g) a universidade, assim como os/as docentes, tem um compromisso com a constituição de ambientes éticos; h) o/a docente é sempre um/a educador/a moral; i) o PPC tem um papel ético importante; j) presume-se que o/a docente tenha um nível de maturidade moral suficiente a ponto de ser capaz de colocar-se no lugar dos outros; k) o/a docente precisa ser alguém que fomenta os valores fundamentais da prática docente; l) o/a docente deve procurar exercer a docência de modo justo; m) o exercício democrático do poder pelo/a docente; e n) a atividade docente vai além da sala de aula, mas será sempre seu ponto de apoio.

Cenci (2008) avalia que a profissão docente não pode ser comparada, em muitos aspectos, a outras profissões, pois, segundo ele, um/a professor/a deve ser capaz de manter-se próximo/a de seus/as alunos/as para compreender e poder ajudá-los/as, e que os/as professores/as não podem realizar a tarefa de ensinar sozinhos/as. Uma boa aula nunca dependerá, portanto, somente do/a docente, mas também do/a discente e de vários outros fatores.

Independentemente da defesa ou não da existência de um código específico para a docência, o importante é que as pesquisas convergem para a necessária existência de aspectos éticos na formação docente, para que os/as futuros/as profissionais desenvolvam a maturidade ética e possam equilibrar o conteúdo com justiça, cuidado, liberdade, equidade, dentre outros valores (ABEH, 2022). Os/as autores/as dos trabalhos dessa categoria concordam que a docência tem como objeto o ser humano, cujo processo de realização é fundamentalmente interativo e regido por conhecimentos profissionais, práticos e normativos.

As lacunas identificadas nessa categoria foram as seguintes: ausência de menção aos alunos com deficiência, uso de tecnologia, desenvolvimento da consciência planetária (ecológica), prevenção dos diversos tipos de assédio, discussão sobre ética na transversalidade e proteção integral às crianças e aos/as adolescentes com relação a abusos.

3.4 ÉTICA DOCENTE E QUESTÕES CURRICULARES

A categoria “Ética docente e questões curriculares” inclui sete trabalhos que abrangem discussões sobre o currículo e a ética docente. Destacamos que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1998, nos quais a ética aparece como tema transversal na Educação Básica, não resultou em aumento no interesse pela pesquisa do tema, pois apenas duas pesquisas foram localizadas (Oliveira, 2010; Silva, 2001).

As principais conclusões dos trabalhos dessa categoria são as seguintes: a) os PCN difundiram a importância da ética na educação escolar como tema transversal; b) os valores que estão expressos nas diretrizes curriculares nacionais evidenciam que tanto a formação de professores/as quanto a educação escolar estão pautadas pelos valores liberais e permeadas por um caráter tecnicista e despolitizador, em que a ética é transversalizada em um contexto de regras e normas de conduta moral, e o/a professor/a é caracterizado/a como simples ensinante (Paula, 2016); c) a Educação Básica, da forma como se encontra estruturada nos documentos oficiais, privilegia a qualificação para o trabalho, o que sugere a predominância dos valores exaltados por uma cultura capitalista de desenvolvimento material e econômico; d) as novas

diretrizes para a formação de professores/as de 2019 não enfatizam a formação ética e simplificam os requisitos de estudos nas áreas de humanidades e artes, domínios nos quais a reflexão ética poderia ser intrínseca (Trevisan; Devecchi, 2024); e) a ética não se faz presente nas DCN, existindo apenas alguns princípios que apontam para aspectos éticos na formação, mas que não necessariamente se preocupam com a ética docente (Motomatsu, 2021); e f) a ética nas diretrizes de 2015 não se apresenta como uma dimensão formativa de natureza autônoma, mas como extensão da formação inicial e continuada. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, revela a intenção, de forma retraída, de que a ética perpassasse os processos de formação (inicial ou continuada), mas não explicita qual ética, nem de que forma (Macedo; Santos; Silva, 2019).

As lacunas identificadas nessa categoria são as seguintes: a) a dimensão ética na ação profissional do/a professor/a não é aprofundada; b) a abordagem ética não é contemplada na pesquisa, na prática e na proposta da formação inicial e continuada; c) inexistência da análise de muitos PPCs quanto à dimensão ética; d) os PPCs das universidades, apesar de citarem a ética e os aspectos éticos em suas redações, não explicam o que compreendem pelo termo, nem a partir de quais conteúdos, temáticas, disciplinas ou estratégias esse aspecto será trabalhado nas universidades; e) pouca vivência de disciplinas voltadas tanto para a ética quanto para a ética profissional.

Embora a ética seja mencionada nas DCN de 2015 e 2019, podemos argumentar que é apresentada de modo insuficiente, pois os espaços e as oportunidades para a discussão sobre a ética foram reduzidos ou extintos em prol de abordagens centradas em competências e habilidades. Para além disso, os currículos de formação docente não contemplam o debate ou o espaço para a pesquisa, extensão ou vivência dedicados à ética docente.

3.5 ÉTICA DOCENTE E DILEMAS

A categoria “Ética docente e dilemas” agrega quatro trabalhos que abordam dilemas cotidianos das IES, propostos por Schulz (2007): dilemas bioéticos e dilemas sobre o fenômeno digital. As principais conclusões são as seguintes: a) a maior parte dos dilemas dos/as professores/as das IES têm uma incidência significativa nas instituições privadas, tendo muito impacto na vida dos/as docentes, mas não se justifica o porquê de essa incidência ser maior nas instituições privadas (Schulz, 2007); b) os cursos de formação docente têm priorizado o domínio cognitivo em detrimento do afetivo; c) os dilemas bioéticos representam dilemas éticos da humanidade e precisam ser trazidos para a Educação (Lodéa; Dall’Agnol, 2024); d) cabe aos

docentes debater, de forma permanente, os significados das novas tecnologias para a vida das pessoas e para o ensino e a aprendizagem.

Com relação às lacunas, destacamos: a) ausência de explicitação dos dilemas enfrentados pelos/as docentes no cotidiano das instituições de Educação Básica e de Educação Superior; b) exposição de questões éticas envolvendo assédios, discriminações, preconceitos, educação inclusiva e Educação Especial; c) como as universidades podem preparar e ensinar os/as futuros/as docentes a lidarem com os dilemas inerentes à futura profissão docente; e d) manuais práticos de resolução dos dilemas éticos para os/as docentes.

3.6 ÉTICA DOCENTE E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A categoria “Ética docente e aspectos teórico-metodológicos” abrange cinco trabalhos que apresentam reflexões sobre o tema, associando-o aos direitos humanos, ao sentido político, ao reconhecimento, à estética e ao cuidado, além de uma proposição de agenda de pesquisa sobre a ética na docência.

As conclusões dos trabalhos são as seguintes: a) apostam no sentido político da educação, na defesa dos direitos humanos e no reconhecimento da profissão docente como forma de impregnar as práticas formativas da docência; b) destacam que uma educação moral é o antídoto eficaz contra a influência do dogmatismo e o relativismo moral (Salomão; Bregalda, 2024); c) chamam atenção para a centralidade do neoliberalismo na pauta educacional, transformando a educação em uma mercadoria orientada pela lógica do desempenho e da competição, e fazendo com que o/a docente tenha uma relação instrumental com o saber; a ideologia neoliberal age na corrosão do ofício docente, destruindo vínculos sociais, reciprocidade e a mediação do/a professor/a no processo educativo (Cenci; Marcon, 2024); d) a ética, a docência e o cuidado se entrelaçam de forma indissociável na formação de sujeitos que não apenas buscam sucesso pessoal, mas também se comprometem com a construção de uma sociedade mais justa, empática e humanizada; e) o delicado enlace entre ética e estética tem maiores possibilidades de enriquecer a experiência formativa; f) uma atividade docente que ignora a árdua tarefa de pensar a própria docência não terá êxito (Sgró; Díaz, 2024); e g) definem a ética na docência e propõem seis tópicos para uma agenda de pesquisa sobre o tema, a saber: 1) estudo conceitual sobre ética; 2) ética na formação inicial e continuada para a docência; 3) código de ética docente: ética profissional docente; 4) ética na docência: análise comparada; 5) levantamento de comportamentos e condutas éticas e antiéticas; e 6) identificação de dilemas éticos (Mainardes; Bertin, 2024).

Após explorar essa categoria, podemos considerar que o estudo da ética docente pode ser contemplado de forma mais sistemática: a) nas pesquisas das diferentes áreas do conhecimento; b) na formação inicial e continuada; c) na explicitação dos dilemas éticos; d) na resolução dos dilemas; e) nos códigos e compromissos dos diferentes cursos e instituições; f) nas boas práticas de discussão sobre o tema.

3.7 ÉTICA E REVISÃO DE LITERATURA

A categoria “Ética e revisão de literatura” inclui um trabalho de revisão de literatura realizado por Bertin e Mainardes (2023). A autora e o autor analisaram 58 trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no período de 1992 a 2022. Foram catalogados 25 artigos, dez dissertações, nove livros, oito capítulos de livro e seis teses.

A partir dessa revisão de literatura, Bertin e Mainardes (2023) concluíram que: a) a ética na docência é um campo de pesquisa ainda pouco explorado no contexto brasileiro; b) há uma série de questões a serem exploradas, tais como: a possibilidade de elaboração de um código de ética para a profissão docente; aspectos que poderiam ser considerados como essenciais na ética docente; a análise da presença da ética nos cursos de formação inicial e continuada e, de forma explícita, quais e como são resolvidos os dilemas enfrentados pelos/as docentes; e c) o conceito de integridade permitiria uma ampliação da compreensão da ética na docência.

3.8 CONCLUSÕES E LACUNAS

A partir das formulações de Stetsenko (2017, 2021) e Mainardes (2021, 2022) sobre ético-ontopistemologia e ética em pesquisa, nesta tese, argumentamos que a ética é um dos elementos estruturantes da docência e precisa ser priorizada na formação inicial para a docência, na formação continuada, nos documentos curriculares (por exemplo, nas DCN e em propostas curriculares) e no trabalho docente.

Em síntese, a elaboração da revisão de literatura encontrou as seguintes evidências:

- A temática da ética na docência no Brasil tem sido pouco abordada na formação inicial e continuada.
- Os dilemas éticos enfrentados pelos/as docentes da Educação Básica e da Educação Superior ainda são desconhecidos.
- Há diversas demandas para as instituições formadoras no que se refere à formação ética dos/as futuros/as docentes.

- Os conceitos de integridade e integridade acadêmica podem contribuir para a ampliação da análise da ética na docência.
- As IES ainda carecem de ações pedagógicas preventivas contra situações de discriminação (de raça, gênero, religião, idade e orientação sexual).
- A ética é fundamental à formação inicial e à atuação docente.
- Ética, educação, direitos humanos e democracia são indissociáveis.
- Há necessidade de formação humanística, interdisciplinar e transdisciplinar do docente.
- É necessário investir em sólida formação teórica sobre ética profissional como forma de desenvolver a reflexão ética.
- O uso de casos ou situações-problema para discussão em grupo sobre o tema ética docente pode ser útil no processo formativo.
- Ao referir-se à conduta humana, a ética na docência implica atitude, diante da qual, muitas vezes, o bem-estar individual do/a estudante ou do/a docente pode competir com interesses coletivos.
- Faltam diretrizes explícitas envolvendo a ética na formação inicial, no ensino, na pesquisa e na prática cotidiana.
- Os PPCs e as DCN não incluem a formação ética.
- A quantidade de trabalhos sobre ética na docência no Brasil na Educação Superior é maior do que o número de trabalhos que abordam a Educação Básica.
- O autor mais citado nos trabalhos brasileiros sobre ética docente é Paulo Freire, e a atitude docente mais citada para contemplar a ética na profissão é o diálogo.
- Os termos mais recorrentes nos trabalhos avaliados na revisão de literatura são: profissionalismo, democracia, cidadania, cuidado, diálogo, respeito, justiça, honestidade, verdade, responsabilidade, sensibilidade e integridade.

Do exposto, destacamos algumas reflexões que poderiam ser aprofundadas em futuras pesquisas:

1. O ensino da ética para docentes e discentes.
2. O estabelecimento da ética como um elemento estruturante da docência.
3. A ética como competência transversal da formação inicial das Licenciaturas.
4. A formação do/a professor/a diante da reflexão ética.
5. O ensino da ética profissional como formação nos cursos de Licenciatura.
6. Fraudes acadêmicas nas instituições de ensino.

7. O/a professor/a formador/a como pesquisador/a e docente responsável pela ética.
8. Formação de grupos de estudo, seminários e palestras sobre ética docente.
9. As políticas educacionais reafirmando a ética como princípio formativo.

Por fim, sugerimos que o conceito de integridade, associado à dimensão ética, poderia ser uma contribuição significativa para a ampliação da questão da ética na docência, principalmente porque o conceito de integridade e integridade acadêmica envolve não apenas as atitudes e posturas de professores/as, mas também de estudantes e de outros profissionais que atuam nas escolas e no sistema de ensino.

Dito isso, na sequência, analisamos como a ética tem sido incorporada nas DCN e nos PPCs das Licenciaturas em História das universidades que fizeram parte deste estudo.

CAPÍTULO 4 ÉTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DAS UNIVERSIDADES PARANAENSES

O objetivo deste capítulo é analisar como a ética tem sido incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) incluídos nesta pesquisa.³²

4.1 ANÁLISE DE QUESTÕES ÉTICAS NAS DCN

As DCN, incluindo as voltadas para os cursos de História, substituíram os currículos mínimos, instituídos na década de 1970. As DCN visam orientar as IES na construção dos projetos pedagógicos sem, contudo, subtrair das instituições sua autonomia para decidir o que ensinar, como e quando. As DCN definem os marcos curriculares e regulatórios para a formação docente, instituindo normas como carga horária e estruturação curricular das licenciaturas, além de questões como princípios formativos a serem considerados pelos cursos.

O Quadro 3 apresenta uma linha do tempo das DCN para marcar as principais legislações mostradas em uma sequência linear.

QUADRO 3 – Linha do tempo das DCN – Brasil (1996-2019)³³

(continua)

1996 – DCN	As DCN têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União “[...] estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Superior, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (Brasil, 1996).
2001 – DCN	Parecer CNE/CES nº 9, de 8 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001a).

³² Entendemos que, para a análise documental, pode ser necessário, em determinadas pesquisas, explorar o contexto de produção dos documentos das políticas de formação e os ciclos políticos da implantação, mas nosso objetivo não é verificar como foram ou não incorporadas e interpretadas as intenções das DCN e dos PPCs, como os documentos foram escritos, quem os escreveu e para quais finalidades. Cerri (2009) e Ferreira (2021) apontam que é preciso entender as condições históricas e os agentes de produção dos documentos legais que orientam as políticas de formação e sistematizar e problematizar o processo de produção das DCN. Cerri (2009) designa isso de “metalurgia legislativa”. Além disso, quando analisamos a legislação, como aborda Ferreira (2021), é preciso compreender os processos de leitura (codificação/apropriações) dos agentes locais e os confrontos internos de produção dos PPC. Isso significa entender os embates e as disputas sobre a formação de historiadores/professores no contexto das redefinições promovidas em debate da área, especialmente desenvolvidas na Associação Nacional de História (ANPUH) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e que se expressam nas DCN. Nosso propósito é analisar como a ética é incorporada nas DCN e nos PPCs, o que é silenciado e como a ética aparece nas matrizes curriculares. Nas análises das entrevistas, alguns embates e disputas sobre os PPCs ficaram bem evidentes.

³³ Após terminada a redação da presente tese, o Ministério da Educação publicou a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Neste documento, ressaltamos que a palavra “ética” não aparece em primeiro plano, sendo citada apenas quatro vezes, sempre de modo indireto e nunca qualificando a formação docente.

QUADRO 3 – Linha do tempo das DCN – Brasil (1996-2019)

(conclusão)

2002 – DCN	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a).
2002 – DCN	Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (Brasil, 2002b).
2015 – DCN	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015b).
2019 – DCN	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019c).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das DCN.

Em seguida, com relação às DCN, foram analisados os documentos listados no Quadro 4, incluindo Resoluções e Pareceres, pois percebemos que, muitas vezes, nas Resoluções, não havia a ocorrência da palavra “ética”, mas esta aparecia em sua fundamentação, nos Pareceres anteriores, nos quais o termo estava presente.

QUADRO 4 – Diretrizes Curriculares Nacionais – Brasil (2001-2019) e Pareceres respectivos

Ano	Resoluções e Pareceres
2002	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a). Fundamentação: Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (Brasil, 2001a) e Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 (Brasil, 2001b).
2002	Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002 – Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (Brasil, 2002b). Fundamentação: Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001 (Brasil, 2001c) e Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001 (Brasil, 2001d).
2015	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015b). Fundamentação: Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (Brasil, 2015a).
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019c). Fundamentação: Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro 2019 (Brasil, 2019a).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das DCN.

Alguns documentos oficiais da legislação brasileira sobre Educação, como as DCN e os PPCs, que citam a palavra “ética”, podem nos dar a dimensão de como entendem a relação entre ética e docência e como regulamentam as ações propostas. Esses documentos são fontes de informação para a pesquisa e colaboram para o fortalecimento das reflexões sobre a ética na docência, nas quais é necessário conhecer e articular o comprometimento pela formação de seus

discentes. No Quadro 5, apresentamos o contexto no qual o termo “ética” aparece nas Resoluções e nos Pareceres das DCN.

QUADRO 5 – Ocorrência do termo “ética” nas Resoluções e nos Pareceres – DCN – Brasil (2001-2019)

Ano	Resoluções e Pareceres	Número de vezes da ocorrência da palavra “ética”	Contexto em que a palavra “ética” aparece
2001	Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001 (Brasil, 2001c)	5	A ética faz parte de outras disciplinas básicas que compõem a Filosofia. Compromisso com a ética. Respeito à ética profissional. Postura ética. Compreender as incidências éticas.
2001	Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (Brasil, 2001a)	5	Discutir padrões éticos na tecnologia. Ética democrática. Questões da ética. Questões sociais que permeiam a prática educativa como a ética Base ética profissional.
2001	Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 (Brasil, 2001b)	0	
2001	Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001 (Brasil, 2001d)	0	
2002	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a)	0	
2002	Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002 (Brasil, 2002b)	0	
2015	Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (Brasil, 2015a)	9	Questões éticas. Relevância ética. Atuar com ética. Dimensão ética.
2015	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015b)	9	Considera que a docência envolve valores éticos. Dimensões éticas. Princípios e objetivos da formação que se desenvolvem nos valores éticos. Apropriação de valores éticos. Compromisso ético. Questões éticas. Atuar com ética. Fundamentar em princípios éticos.
2019	Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 (Brasil, 2019a)	1	Compreender, utilizar e criar tecnologias de forma ética.
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019c)	2	Princípios éticos. Uso ético das tecnologias digitais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das DCN.

Conforme apresentado no Quadro 5, organizado a partir da leitura das DCN, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 instituiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a). Nessa

Resolução, a palavra “ética” não aparece, mas, no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2001a), que a fundamenta, a palavra “ética” é citada cinco vezes. O texto aponta questões a serem enfrentadas na formação de professores/as, e, entre elas, há uma ausência de conteúdos relativos às Tecnologias da Informação e das Comunicações (TIC). Para tanto, os cursos eximem-se de discutir sobre os padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia. Nas competências das diretrizes para a formação de professores/as, do mesmo documento (Brasil, 2001a), referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, o texto menciona os princípios da ética democrática, como dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, em que o/a docente deve pautar-se por esses princípios.

Ainda sobre o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2001a), no conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, há duas referências às questões da ética, tratando-a como tema transversal. Por último, no eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, temos a indicação da ética profissional: “[...] é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional” (Brasil, 2001a, p. 53).

A Resolução CNE/CES nº 13/2002 (Brasil, 2002b) estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de História, sem mencionar a palavra “ética”. “Art. 2º As Diretrizes Curriculares para os cursos de História, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso” (Brasil, 2002b, p. 1).

O art. 3º, dessa mesma Resolução, apresenta o perfil, as habilidades e as competências que devem fazer parte dos PPCs dos cursos de História.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação (Brasil, 2002b, p. 1).

Ambos os artigos da Resolução CNE/CES nº 13/2002 mostram que a formação em História tem um papel fundamental de levar em conta as múltiplas ações a serem desenvolvidas

e construídas na graduação. Para isso, é necessário que a formação seja adequada, seguindo as DCN e possibilitando que o/a estudante coloque em prática as reflexões provocadas nas aulas e nos ambientes diversos da instituição de ensino, responsável pela sua formação inicial.

A Resolução CNE/CES nº 13/2002 não cita a palavra “ética”. No entanto, em um dos pareceres que a fundamenta, o Parecer CNE/CES nº 492/2001, a palavra “ética” é mencionada cinco vezes, associada ao compromisso com a ética, postura ética e o respeito à ética profissional. O texto ainda destaca a importância da ética concomitantemente com outras disciplinas para compor um ensino adequado de Filosofia, pois o graduando deve ter sólida formação em História da Filosofia, que o capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere. Diz o Parecer CNE/CES nº 492/2001:

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, – além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. (Brasil, 2021c, p. 3)

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015b). Nessa Resolução, encontramos a incidência da palavra “ética” nove vezes. A palavra está inserida no início do documento ao considerar a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico que envolve diversos conhecimentos e se desenvolve nos valores éticos, entre outros. Depois, no Capítulo 1 (Das disposições gerais), há a repetição do início do documento e o que é preciso para existir uma sólida formação:

Art. 2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e atuação desse profissional (Brasil, 2015b, p. 3)

No parágrafo 5º do art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao elencar os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, o documento apresenta o compromisso do/a docente com o projeto social, político e ético da sociedade, bem com o

compromisso com a emancipação. No parágrafo 6º desse mesmo artigo, o projeto de formação deve contemplar, entre outros, as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015b).

Ainda nessa mesma legislação, no Capítulo III, sobre a formação inicial e continuada do/a egresso/a, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 afirma que o percurso formativo do exercício profissional do/a egresso/a é fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva, e estética (Brasil, 2015b). No mesmo capítulo, o art. 8º afirma que o/a egresso/a deve estar apto/a a atuar com ética.

No Capítulo IV, sobre a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, o documento menciona que os cursos devem articular conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento sobre os processos de desenvolvimento dos/as discentes nas dimensões física, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial, bem como questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (Brasil, 2015b).

Ainda, com relação ao Quadro 5 desta tese, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019c). Nela, encontramos duas vezes a palavra “ética” no anexo que se refere aos princípios éticos das competências gerais docentes e ao uso ético das tecnologias digitais no anexo da dimensão do engajamento profissional. No Parecer que a fundamenta, o CNE/CP nº 22/2019, encontramos uma única vez a palavra “ética” para se referir às tecnologias digitais (Brasil, 2019a).

No Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2001a), a palavra “ética” vem vinculada à ética democrática, e é nesse contexto que queremos trazer Adela Cortina (2010). Para a autora, em uma sociedade democrática, é fundamental que todos possam decidir suas próprias leis conjuntamente, depois de manter um diálogo por meio do qual tentem conciliar o interesse individual com o geral. Em princípio, seria dialógica a atitude de todos aqueles que reconhecem nos demais indivíduos, assim como em si mesmos, uma capacidade legisladora, de dialogar sobre as decisões que os afetam e de tomar parte nelas. Acreditamos que, para o/a docente pautar-se por princípios democráticos, ele/a deve fazer parte de toda a implementação das Resoluções, bem como conhecer e refletir sobre esses princípios em toda a graduação.

Cortina (2005) destaca que a ética, além de ser fundamental em uma democracia, é imprescindível no campo educativo, pois a principal contribuição da Filosofia nas IES é estimular o graduando a pensar por si só, para o bem comum e para que ele desenvolva a reflexão ética e a autonomia. Para Cortina e Martinez (2005), a autonomia moral não provém da pressão do grupo, mas de se seguir regras, quando são consideradas justas, e recusá-las, quando são consideradas injustas. Portanto, a autonomia moral, intelectual e profissional não é dissociada da obrigatoriedade moral na formação do/a docente.

O Parecer CNE/CES nº 492/2001, o Parecer CNE/CP nº 9/2001, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, aqui destacados, permitem afirmar, de acordo com Cenci (2023), que a formação docente nunca se esgota. Ela envolve fundamentalmente uma relação entre sujeitos mutuamente implicados, professor/a e aluno/a, na transformação de ambos e do mundo. A formação docente envolve uma característica genuína e permanentemente formativa e aberta, mas também autoformativa; enfim, a docência é uma singularidade humana e, para tanto, desenvolver a construção e a apropriação de valores éticos é um dos caminhos para fundamentar as exigências éticas da formação. Cenci (2008) explica que a reflexão ética deve perpassar toda a formação de professores/as para prepará-los/as para a autonomia moral, profissional e intelectual e para a consciência da autoridade moral do/a professor/a.

Neste capítulo, indicamos as menções à ética nas DCN de 2001 a 2019. A palavra “ética” aparece na legislação de formação de professores/as, principalmente nos documentos de 2001 e 2015, mas é apresentada de modo genérico. Nas legislações formuladas até o presente, podemos afirmar que a ética não foi colocada em “primeiro plano”, pois tem havido pouca ênfase nas questões éticas na legislação de formação para a docência.

Em suma, os referidos documentos se limitam a citar brevemente a ética nas competências gerais docentes, na dimensão do engajamento profissional e nas diretrizes para a formação de professores/as. Nos Pareceres de 2001³⁴ – Parecer CNE/CP nº 9/2001 e Parecer CNE/CES nº 492/2001 –, a ética é mostrada rapidamente como orientadora de ação e como ação. No Parecer CNE/CP nº 2/2015 e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, além de orientação e ação, a ética é apresentada como reflexão, compromisso e fundamentação, de forma mais aprofundada. No Parecer e na Resolução de 2019 – Parecer CNE/CP nº 22/2019 e Resolução nº 2/2019 – há uma queda brusca na utilização da palavra “ética”, restringindo-se ao uso ético das tecnologias digitais.

³⁴ Lembramos que o Parecer CNE/CP nº 27/2001 e o Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 não mencionam a palavra “ética” em seus textos.

De acordo com o referencial teórico desta tese, ser professor/a requer uma autoridade moral, pois envolve a formação de cidadãos. Vocação, responsabilidade, respeito, dialogicidade, reflexão e regulação ética: é o perfil sobre o qual a docência deve se ajustar, sob pena de poder ser usada como instrumento a serviço dos poderes dominantes³⁵.

4.2 ANÁLISE DOS PPCs DOS CURSOS INVESTIGADOS

O PPC é o documento de uma IES que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento nas diferentes disciplinas. Percebemos que os PPCs das universidades estaduais do Paraná destinam a maior parte de seus textos para expor o desenvolvimento da formação no curso de História. Eles apresentam o histórico institucional, o histórico da região, dados de identificação, aspectos legais, princípios norteadores do projeto pedagógico, organização didático-pedagógica, prática como componente curricular, flexibilidade curricular, carga horária, informação e comunicação, ações de ensino, extensão, pós-graduação e internacionalização, apoio ao/à discente, avaliação do curso, corpo docente, infraestrutura e referências.

De acordo com os documentos, é possível também verificar o perfil que se espera de um/a docente de História: a) compreender o processo histórico no qual está inserido/a; b) ter um domínio teórico e conceitual acerca do processo histórico; c) ter conhecimento e dialogar com as várias correntes historiográficas; d) desenvolver competências para analisar as diversas fontes e sua dimensão documental, considerando suas orientações ideológicas; e) compreender o que são tempo e espaço e contextualizá-los segundo suas especificidades; f) entender as linguagens e a cultura e seus significados em sua dimensão histórica; g) compreender e aplicar as várias práticas e os diversos conceitos que permeiam o conhecimento histórico e a operação historiográfica; h) atender às demandas do magistério em seus níveis – Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio; i) preservar o patrimônio cultural, artístico e imaterial; j) assessorar entidades públicas e privadas nos setores culturais e artísticos.

Nos PPCs, existem várias passagens que registram como é entendida a formação do/a professor/a e pesquisador/a de História no tempo presente e como ela é pensada para o futuro.

³⁵ Poder, para Max Weber (2002, p. 97), é “[...] a oportunidade existente dentro de uma relação social que permite a alguém impor a sua própria vontade mesmo contra a resistência e independentemente da base na qual esta oportunidade se fundamenta. Por dominação entende-se a oportunidade de ter um comando de um dado conteúdo específico, obedecido por um dado grupo de pessoas”. Ampliando o que foi exposto, podemos entender que poderes dominantes são aqueles que promovem sujeições a outrem, inclusive valendo-se das relações de ordem econômica, social, política ou, mais comumente, pela sobreposição entre estas, resultando, não raro, em interseccionalidades a (re)vitimizar grupos que já estão em posição de subalternidade.

Percebemos ainda a preocupação em definir esse perfil, dadas as atuais mudanças no Brasil em algumas universidades quanto às exigências profissionais do/a professor/a na sociedade. Dessa maneira, nos PPCs, procuramos a incidência da palavra “ética” nas diferentes universidades estaduais do Paraná. O resultado dessa busca encontra-se organizado no Quadro 6.

QUADRO 6 – Ocorrência do termo “ética” nos PPCs das Licenciaturas em História paranaenses – Brasil (2017-2023)

(continua)

Ano do documento	Universidades	Número de ocorrências da palavra “ética”	Contexto em que a palavra “ética” aparece
2023	UEL	1	A UEL, “[...] entidade pública e gratuita, tem como missão a gestão democrática, com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, política, econômica e cultural do estado do Paraná e do Brasil. Busca garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a igualdade de condições de acesso e de permanência discente, a liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, tendo como finalidade a produção e disseminação do conhecimento, formando cidadãos e profissionais com competência técnica e humanística, orientada por valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social” (UEL, 2023, p. 3).
2022	UEM	2	Objetivo geral: o curso “[...] tem como objetivo promover a formação intelectual, prática e ética de professores para o exercício da pesquisa histórica e da docência na educação básica” (UEM, 2022b, p. 20, grifo nosso). Perfil do profissional a ser formado: “[...] seja capaz de problematizar os problemas emergentes no presente e de se relacionar com eles de forma crítica e ética ” (UEM, 2022b, p. 22, grifo nosso).
2020	UENP (Jacarezinho)	1	“Histórico/diagnóstico do curso: os profissionais do magistério devem contribuir com o desenvolvimento de um projeto nacional de educação que priorize as questões socioambientais, éticas , estéticas, as relações étnico-racial, gênero, sexual, religiosa” (UENP, 2020, p. 20).
2023	UEPG	1	“Formar professores de História para atuarem na Educação Básica com habilidades para a pesquisa na área de História e no Ensino de História; Formar professores de História/Historiadores para atuarem em museus, em espaços de memória, com acervos históricos, em consultorias; Formar professores éticos , críticos e responsáveis com vista a uma educação em Direitos Humanos, à diversidade sexual, étnica, de gênero, de classe social, de faixa geracional; Articular graduação e pós-graduação na perspectiva da indissociabilidade ensino e pesquisa, teoria e prática; Articular ensino, pesquisa e extensão de maneira a ampliar o desenvolvimento profissional do futuro professor; Produzir e difundir o conhecimento histórico acadêmico e escolar de forma crítica e plural; Atuar no assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de avaliação, seleção, preservação de documentação e informação histórica” (UEPG, 2023, p. 16, grifo nosso).

QUADRO 6 – Ocorrência do termo “ética” nos PPCs das Licenciaturas em História paranaenses – Brasil (2017-2023)

(conclusão)

Ano do documento	Universidades	Número de ocorrências da palavra “ética”	Contexto em que a palavra “ética” aparece
2021	Unespar	1	Descrição da pesquisa e extensão no curso de graduação: “[...] a nova proposta assume um modo peculiar ao articular tais conteúdos com a produção historiográfica e com os múltiplos diálogos que a história estabelece com outras ciências” (Unespar, 2021, p. 30). “[...] a extensão assume também um papel de protagonista no Curso, pois promove a reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa” (Unespar, 2021, p. 87, grifo nosso).
2019	Unicentro	0	Nenhum
2017	Unioeste (Marechal Cândido Rondon)	6	- Justificativa: “[...] conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial” (Unioeste, 2017, p. 6, grifo nosso). - Justificativa: “[...] questões atinentes à ética, estética ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (Unioeste, 2017, p. 7, grifo nosso). - Justificativa: “[...] para atender a Resolução CNS nº 196/96 e a Resolução nº 510/2016-CNS, as discussões sobre a prática da ética na pesquisa histórica têm sido oportunizadas em diversos momentos do nosso curso” (Unioeste, 2017, p. 9, grifo nosso). - Justificativa: “[...] as questões sobre ética são trazidas como elemento fundamental na construção do conhecimento histórico, tanto no ensino como na pesquisa” (Unioeste, 2017, p. 11, grifo nosso). - Histórico: “Historicamente, para o Curso de Licenciatura em História, <i>campus</i> de Marechal Cândido Rondon, a História, Educação e os temas “direitos humanos”, “ética”, “educação ambiental”, “relações de gênero”, “gestão escolar”, entre outros, atravessam de modo interdisciplinar o processo de ensino-aprendizagem e formação dos graduados em História” (Unioeste, 2017, p. 11, grifo nosso). - Histórico: “No próprio fazer-se do profissional como docente e historiador, como algo inerente ao seu ofício, os docentes do Colegiado do Curso de História fazem uso de materiais e métodos que supõem a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, recorrendo ao tratamento das linguagens, pois compreende que o ‘exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.’ (CNE, Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, p. 3)” (Unioeste, 2017, p. 12, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPCs de Licenciatura em História da UEL, UEM, UENP, UEPG, Unespar, Unicentro e Unioeste.

Nos PPCs das universidades em que há a ocorrência da palavra “ética”, ela aparece no objetivo geral, no perfil do profissional, na justificativa do curso, no histórico e na descrição da pesquisa e extensão no curso de Graduação. Dentre os pontos positivos apontados nos PPCs, destacamos os seguintes: a) proposição bem definida quanto à formação do perfil profissional ético de historiador e professor/a de História; b) justificativa adequada com relação à integração entre conhecimento e prática ética; c) promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa. Os pontos frágeis identificados foram: a) inexistência da palavra “ética” no PPC de uma IES; b) ausência de diretrizes explícitas sobre questões éticas ou sobre código de ética; c) ausência de referências sobre a inclusão de estudantes com deficiência, questões de gênero, raça, sexualidade.

De acordo com os PPCs, as aspirações formativas dos cursos baseiam-se na ideia de um docente do ensino de História com formação para a pesquisa e apto a atuar no magistério dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Com relação ao ensino de História, destacamos a importância do domínio dos conhecimentos históricos, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, comprometidos com um projeto político, pedagógico e **ético**, que contribua para a consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.

Essas aspirações podem ser identificadas no Quadro 7, conforme os objetivos elencados.

QUADRO 7 – Objetivos gerais elencados nos PPCs dos cursos de História das universidades paranaenses

(continua)

Universidades	Objetivos
UEL	“O curso tem por objetivo formar profissionais de História que, além da Licenciatura como finalidade principal, possam atuar em todos os campos do fazer do historiador além do ambiente escolar. Dessa maneira, ao formar professores, não concebemos que se possa dissociar ensino e pesquisa em nenhum dos níveis do sistema educacional; portanto, esse profissional estará apto a atuar nos mais variados campos em que o conhecimento histórico é produzido, veiculado e ensinado. Como exemplo: museus, centros de pesquisa, ONGs, movimentos sociais etc., com sólida formação teórico-metodológica para o ensino e a pesquisa” (UEL, 2023, p. 10)
UEM	“O Curso de História tem como objetivo promover a formação intelectual, prática e ética de professores para o exercício da pesquisa histórica e da docência na educação básica” (UEM, 2022b, p. 16, grifo nosso).
UENP	“Formar professores para a atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, atentos à preservação da cultura ambiental, da memória patrimonial e cultural, capaz de promover ações de pesquisa que resultem em conhecimento que garantam a melhoria da sua realidade social” (UENP, 2020, p. 17).

QUADRO 7 – Objetivos gerais elencados nos PPCs dos cursos de História das universidades paranaenses

(conclusão)

Universidades	Objetivos
UEPG	“Formar professores de História para atuarem na Educação Básica com habilidades para a pesquisa na área de História e no Ensino de História; Formar professores de História Historiadores para atuarem em museus, em espaços de memória, com acervos históricos, em consultorias; Formar professores éticos , críticos e responsáveis com vista a uma educação em Direitos Humanos, à diversidade sexual, étnica, de gênero, de classe social, de faixa geracional; Articular graduação e pós-graduação na perspectiva da indissociabilidade ensino e pesquisa, teoria e prática; Articular ensino, pesquisa e extensão de maneira a ampliar o desenvolvimento profissional do futuro professor; Produzir e difundir o conhecimento histórico acadêmico e escolar de forma crítica e plural; Atuar no assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de avaliação, seleção, preservação de documentação e informação histórica” (UEPG, 2023, p. 16).
Unespar	“Desenvolver o professor-pesquisador, sujeito forjado pela articulação entre a teoria e a prática fundado, portanto, no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Formar o professor-pesquisador, como trabalhador da educação básica, profissional da história com condições de desenvolver habilidades para trabalhar com as mais variadas fontes documentais (textuais, iconográficas, cartográficas, audiovisuais, etc.), sejam como objetos de pesquisa histórica ou como recursos didáticos escolares; Constituir o professor-pesquisador como sujeito que conhece as interpretações historiográficas das chamadas escolas historiográficas, de modo a interpretar os discursos no interior das narrativas históricas e pedagógicas como uma narrativa historiográfica enredada na teia própria de sua temporalidade; Trabalhar em prol do desenvolvimento de um professor-pesquisador que transite pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento construindo uma prática transdisciplinar; Desenvolver a produção do conhecimento e sua difusão nos espaços acadêmicos, mas também em Instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural, possibilitando múltiplas formações em formas de extensão universitária que caracterizam a formação desse profissional, o professor-pesquisador; Convergir para a formação do professor-pesquisador como aquele que reconhece que as manifestações culturais como um universo de atividades representativas da vida social e econômica da comunidade, não apenas no que se refere às tradições, como também às formas de incorporação, interpretação e recriação de padrões de comportamento” (Unespar, 2021, p. 28-29)
Unicentro	“Formar profissionais capazes de atuar na docência de História, manejando habilidades de ensino, pesquisa e extensão. Objetivos Específicos: Possibilitar formação consistente no que concerne aos referenciais teóricos-metodológicos da História, bem como no que se refere às metodologias de ensino; Formar profissionais aptos a atuar nos campos em que o conhecimento histórico deve ser aplicado; Proporcionar uma formação que permita a iniciação à pesquisa, possibilitando as bases para o eventual prosseguimento de estudos na pós-graduação; Desenvolver uma graduação comprometida com práticas extensionistas e ações na sociedade” (Unicentro, 2019, p. 10).
Unioeste	“O profissional formado pelo curso deverá ser capacitado para atuar em diferentes níveis de ensino, exercendo as habilidades de historiador ‘em suas múltiplas dimensões [...]’. Deve, portanto, desenvolver habilidades ligadas à pesquisa histórica, à produção e socialização crítica do conhecimento histórico especializado, estando preparado também para atuar em projetos ligados à preservação do patrimônio histórico, à recuperação de memórias, preservação documental e outros correlatos. Por outro lado, deve estar preparado para estabelecer, nos diferentes campos abertos à sua atuação, um diálogo multidisciplinar, o que pode ampliar a compreensão do seu objeto” (Unioeste, 2017, p. 14).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPCs de Licenciatura em História da UEL, UEM, UENP, UEPG, Unespar, Unicentro e Unioeste.

Nos objetivos gerais elencados nos PPCs das universidades estaduais, poucas vezes é mencionada a palavra “ética”. Entretanto, quando ela aparece, queremos chamar atenção para o fato de a ética ser considerada como um comportamento, uma postura ou uma conduta para

dar sustentação à prática docente, deixando de lado a formação ética profissional e a construção do saber sobre ética para servir como uma orientação à prática.

Analizamos as ementas das disciplinas nos PPCs como um todo, das sete universidades estaduais paranaenses. Observamos que não há, em nenhum dos cursos analisados, alguma disciplina voltada especificamente para a ética ou ética profissional. Podemos argumentar que algumas disciplinas que permeiam diferentes núcleos de estudo possuem uma interface com a ética, como: Corpo, Sexualidade e Diversidade; História e Gênero; História Indígena; História e Teatro; Cinema; História e Ensino de História; História da África; entre outras. No Quadro 8, exploramos algumas das possibilidades de disciplinas que têm o potencial para a discussão ética.

QUADRO 8 – Componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em História que permitiriam conteúdos sobre a ética e a ética profissional na transversalidade a partir dos PPCs

(continua)

Componentes curriculares/ disciplina	Núcleos de estudo e composição curricular	Períodos no curso de História (série)	Sugestão de alguns conteúdos sobre ética
Introdução aos Estudos Históricos	Disciplinas de Formação Básica Geral	1º	Ser professor/a de História: a ética profissional.
Teoria da História I e Historiografia I	Disciplinas de Formação Básica Geral	1º	A ética do conhecimento histórico ao longo da História.
Políticas educacionais	Disciplinas de Formação Básica Geral	1º	Compromisso ético-político com a profissão; a dimensão ética das políticas educativas.
História e cultura afro-brasileira	Disciplinas de Formação Básica Geral	1º	O compromisso ético profissional com a diversidade/multiculturalidade.
História da África	Disciplinas de Formação Específica Profissional	1º	Memória e identidade ética.
Contemporaneidade, sociedade e História	Disciplinas de Formação Básica Geral	1º	O/a professor/a de História e o compromisso com o ser humano, o meio ambiente, a Terra. A ética planetária.
História da América I	Disciplinas de Formação Específica Profissional	2º	A ética dos ameríndios. Memória e identidade ética.
História Moderna I	Disciplinas de Formação Específica Profissional	2º	A ética no espaço acadêmico e formação profissional.
Didática	Disciplinas de Formação Básica Geral	3º	A ética profissional: conhecimento necessário para a didática. A ética na prática do/a professor/a.
Libras	Disciplinas de Formação Básica Geral	4º	O compromisso ético profissional no campo dos direitos das pessoas com deficiência. A ética inclusiva.
História e humanidades	Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento	2º - 3º - 4º	Conhecimentos éticos profissionais na formação da postura cidadã.
História e gênero	Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento	2º - 3º - 4º	Ética profissional e o compromisso com discursos e práticas sobre sexualidade e relações de gênero no cotidiano escolar.

QUADRO 8 – Componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em História que permitiriam conteúdos sobre a ética e a ética profissional na transversalidade a partir dos PPCs

(conclusão)

Componentes curriculares/ disciplina	Núcleos de estudo e composição curricular	Períodos no curso de História (série)	Sugestão de alguns conteúdos sobre ética
Corpo, Sexualidade e Diversidade	Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento	2º - 3º - 4º	O/a professor/a de História e o seu papel diante da diversidade ética e cultural e a educação intercultural.
Cinema, História e Ensino de História	Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento	2º - 3º - 4º	O/a professor/a de História e o compromisso com a arte e o ensino. A ética sendo uma reflexão direta da cultura e da arte.
História e Literatura	Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento	2º - 3º - 4º	O/a professor/a de História e o compromisso com a arte.
História Indígena	Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento	2º - 3º - 4º	O compromisso ético profissional com os primeiros habitantes do Brasil.
Estágio Supervisionado em História I, II, III, IV	Estágio Curricular Supervisionado	3º - 4º	Práticas éticas profissionais no espaço escolar.
Oficina de História I, II, III, IV, V, VI	Estágio Curricular Supervisionado	1º - 2º - 3º - 4º	Práticas éticas profissionais no espaço escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPCs e em Macedo (2018a, 2018b).

A proposição apresentada no Quadro 8 leva em consideração que a ética e a ética profissional podem ser transversalizadas no currículo do Curso de História. Tal proposta poderia ser estendida para as demais Licenciaturas, respeitando-se as especificidades de cada curso. As disciplinas que já existem podem se transformar, abrindo grande espaço para o trabalho da ética nas dimensões interdisciplinar e transversal, especialmente no que se refere aos âmbitos da pesquisa histórica e da prática pedagógica. O aprendizado nessas esferas permite que a reflexão ética seja exercitada ao longo do curso, especialmente no estágio, possibilitando que o estudante perceba, sobretudo, que a ética se faz na consciência sobre a ação.

O Estágio Curricular Supervisionado oferece a dimensão pedagógica no curso de História, pois permite o exercício da relação teoria-prática em projetos de ação interdisciplinar, contemplando de maneira, idealmente, crítica os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. Nesse sentido, um curso voltado ao estudo da ética no processo de aprendizagem deveria, no estágio curricular, proporcionar ao/à graduando/a a aplicação prática da teoria, inclusive e especialmente, dos aspectos éticos da docência. A carga horária total da disciplina de Estágio (400 horas), de acordo com o previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2015, é distribuída em 50% da carga horária desenvolvida por orientação na IES e igual carga horária destinada ao campo do estágio (Brasil, 2015b).

O enfoque da ética na formação universitária dos cursos paranaenses de História existe, conforme analisado, em boa parte deles, mas não necessariamente em todos, visto a

completa ausência desse viés no PPC de uma IES. Naqueles em que sua presença foi verificada, conseguimos percebê-la nas ideias de compromisso ético, respeito à ética profissional, postura ética, questões éticas e nos valores responsabilidade e autonomia. De fato, a ética é elaborada nas DCN e nos PPCs como uma das dimensões da formação, visto que a ética é citada. Todavia, o problema é que a discussão da ética não encontrou seu caminho nas DCN e nos PPCs em qualquer nível significativo.

Em várias passagens dos PPCs da UEPG, UEL, UEM e UENP, encontramos alguns marcos bem delineados, como o fato de os cursos manterem os Estágios Supervisionados como espaços para unir os conhecimentos históricos ao Ensino de História, por colocarem a pesquisa em lugar de destaque no espaço formativo e, especialmente, em algumas ocasiões, pensarem em um perfil profissional baseado em uma postura ética.

Em síntese, a análise das DCN e dos PPCs tornou evidente que a palavra “ética” e a discussão da ética na formação não aparecem em primeiro plano, não enfatizam a formação ética e simplificam os requisitos de estudos em História, nos quais a reflexão ética poderia ser transversal e permanente. Nos seguintes documentos, a palavra “ética” não é citada: a) Parecer CNE/CP nº 27/2001; b) Parecer CNE/CES nº 1.363/2001; c) Resolução CNE/CP nº 1/2002; d) Resolução CNE/CES nº 13/2002; e) no PPC de uma IES.

No capítulo a seguir, analisamos os dados encontrados a partir das entrevistas com os/as professores/as de História, participantes desta pesquisa, sobre a ética na formação.

CAPÍTULO 5 A ÉTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS/DAS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise de dados das entrevistas com os/as professores/as sobre ética na formação. Foram entrevistados/as oito professores/as de cursos de Licenciatura em História das sete universidades estaduais paranaenses, sendo três do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Todos possuem pós-doutorado e atuam na formação inicial dos cursos de Licenciatura em História. Os/as oito entrevistados/as selecionados/as foram escolhidos/as aleatoriamente nos *sites* das universidades ou por indicação de outros/as professores/as.

Os dados foram organizados em nove categorias, a saber: a) ética no processo de formação dos/das entrevistados/as; b) importância da ética para os/as entrevistados/as; c) transversalidade da ética na formação inicial; d) ética nos canais de comunicação das universidades; e) ética nos manuais ou documentos relativos a boas práticas; f) ética nos documentos existentes nas universidades estaduais paranaenses; g) compromissos éticos da docência em História; h) docente como autoridade moral ou educador moral; e i) dilemas éticos da docência universitária, com suas subcategorias: dilemas sobre a relação docente-discente; dilemas sobre a organização curricular; dilemas relacionados à avaliação; e dilemas institucionais.

A análise de conteúdo incluiu idas e vindas aos áudios, aos vídeos e às transcrições das entrevistas, configurando um trabalho minucioso, cuidadoso e com consciência ética. Inicialmente, escutamos os áudios e assistimos aos vídeos exaustivamente; em seguida, fizemos uma leitura atenta das transcrições, grifando e agrupando palavras-chave e ideias.

5.1 ÉTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS/DAS ENTREVISTADOS/AS

A maioria dos/as entrevistados/as (cinco) respondeu que, durante a sua formação, não teve contato com estudos, reflexões ou discussões sobre ética na docência ou integridade acadêmica e científica, mas três entrevistados/as tiveram contato com a ética na pesquisa devido à exigência de submeter pesquisas à Plataforma Brasil e com a ética no uso das fontes orais.

O/a entrevistado/a 1 teve discussões sobre ética na pós-graduação e atribuiu isso ao privilégio de ter feito Mestrado e Doutorado em Educação na UEPG, ter tido aulas com um/a entrevistado/a do programa que discute questões de ética em pesquisa e integridade e de pesquisar sobre História Oral. Esse tipo de pesquisa histórica traz para o debate a problemática

da objetividade da interpretação no trato com a subjetividade, a memória, a narrativa, a imaginação, o diálogo e o questionamento de enfoques e procedimentos. É nesse sentido que a ética se torna necessária, pois precisa respeitar as diferenças sociais, políticas e culturais dos sujeitos.

Olha, eu tive o privilégio, porque fiz Mestrado e Doutorado na [nome da universidade] e fui para a área da Educação, inclusive o Professor [nome] foi meu professor no Doutorado; então, é um tipo de leitura e reflexão que eu pude me aproximar bastante. Em História, a gente acaba tendo mais relação com a pesquisa, especialmente com a História Oral, e eu trabalhei com processos crimes; então, também tive essa discussão. Trabalhei desde a graduação, especialização, Mestrado e Doutorado com processos crimes; então, sempre tive essa discussão (Entrevistado/a 1).

O/a entrevistado/a 5 e o/a entrevistado/a 8 tiveram a discussão sobre ética no campo da pesquisa e da História Oral e acreditam que, no contexto contemporâneo de negacionismo, ela é ainda mais imprescindível. Nos últimos anos, o negacionismo começou a atrair mais a atenção do público geral, principalmente devido ao ceticismo climático – que reúne pessoas que negam o aquecimento global e o papel dos seres humanos no aumento da temperatura da Terra. Com a pandemia de covid-19, no entanto, a negação da ciência tomou maior corpo e se propagou.

Quando que a gente se deu conta dessa questão da ética, foi quando nós fomos obrigados, veio de cima para baixo, a inserir na Plataforma Brasil os projetos que tratassem de sujeitos. Você tem agora revista que já não aceita trabalho se não tiver o código da Plataforma Brasil da comissão de ética (Entrevistado/a 5).

Olha, na graduação, eu tive contato, mas foi uma coisa muito engraçada, eu fiz uma disciplina meio de filosofia, meio de economia, que a disciplina se chamava economia e ética, que foi uma disciplina que eu fiz por interesse particular. Vamos dizer assim, sabe de enriquecimento curricular? Acho que esse foi o contato mais próximo que eu tive com uma discussão intelectual sobre ética (Entrevistado/a 7).

Eu tive algum contato. Esse contato foi mais especificamente no campo da pesquisa, principalmente quando a gente trabalhava com testemunhos históricos. Então, nós, na História, temos essa preocupação na História Oral, ética em formular perguntas, rever perguntas que não fossem de alguma forma provocar o mal-estar no depoente. Então, no campo da pesquisa, esteve mais presente essa preocupação ética e essa preparação ética. Mas, no campo da formação para docência, muito pouco, tá? Talvez um e outro professor, supervisor de estágio, tenham selecionado alguma discussão, algum texto nesse sentido. Há alguns anos a gente não tinha tanta ameaça à democracia, digamos assim, que a gente estava... a gente estava construindo a democracia. Então, acho que essa discussão ética não era tão determinante, né? Hoje eu vejo por outros olhos. O contexto contemporâneo é outro, e nós temos negacionistas, terraplanistas, existe toda uma discussão contra a ciência, inclusive contra a ciência histórica, né? (Entrevistado/a 8).

De acordo com os/as outros/as seis entrevistados/as, a reflexão sobre a ética não permeou sua formação. Nesse sentido, podemos afirmar que a formação de professores de História não prioriza as questões éticas docentes inerentes ao nosso tempo. As questões das diferenças de gênero, raça, etnia, religião e política estão latentes na sociedade e, de alguma

forma, aparecem no decorrer do curso, mas a reflexão ética, para esses/as formadores/as, em sua formação foi negligenciada.

Certo, não, não tive não, ao menos explicitamente, né? Acho que também a minha experiência é ver um pouco essas coisas diluídas, um texto para ser lido e debatido... não, não tive isso não (Entrevistado/a 3).

Na graduação, na especialização, Mestrado e Doutorado, não tive essa discussão; ela nunca foi posta dessa maneira (Entrevistado/a 4).

Não, eu procurei esse assunto por necessidade profissional de pensar isso, principalmente em função das questões teóricas, o que seria um código de ética para historiadores, mas não consigo lembrar no processo formativo de um momento com isso (Entrevistado/a 2).

Não, nenhuma disciplina específica que tratasse ou abordasse esse tema (Entrevistado/a 6).

Segundo Guimarães (2008), a dicotomia entre teoria e prática, entre formar o historiador e formar o professor de História ainda persiste na formação desse profissional. Pensando nisso, o papel dos/as formadores/as de História seria manejar os resultados da pesquisa acadêmica e sua aplicação pedagógica, buscando a soma dessas duas perspectivas. Tanto a pesquisa acadêmica quanto o cotidiano do/a professor/a em sala de aula apontam para a necessidade da reflexão ética em sua formação e em todo o seu percurso nessa profissão, mas ela não é priorizada na formação.

Para Cenci (2023, p. 137), a “[...] docência é relação entre docente e discente, mas sempre e também relação no e com o mundo”. Não nascemos humanos, mas nos tornamos ao sermos acolhidos no meio social, no convívio afetivo com outras pessoas. Se é fundamentalmente uma relação entre sujeitos, nenhuma prática profissional está isenta da reflexão ética. Mesmo as profissões que não têm um “código de ética” com normas de conduta explícitas e escritas, há uma ética aplicada ao exercício da sua atividade que precisa ser explicitada na formação inicial.

Cortina (2003, p. 18) argumenta que, “[...] embora a ética esteja na moda, e todo mundo fale dela, ninguém chega realmente a acreditar que ela seja importante, e mesmo essencial para viver”. Identificamos que, segundo as respostas dos/as entrevistados/as, apesar da importância da ética, eles/as não tiveram contato com ela em sua própria formação inicial.

5.2 IMPORTÂNCIA DA ÉTICA PARA OS/AS ENTREVISTADOS/AS

Embora as questões éticas não tenham sido tratadas no processo de formação da maioria dos/as entrevistados/as, todos/as concordaram que a ética é uma temática que necessita ser abordada na formação inicial de professores/as de História. Todos/as os/as professores/as consideraram que a implementação da temática ética seria uma maneira de prestar mais atenção

às necessidades dos/as alunos/as, acompanhando-os/as, respeitando-os/as e tentando promover a inclusão de todos. Em nossa perspectiva, abordar o tema da ética na formação inicial vai além da relação professor/a-aluno/a, visto que envolve a relação com os/as colegas de trabalho, com os/as trabalhadores/as da universidade, com a instituição, com a comunidade local e com a sociedade. Também abrange o profissionalismo e o comprometimento com a ciência.

Os dados sobre a questão foram agrupados em três grupos. O primeiro grupo, composto por cinco professores/as, entende que a ética é um elemento importante e reside na preocupação com a relação com os/as alunos/as por meio do diálogo, do entendimento, do compromisso com a emancipação e com a política, do fato de o conhecimento não ser neutro e da promoção do bem-estar social. Além disso, dois/duas professores/as mostraram a preocupação com a aprendizagem e a avaliação de alunos/as com deficiência. Em um primeiro olhar, parece que os/as entrevistados/as entendem que a relação entre formação inicial e a dimensão ética reside no bom relacionamento com os/as graduandos/as. Entendemos que a interação docente é mediação universal e insubstituível na educação do ser humano.

Sim, fundamental, deveria ser um eixo norteador. Pensar essas questões que têm um fundo político também. Há ainda problemas de precarização, de aluno que passa necessidade, que, se o RU [Restaurante Universitário] fecha, não tem como se alimentar, porque a gente vem de uma formação complicada, de não colocar essas questões como prioridade. Às vezes, coisas muito simples podem ser equivocadas na resolução (Entrevistado/a 2).

Olha, eu acho que isso é estruturante da nossa carreira. Como é que você vai ser um professor se você não tem ética? Então, eu acho que é estruturante. Eu acho que colaboraria para que as nossas relações interpessoais, inclusive, fossem mais tranquilas (Entrevistado/a 7).

Com certeza, e aí, é uma avaliação. Mas eu mesma, conforme fui vivenciando, tendo as experiências com alunos autistas, com transição de gênero, fui me tocando que eu tinha que procurar e ver essa questão da ética já lá no primeiro ano (Entrevistado/a 5).

Eu acho que é fundamental, né? Na verdade, toda a docência é uma relação humana. Como relação humana, ela precisa ser regulada, né? Por alguns princípios, alguns valores. Então, deveria atravessar a formação como um todo, na graduação, na pós-graduação e tudo mais (Entrevistado/a 4).

Sim, muito importante. Para além dessas questões de regras, de como tem que ser a nossa conduta como professor na Educação Básica, isso, para os acadêmicos que estamos formando, é muito importante. Eu gosto muito de frisar para eles também essa coisa do compromisso ético ligado à política, porque eu gosto de começar o Estágio Supervisionado do terceiro ano com Paulo Freire. Então, essa coisa de você ter compromisso com o que vai ensinar e compromisso com os estudantes... e, para você ter esse compromisso, você tem que ser ético (Entrevistado/a 1).

O segundo grupo, formado por dois/duas professores/as, percebe que a importância da ética na formação reside na validação das fontes históricas e na preocupação com o plágio nas avaliações e nos trabalhos acadêmicos. O/a historiador/a tem o compromisso de sustentar o argumento por meio de evidências, evitando anacronismos, negacionismos e menosprezo pelo fato. Aqui encontramos uma especificidade essencial para os/as historiadores/as e

professores/as de História: provar, por meio de bibliografia e de fontes, o que a ciência está afirmando.

Eu penso que sim. Eu acho, assim, que a questão ética está mais na forma como você trabalha os conteúdos. Vamos pensar uma questão ética, por exemplo: é fundamental que, na nossa formação enquanto historiador, você tenha um cuidado enorme com o trabalho das fontes. Ou seja, você não pode querer faltar com esse tipo de conduta na condução de uma pesquisa porque isso se encontra na própria forma de exercer a profissão. Na questão ética também, que eu tenho me batido e falado para os alunos, você tem que tomar um cuidado enorme nas coisas que você afirma, ou seja, sempre faz parte da sua atuação profissional. Tudo tem que estar bem fundamentado e respaldado ou em pesquisas próprias ou em pesquisa realizada por colegas, porque, senão, a gente perde a credibilidade do nosso ofício. A questão ética está presente a todo momento na produção de conhecimento e na propagação dele (Entrevistado/a 6).

Absolutamente sim. Cada vez mais, sobretudo porque eles vão se tornar meus colegas em pouco tempo, né? Já tento tratá-los como tal, vão se ver diante dos mesmos dilemas. Eu acabo de corrigir uma montanha de provas e, com certeza, eu já acabei tropeçando em alguns trabalhos feitos do *chat GPT*. Eu via claramente, porque havia muita diferença entre uma pergunta e outra. Então, eu sei que isso já chegou na gente (Entrevistado/a 3).

O terceiro grupo, formado por dois/duas professores/as, mostra uma preocupação com o modo como a sociedade tem visto os/as professores/as, em muitos casos, como inimigos/as; em outros casos, os/as próprios/as alunos/as não consideram importante o trabalho do/a professor/a. No primeiro caso, há a percepção, por parte da sociedade, de que a educação, especialmente quando crítica, é promovida por professores “doutrinadores”, que propagam um conhecimento enviesado. No segundo, há alunos/as que tendem a desacreditar a função docente, ainda mais para disciplinas sociais e humanas, porque estas não se voltam, supostamente, a uma formação profissionalizante, sendo comum ouvir questões como: “Quando eu vou utilizar este conhecimento na minha vida?”.

Acho que essa discussão é fundamental, hoje, para que os nossos estudantes, futuros professores, tenham mais segurança na atuação e em diferentes ambientes escolares, tanto da Educação Básica como da Educação Superior. Então, acho que hoje é determinante, coisa que um tempo atrás, 10, 15 anos, talvez um pouco mais, não era tão assim, na minha visão. E, por parte dos estudantes, uma busca pela Licenciatura já com alguns valores morais bem definidos, né? Um respeito ao professor e um respeito à carreira. No entanto, hoje, a gente vê isso em xeque, e isso se reflete principalmente na baixa procura que nós temos hoje dos estudantes que buscam a Licenciatura como uma formação profissional. Hoje, eu trabalho como supervisor de estágio; então, eu sempre passo para os meus alunos textos referentes a essa dimensão, que eu acho crucial da questão da democracia. Faz-se urgente essa dimensão ética. Alguns dos nossos estudantes são provavelmente alienados por uma mídia que oferece a eles estigmas e preconceitos. Eles acabam aderindo a determinadas bandeiras que não correspondem, na minha visão, ao papel de professor. E a nossa preocupação tem que estar centrada na ciência histórica, e dentro da ciência histórica é desenvolver, principalmente, a questão do campo da democracia, né? Méris, eu vejo que muitos dos nossos futuros professores estão desvirtuados, assim, de uma determinada moral, de uma moral do “vale tudo” que a internet oferece para eles (Entrevistado/a 8).

Eles têm 17 anos, 18 anos, não que isso justifique, mas talvez as discussões que hoje circulam na sociedade sim. Eles já vêm contra o professor, e a primeira coisa que eu tenho que falar para eles é: vocês agora estão do lado do professor, vão ser os professores, pois a nossa sociedade acabou criticando muito a atuação do professor, que ele doutrina, e eles vêm com a mentalidade de atacar e desqualificar os professores. Há uma perseguição aos professores (Entrevistado/a 5).

Mediante as respostas dadas anteriormente à pergunta sobre a importância da formação ética para os/as futuros/as professores/as de História, há uma lacuna deixada pelos/as entrevistados/as, pois eles enfatizaram a ética relacional, entre eles/as e os/as graduandos/as. Contudo, eles/as deixaram de lado todos os outros aspectos éticos da profissão universitária elencados por Cenci (2008), como o caráter institucional, as condições de trabalho, a qualidade de trabalho e o domínio de si, o que demanda a necessidade de nos avaliarmos constantemente. Ressaltamos que esse domínio de si não tem nada a ver com a maturidade emocional do/a professor/a, pois trata-se de uma construção constante até o resto de nossas vidas. No entanto, tem relação com um mínimo de sanidade mental que o/a profissional precisa ter, pois é um exemplo para os/as seus/suas alunos/as.

Cortina (2005) explica que a filosofia prática se constrói pelas experiências de vida e pela reflexão que sobre elas se exerce. Da mesma forma, entendemos que as experiências da vida profissional requerem essa reflexão, pois o processo de formação jamais se reduz ao processo de ensino, de instrução, mas, sim, a educar para a vida. Assim, não há como dissociar o conteúdo da forma. A formação docente deve contribuir para que os/as professores/as se formem como pessoas e entendam que sua imensa responsabilidade deve estar em consonância com o respeito à dignidade humana.

Stetsenko (2017) explica que o desenvolvimento ético e o desenvolvimento da cidadania levariam à formação global da pessoa e à mudança social. A autora sugere uma visão de mundo transformadora baseada na solidariedade e na igualdade. Afirmamos que a formação de professores/as de História, sem levar em consideração a questão da ética, é incompleta e insuficiente para atender à realidade atual.

5.3 TRANSVERSALIDADE DA ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL

Uma das perguntas da entrevista referia-se à ética na formação inicial. Todos/as os/as entrevistados/as acreditam que essa formação poderia ocorrer de forma transversal e se manifestaram contra a implementação de uma disciplina específica voltada à ética. Essa transversalidade, para os/as formadores/as, envolve as disciplinas, a escrita da história e a postura do/a professor/a.

Na transversalidade, com o cuidado com as fontes, com a escrita e com a conduta do professor em sala de aula. Você tem que ter uma certa conduta para que você seja uma referência. Porque você não é um professor simplesmente que transmite conteúdo, entendeu? Você está sendo um exemplo para eles, né? Tem que cuidar da roupa, da forma como fala. Falo para os graduandos que os alunos deles têm (terão) 11, 12, 13 anos, que estão começando a formar a personalidade da adolescência,

ou seja, aquele momento que a criança está deixando o guarda-chuva, de ficar sob a guarda dos pais, e está ocupando o mundo público; então, tá buscando outras referências (Entrevistado/a 6).

Olha, eu, às vezes, tenho dúvida se esse é um tipo de assunto que mereceria uma disciplina específica ou se ele deveria estar presente em todo o currículo, atravessando o currículo. Eu tendo a achar que essa segunda opção é mais válida, porque você veria na prática, né? Como cada componente do currículo se desdobra numa dimensão ética (Entrevistado/a 3).

Três entrevistados/as acreditam que a formação ética poderia ocorrer por meio de problematizações, estudos de caso e debates. Dois/duas entrevistados/as pensam que, por intermédio do diálogo, seria possível aplicar a ética; um/a entrevistado/a aposta que poderia ser por meio do material produzido pela ABEH sobre os compromissos éticos da docência em História; e dois/duas argumentaram que o/a professor/a precisa ter uma conduta ética, ser um exemplo ético, ter sua fala coerente com o que faz. Os/as entrevistados/as sugerem várias formas pelas quais a ética pode ser trabalhada na formação inicial, mas ressaltam que essas iniciativas precisam ser sistematizadas, caso contrário podem ser esquecidas.

Através de debates, problematizações, desde o início, desde a primeira semana de aula. O papel do professor tem que passar por uma discussão. É remar contra a maré. Despertar paixão, ser reconhecido pelo que fazemos. Falta uma abertura maior, um diálogo, uma sensibilidade (Entrevistado/a 2).

Ah, eu acho que principalmente a ideia do diálogo! Do diálogo porque, na história, nós não temos certezas e verdades absolutas. Nós trabalhamos com narrativas, nós trabalhamos com testemunhos, nós trabalhamos com a pluralidade de representações, né? Então eu vejo que nosso ponto aqui é a defesa mesmo da democracia que está sendo ameaçada, e a gente está num ambiente propício. Sempre colocando as características aqui de onde eu atuo, é por esses 86% aqui de pessoas que acham natural o autoritarismo. Então, Méris, temos que formar alunos críticos, questionadores, mas que defendam a democracia como valor fundamental da sociedade. Democracia enquanto o direito de liberdade de manifestação, de liberdade de atuação, dentre tantas outras questões de respeito ao diferente. Eu acho que essas são questões centrais. E isso a gente faz de que forma? A partir da ciência histórica. A gente não pode nunca deixar de lado a questão da ciência histórica... é para criticar essa anti-ciência, esse negacionismo, nesse mundo que a gente vive hoje, consolidado pelas *fake news*, né, que existem fábricas de *fake news*. Hoje, a gente lida com negacionismo, com a desinformação, o autoritarismo. Enfim, são desafios centrais na nossa atuação, porque, lá na escola, muitos sujeitos já estão com esse olhar autoritário, com essa postura extremista para muitas questões (Entrevistado/a 8).

Olha, eu gostei muito daquele material inicial da ABEH. Eu pensei em propor, colocar no programa, porque aqui na universidade [...], não sei como que é nas outras universidades, mas o programa é avaliado pelo departamento, é aprovado. Então, toda vez que você vai fazer uma mudança, você tem que pedir para o pessoal avaliar. Inclusive tem relator, tudo certinho, porque a gente já teve problema com programas no passado; então, agora tudo é avaliado em grupo. Eu pensei seriamente em colocar aquele material (Entrevistado/a 5).

Teoria e prática são indissociáveis. Acho que a gente não aprende só com modelos, mas exemplos são importantes; eles precisam ter, na formação, professores éticos. Desde o início, que os graduandos tenham professores éticos, que os professores não só falem, mas ajam eticamente. E não tem muito o que esconder, os alunos enxergam isso. Ou os professores são respeitados ou não. Uma prática condizente com o que você defende. Eu não posso defender uma educação democrática, inclusiva, emancipadora e só ler homens, ou só ler autores europeus. Tem que ter indígena na sala de aula, mas você não usa autores indígenas. Tem que ter negros, mas eu nunca li um autor negro, e assim por diante. A forma como a gente organiza as aulas de estágio são formas também de ensinar metodologias, cada aula de um jeito para ser inspiradora (Entrevistado/a 1).

Como podemos constatar, os/as entrevistados/as expõem diversos exemplos de como a ética pode ser trabalhada na formação inicial. Segundo Cenci (2008), a reflexão ética orienta as práticas das pessoas para serem bons/boas profissionais em um duplo sentido: tecnicamente competentes e moralmente íntegros/as. Na profissão docente, isso inclui aceitar a formação profissional como um processo que significa não existir separação entre a formação pessoal e profissional e reconhecer que não acontece formação fora da relação com os outros, excluindo-se dos dilemas do convívio, no qual o comportamento ético é indispensável. Desse modo, essa formação, além de incluir debates, problematizações, exemplos e atitudes, como os/as formadores/as apontaram, pode incluir conteúdos sobre concepções de ética, ética profissional, dilemas, desafios, tensões e problemas éticos da profissão.

Macedo (2018a) propõe, em sua tese de Doutorado, a modelização para a formação ética profissional do pedagogo no Brasil. A autora argumenta que a ética é ensinável no Ensino Superior e pode ser aprendida por meio de uma proposta de modelização. Não se trata de um modelo, mas da estruturação de um caminho, o qual propõe objetivos geral e específicos para o curso de Pedagogia que visam trabalhar a ética como um todo. Os objetivos envolvem a reflexão que antecede a ação, a reflexão na ação, a reflexão pós-ação e a reflexão do processo de reflexão com as ferramentas metaéticas (o discurso anterior, o diálogo, a dialética, a argumentação, a retórica, a analogia, a metáfora, a repetição, a pergunta e o registro). Assim sendo, Macedo (2018a) busca aperfeiçoar a formação ética no campo da Pedagogia.

Estrela e Caetano (2010), a partir do resultado da análise sobre os discursos dos/as professores/as ao final da formação, aponta os princípios de formação que emergem da discussão dos aspectos mais valorizados pelos/as professores/as em sua formação, propondo uma modelização. Nessa modelização, há um conjunto de princípios que são colocados graficamente em um plano que serve de pano de fundo, o qual perpassa toda a formação e orienta os modos pelos quais o sistema de formação se articula com o sistema de intervenção onde os/as professores/as atuam.

Segundo Estrela e Caetano (2010), por meio da ética da compreensão, da responsabilidade e do cuidado, sessões de formação seriam desenvolvidas, com vários quesitos, entre eles: diagnóstico, análise de contextos, valores, leitura, debate e avaliação final com dispositivos reguladores da prática do/a professor/a. Segundo a autora, esses princípios de formação enraízam-se em princípios estratégicos mais amplos de participação, reflexividade e contextualização para a transformação crítica e criativa de atores e contextos.

Tanto Macedo (2018a) quanto Estrela e Caetano (2010) estruturam caminhos para se trabalhar a ética nos cursos de graduação em Pedagogia. A modelização, para as autoras, possui

um papel significativo para o ensino da ética, mediante a construção de uma estrutura a ser seguida, proporcionando aos/às futuros/as professores/as uma possibilidade efetiva para o processo ensino-aprendizagem da ética.

5.4 ÉTICA NOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Os/as entrevistados/as formadores/as explicaram que existem alguns canais de comunicação em suas instituições que recebem reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso, atendendo tanto aos/às docentes quanto aos/às discentes. De modo geral, cada entrevistado/a citou mais de uma instância, sendo a ouvidoria e o/a coordenador/a de curso da graduação os mais citados/as.

Os/as entrevistados/as formadores/as disseram que, nas universidades estaduais, existe a ouvidoria para receber as reclamações dos/as professores/as, e um/a entrevistado/a afirmou que problemas relacionados aos/às professores/as são resolvidos em outras instâncias fora da instituição. Quanto aos canais para ouvir os/as estudantes, dois/duas entrevistados/as citaram a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE); outros/as dois/duas entrevistados/as citaram ações continuadas de prevenção e combate ao assédio, como “Violência, não. Denuncie” e “Assédios Plurais”; quatro entrevistados/as citaram a ouvidoria; três entrevistados/as citaram o colegiado; quatro citaram a coordenação do curso de graduação em História; e um/a entrevistado/a mencionou que, em seu *campus*, há conselhos de ética, rodas de conversa e atendimentos psicológicos para receber essas reclamações.

Têm vários canais que você pode denunciar: a ouvidoria, a PRAE, e mesmo dentro dos cursos você tem possibilidade. No caso dos professores, tem que reclamar fora, em outras instâncias, mas os alunos também podem reclamar para o colegiado, ele funciona bem para isso. O coordenador de curso funciona como um ouvidor. A gente recebe denúncia de todo o tipo. Para você ter uma ideia, durante minha coordenação, nós tivemos uma aluna indígena, e ela reclamou, mas nunca formalizou a reclamação, mas ela dizia que inclusive professores faziam piadas de indígenas em sala de aula, a ponto de ela não ter vontade de ir para aula. Situações, às vezes, em que o professor é autoritário ou que o professor faz alguma coisa que a turma não gosta. Eles se reúnem, vem uma comissão da turma conversar (Entrevistado/a 1).

Sim, tem um trabalho importante que são os assédios plurais, que virou uma preocupação institucional e passou a ser uma campanha. Agora, na coordenação, nos últimos meses, tem algumas situações que extrapolam o que a coordenação pode resolver. Então, aconselhamos que se leve adiante. E a PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) funciona para isso (Entrevistado/a 2).

O/a entrevistado/a 4 parece não acreditar nos canais de denúncia e afirma que a única opção existente para os/as alunos/as é a coordenação do curso. Esse/a entrevistado/a citou várias vezes as palavras “corporativismo” e “assédios”, o que nos leva a pensar que alguns/mas professores/as, pelos seus títulos, influência, produção ou poder, estão blindados/as a qualquer tipo de reclamação.

A única coisa que eu conheço é uma ouvidoria. Eu já utilizei, mas não surtiu muito efeito, já há uma proteção, é um corporativismo que acaba afastando essas discussões em relação a desvio de comportamento. Agora, para os alunos, o único canal que eles têm geralmente é a coordenação de graduação, e não é um canal fácil para eles também, porque também existe o pensamento corporativo em relação aos docentes. Então, eu já estive na coordenação também, nos trazem demandas de situações de assédio etc. Tem que ter muita delicadeza para tratar e, muitas vezes, essas respostas demoram a chegar. Essa ética é um pouco invertida, digamos assim. Algumas vezes, a gente precisa ter a corporação, ou seja, a gente precisa lutar em conjunto; no entanto, ela nunca pode estar acima de alguns valores. A gente fica isolado ao se posicionar a favor dos estudantes (Entrevistado/a 4).

Os/as entrevistados/as 5 e 6 chamaram atenção para as questões de gênero e assédio, que parecem ganhar visibilidade em algumas instituições. Isso, porém, não implica que tais questões sejam realmente resolvidas, pois, em uma das instituições, foi necessário buscar ajuda e orientação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Outra evidência é que as preocupações quanto à raça parecem ganhar força somente quando há entrevistados/as negros/as ou indígenas para lembrar dessa urgência.

Olha, tem sim, tem uma preocupação com isso, mas é mais de um lado. Terrível falar isso, mas a gente teve muito problema com assédio e tem a questão do racismo também. Temos os coletivos que têm dentro da universidade, temos professor negro que está sempre participando de comissões antirracistas, temos professora indígena, então são potências. Também tivemos que lidar com um problema na residência pedagógica, pois um aluno estava em transição de gênero. Ele queria ir de saia para a escola no Estágio Supervisionado e propôs para a preceptora se ele podia ir com trajes femininos. Daí tivemos que ir atrás da direção da escola, e eu procurei a coordenadora geral. O jurídico da universidade disse que a OAB tinha uma equipe que tratava disso, mas não a universidade. E a gente viu que ele tinha direito mesmo de usar trajes femininos (Entrevistado/a 5).

No nosso Centro, tem um grupo de professores que criou um canal de “Violência não, denuncie”. E isso surgiu por conta de algumas denúncias de alunos e até de comunidade LGBT. Então, por conta disso, um grupo de professores do Centro de Ciências Humanas criou esse canal, né? Acho que tem até um *link* que a pessoa pode denunciar, e isso me parece, se eu não estou enganado, que depois foi encaminhado como uma política da Reitoria de uma forma geral que envolve toda a universidade (Entrevistado/a 6).

O/a entrevistado/a 8 não acredita que o coordenador de curso seja a pessoa mais indicada para resolver assuntos relacionados aos/às estudantes, o que sugere que nem sempre pode ser a melhor pessoa para essas intervenções. O/a entrevistado/a afirma que, em sua instituição, são oferecidos aos/às estudantes rodas de conversa para a resolução de dilemas éticos, o que pode ser uma proposta bem-sucedida.

Então, acredito que tenha, né? Por não utilizar e não ter precisado acionar ou buscar, mas tem sim. Sei que nós temos Conselhos³⁶ de Ética dentro do *campus*, existem atendimentos psicológicos voltados aos estudantes para principalmente resolver algumas dimensões dessa questão da ética, e tem, além disso, o regime disciplinar dentro da universidade, que o estudante sabe o que ele pode e o que não pode fazer. Também tem os direitos, seus deveres do professor. Esses manuais são importantes, mostram qual é a sua conduta ética dentro do *campus* e assim por diante. Mas creio que não seja muito acessado pelos professores. Acabamos oferecendo mais mesas de conversa, rodas de conversa para debater vários dilemas éticos que nós estamos passando hoje. Os estudantes acabam não procurando alguns coordenadores, por eles não serem muito receptivos, né? Nosso *campus* aqui existe uma rivalidade muito grande entre os docentes, né? Então, nem sempre o coordenador é uma

³⁶ O/a entrevistado/a usou o termo “Conselho de Ética” para Comitê de Ética em Pesquisa.

peessoa procurada. Muitas vezes, ele é uma pessoa evitada, porque ele mais constrange pelo seu autoritarismo, e não atende aos interesses dos alunos, né (Entrevistado/a 8).

Percebemos que as universidades possuem canais de denúncia, e os professores valorizam esses canais, mas eles não são muito acessados; ademais, há quem não acredite na sua eficiência. Refletimos, pelas respostas dadas, que o/a profissional da História lida, cada vez mais, com o componente ético, quer seja como professor/a ou pesquisador/a, em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Na esfera da ética docente, Cenci (2008) e Cortina (2009) apostam no exercício democrático do poder, em que o diálogo deva ser produtivo. Infelizmente, o que observamos, pelas respostas dos/as entrevistados/as, é que práticas autoritárias e arbitrárias ainda fazem com que os canais de reclamação não sejam muito acessados e os problemas éticos não sejam resolvidos.

5.5 ÉTICA NOS MANUAIS OU NOS DOCUMENTOS RELATIVOS ÀS BOAS PRÁTICAS

A maioria dos/as entrevistados/as (sete) acha necessário ou essencial que as IES tenham manuais de boas práticas. Entretanto, as justificativas variaram bastante. Enquanto alguns/mas formadores/as afirmaram que os manuais ajudariam nas questões de assédio, preconceito, racismo, gênero e violência, outros/as pensam na questão do plágio, das tecnologias e da Educação a Distância (EAD).

O/a entrevistado/a 7 justificou que “[...] mais do que um regulamento de boas práticas, a gente precisa ter protocolos, eu acho que a maior dificuldade da gente não é evitar o problema porque eu acho que esses problemas são inevitáveis. O que eu sinto dificuldade na instituição é do protocolo de resolução”. Isso denota que não é preciso preparar os/as estudantes na formação para o estudo e a reflexão sobre ética, mas, sim, resolver os dilemas quando eles aparecem. Entendemos que a resolução é importante, mas a ética envolve a teoria e a prática para uma orientação correta na resolução dos problemas.

O/a entrevistado/a 1 afirmou que, “infelizmente”, os manuais são necessários. Logo, a palavra “infelizmente” denota que precisar de manuais para ele/a não seja algo positivo. Em seguida, o/a mesmo/a entrevistado/a elogiou a cartilha criada em sua instituição sobre os assédios e afirmou que, para “além de punir, tem que educar”. Constatamos que, para esse/a entrevistado/a, como para os/as outros/as sete entrevistados/as, quem precisa ser educado/a por meio de manuais é exclusivamente o/a graduando e não o/a professor/a. Nessa perspectiva, salta aos olhos a última frase do/a entrevistado/a 1: “Na universidade ainda quem tem força são os

homens”. Essa afirmação indica que, tanto no universo dos/as graduandos/as como no dos/as professores/as, quem tem força é o sexo masculino. O/a entrevistado/a 1 critica essa posição:

Infelizmente, eu diria, é necessário. A PRAE lançou, especialmente por conta de denúncia, de problema de assédio, preconceito, racismo e outros, uma campanha. E participei da discussão quando foi criado o canal de escuta, porque eu faço parte do grupo de gênero e diversidade junto com a professora [...]. Foi criada uma cartilha e vídeos destinada aos alunos explicando cada tipo de assédio que pode acontecer na universidade. Resolver ou minimizar através da educação esses problemas de prever punições é importante, como aconteceu com os alunos de [nome do curso omitido] que foram expulsos. Mas, para além de punir, tem que educar. Tem que educar aqui, mas desde lá da escola também, falar de racismo, de homofobia. Para resolver ou minimizar esses problemas, o melhor meio é pela educação. Na [citou a universidade em que trabalha], eles elaboraram uma cartilha muito boa de prevenção ao assédio e a esses problemas todos. A gente tem tido problemas sérios de assédio e é sério quando a universidade não abre processos. Na universidade, ainda quem tem força são os homens (Entrevistado/a 1).

O/a entrevistado/a 8 demonstrou preocupação com as novas tecnologias e com a EAD, assim como com o preconceito de raça. A relevância de certos assuntos, como preconceito e discriminação, é uma ideia presente na fala a seguir e em três outras, o que denota que essas preocupações devem ser explicitadas por eles/as nos manuais ou códigos.

Ah, eu acho muito legal e pertinente, porque eu vejo, Méris, não sei se você compartilha com esse meu olhar, mas, de dez anos para cá, principalmente com o advento das redes sociais e das tecnologias virtuais, mesmo EAD, que cresceu 300% em dez anos no Brasil, e o quanto os cursos presenciais declinaram 30%, né? Então, eu vejo que é fundamental fazer uma reflexão e gerar documentos, manuais, pensar o tempo presente. A gente tem pouca ferramenta crítica sobre a tecnologia, e os estudantes e os professores se escondem muitas vezes por trás das tecnologias, e muitas vezes disseminam, ingenuamente, mas muitas vezes conscientemente, vários preconceitos e estereótipos que não lhes cabem quando estão ministrando suas disciplinas, suas aulas, né? Então, eu vejo com bons olhos na contemporaneidade, até porque a gente assiste, dentro da universidade, preconceito em relação aos indígenas, por exemplo, ou com relação aos negros (Entrevistado/a 8).

O/a entrevistado/a 2 explicou que os manuais ou códigos são fundamentais para se ter uma boa formação, mas entende que os/as estudantes estão com uma percepção equivocada, muitas vezes, quanto ao que é assédio, praticando de forma indevida a “cultura do cancelamento”. A cultura do cancelamento foi criada como uma forma de responsabilização por comportamentos considerados inadequados. Esse padrão evoluiu para algo mais complexo e se tornou uma forma de *bullying* e “linchamento virtual”, capaz de impactar negativamente a saúde mental das pessoas envolvidas.

É fundamental para ter uma boa formação. Esses jovens estão vindo de uma cultura de cancelamento; então, virou um grande problema. E, às vezes, coisas que eles pensam que é assédio poderiam ser tratadas de outra forma, longe de “passar pano”, mas deveria haver diretrizes explícitas e que informem a comunidade. Pois tem coisas que são naturalizadas e que não deveriam ser, tudo é bem complexo. Tem que explicar: isso é assédio, isso não é assédio. Tem que rever a conduta, as ironias, as piadas, e isso é importante. A gente vem de uma formação complicada (Entrevistado/a 2).

Vale ressaltarmos que o/a entrevistado/a 5 destacou o problema do plágio, como fez o participante na fala anterior: “A questão do plágio ainda é um problema, então, a universidade

tem muito rigor com essa questão do plágio no Mestrado, na pós-graduação como um todo. Até houve desligamento do programa por causa disso. Então, são bem firmes nessa questão”. Ousamos afirmar que a preocupação com o plágio, pela fala desse/a entrevistado/a, em sua instituição, está mais presente na pós-graduação do que na formação inicial.

O/a entrevistado/a 4 denunciou que alguns problemas são ignorados: “Algumas coisas ficam confusas, a tendência é cobrir a maioria das situações ou fazer de conta que elas não existem para que não haja problemas, porque sempre há um desgaste muito grande”. Por isso, o/a entrevistado/a acha essencial documentos que balizem os conflitos. É importante destacarmos que a intenção de ocultar problemas nas IES aparecerá também na categoria dos dilemas.

Para finalizar nossa discussão, há, nas verbalizações dos/as entrevistados/as, a ideia de que os manuais ou códigos são fundamentais e que devem abordar os seguintes quesitos: para três entrevistados/as, o manual deveria lidar com o preconceito, a discriminação, a raça, o gênero, o assédio e a violência; para dois/duas entrevistados/as, com a tecnologia e a EAD; para outros/as dois/duas participantes, com o plágio; e para um/a entrevistado/a, a preocupação deveria ser com o protocolo de resolução de conflitos ou dilemas.

Observamos que todos/as os/as entrevistados/as pensaram em manuais/códigos para os/as graduandos/as e não para eles/as. Isso confirma o que foi apresentado por Silva, Ishii e Krasilchik (2020) na revisão de literatura: o código de ética/manual é um tema complexo, pois os/as entrevistados/as temem ser engessados/as por ele.

Segundo Cortina (2009), nesse contexto, a comunicação é uma ação. O diálogo supõe uma forma de agir, de intervir, que pode ser também um ato de construção do entendimento. O entendimento da ética dialógica se condensa na valorização do diálogo intersubjetivo. No nosso caso, os manuais ou códigos devem ser frutos de diálogos. Além de todos os aspectos levantados pelos/as entrevistados/as, chamamos atenção para “[...] práticas fragmentárias, arbitrariedades e exercícios de poder” (Cenci, 2008, p. 106) de uma noção ainda machista na Educação Superior, onde o poder da produtividade blinda alguns/mas entrevistados/as.

5.6 ÉTICA NOS DOCUMENTOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES

A partir das respostas dadas pelos/as entrevistados/as, constatamos que os documentos existentes nas universidades estão relacionados à ética em pesquisa, em virtude da existência de CEPs. Parece que a ética envolvida nas pesquisas com seres humanos e na história oral abriu a conscientização de que ela é necessária, pelo menos na pesquisa. Na relação com o ensino de

história, há poucos documentos. Os/as oito entrevistados/as disseram que os documentos existentes são muito generalizados. Sete deles/as mencionaram a existência de documentos sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os quais abordam a questão do plágio e da existência do CEP. Contudo, apenas um/a falou que deveria existir um documento que abordasse problemas entre docentes e discentes. Nenhum/a falou sobre problemas na profissão entre colegas. Algumas universidades possuem código de ética e conduta, mas esse documento não foi citado explicitamente pelos/as entrevistados/as. O/a entrevistado/a 2 explicou que o colegiado elaborou um manual para o TCC e que, no Núcleo de EAD, há diretrizes sobre os deveres dos/as graduandos/as, mas o material é restrito. É importante refletirmos que, na realidade, o/a docente não tem disponível um material que favoreça o uso e a reflexão de boas práticas éticas na formação.

Tem, isso tem em termos de colegiado. Nós fizemos regulamentos para o TCC. Eu lembro que era uma preocupação do colegiado. É óbvio, em função da possibilidade de plágio, e eu lembro que, há algum tempo, eu estava procurando um material para passar para o primeiro ano sobre essas questões básicas, e eu achei um material do Núcleo de EAD. Mas é tudo muito pouco, pois é uma super questão, Méris. Tem esses programas que produzem trabalho; então, é muito sério, e fazem até com certa originalidade (Entrevistado/a 2).

Segundo os/as entrevistados/as formadores/as 1, 7 e 8, as universidades possuem documentos relativos ao TCC – inclusive, houve o desligamento de um aluno por causa de plágio. Isso denota a preocupação das universidades sobre a atitude ética de se fazer o melhor em uma pesquisa; entretanto, ao pensar sobre a ética docente no campo do ensino de História, o/a entrevistado/a 8 afirmou haver poucos documentos que estabelecem compromissos de conduta para o/a professor/a.

Sim, a Propesp [Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação] tem documentos relacionados a isso, mas não são muito difundidos entre os alunos. Mas falamos o tempo todo sobre isso, tivemos um aluno que tivemos que desligar por causa de plágio. Demos todas as chances para ele melhorar, mas foi um grande copia e cola. Na graduação, temos o regulamento de TCC, eles sabem que tem que ter o termo de consentimento, eles sabem que tem que fazer a declaração de responsabilidade e outros (Entrevistado/a 1).

Há bastante tempo a gente tem documentos do Comitê de Ética. Então, esse Comitê de Ética e a atuação dele é toda regrada pelas resoluções. Eu não digo que é um manual, mas a universidade é orientada por resoluções. Então, essas resoluções aqui estabelecem os critérios na pesquisa (Entrevistado/a 7).

Eu acredito que tenha todos os regulamentos disciplinares e, principalmente, no campo da pesquisa, né? Porque todo projeto de iniciação científica passa pelo Comitê de Ética, para que a gente não tenha futuros problemas jurídicos no uso dessas falas, desses testemunhos, né? Então, sim, existem códigos de ética, existem normas disciplinares, existem condutas de pesquisa. Mas, dentro do campo do ensino de História e nas escolas, eu ainda não vejo muita coisa. Eu acho que cabe algo mais forte, essas comissões, dentro da universidade, precisam fazer mais essa reflexão, né? (Entrevistado/a 8).

A formação inicial é o momento propício para se antecipar questões complexas e problemáticas que o/a profissional deve enfrentar em sala de aula. Todavia, as universidades

quase não possuem códigos que contemplem os problemas enfrentados pelos/as docentes e discentes cotidianamente. Entendemos, assim como Cenci (2008, p. 107), que o docente “[...] precisa ser alguém que fomente os valores fundamentais da prática docente”. Percebemos que o espírito de equipe, coleguismo, curiosidade intelectual, respeito aos/as colegas e alunos/as, paciência para ensinar e aprender não aparecem como prioridade nos documentos existentes nas universidades. Identificamos, a partir das falas dos/as entrevistados/as, que a ética na pesquisa é contemplada nos documentos, pois todos/as os/as entrevistados/as citaram os CEPs.

5.7 DOCENTE COMO AUTORIDADE MORAL OU EDUCADOR/A MORAL

Para Silva (1997), ser professor obriga a uma autoridade moral e, para Cenci (2008), o docente, querendo ou não, é sempre um/a educador/a moral. Dos/as oito entrevistados/as, seis concordaram com essas afirmações, e dois/duas, não.

Segundo o/a entrevistado/a 7, a palavra “autoridade” é presunçosa e sugere autoritarismo, o que obrigaria o/a professor/a a ser uma pessoa perfeita, sem direito a errar. Entendemos, a partir de nossas fontes, que autoridade é algo conquistado pelo/a professor/a por meio do respeito, muito diferente do autoritarismo, que se refere ao uso da força e de medidas desproporcionais.

Eu não gosto muito dessa ideia de autoridade, porque ela sugere autoritarismo. Não, nem é isso, é uma totalidade, uma perfeição. E eu confesso a você que eu gostaria muito que os meus alunos me vissem como uma pessoa, entende? Uma pessoa que erra, que acerta; então, eu não gosto dessa ideia de autoridade moral, porque eu fico aprisionada a um determinado modelo, né? E eu acho que isso causa muito sofrimento para o professor, entendeu? Eu acho que essa ideia de autoridade moral é presunçosa. Me desculpe, é muita presunção. Nossa! Autoridade moral! O fato de eu ser professor me dá balizas, e eu preciso trabalhar com essas balizas constantemente, eu preciso pensar nos meus atos. Mas, em havendo cometido um erro, eu tenho que ter liberdade de poder voltar para o meu lugar de professor imperfeito e corrigir esse erro, entende? Quando você fala em autoridade, por exemplo, eu fico pensando no Ministro do Supremo Tribunal, ele tem que ser uma autoridade moral pela característica do cargo dele, pela presunção de poder que está investida nele, mas, no caso do professor, eu acho que tudo que a gente precisava era perder um pouco desse status muito exagerado que coloca a gente numa posição que nos causa muito sofrimento (Entrevistado/a 7).

O/a entrevistado/a 1 substituiria autoridade moral por autoridade pedagógica, devido aos anos de preparo e estudo que o docente tem. Entendemos que esse/a entrevistado/a valoriza o conhecimento pedagógico, mas não leva em conta que a docência é portadora de uma função social e que a conduta do/a professor/a precisa ser eticamente regulada, pois a sociedade tem expectativas quanto à sua conduta.

Eu concordo, eu não sei se eu usaria esse termo, eu falaria autoridade pedagógica. Não sei se é porque eu discuto isso com os alunos e falo o seguinte: eu fiquei quatro anos na graduação, eu estudei vários textos, eu fiz estágio, escrevi artigos. Eu fiquei sem dormir, não comia direito. Então, eu tenho

mais conhecimento que vocês, eu respeito o conhecimento de vocês, mas eu tenho uma autoridade pedagógica aqui para mediar nossas discussões (Entrevistado/a 5).

Ao pensar a ética na docência, os/as professores/as fazem um serviço público – é por isso que a docência é uma atividade a serviço dos interesses da sociedade, pois visa formar cidadãos/ãs. Reconhecemos que os/as entrevistados/as 1 e 4 tenham entendido o papel da autoridade moral do professor:

Concordo, por isso eu trabalho Paulo Freire. Autoridade é diferente de autoritarismo. Se você não acredita naquilo que você está ensinando, o aluno não vai acreditar. Então, você pode ser aquela pessoa que tem autoridade para falar; eles não querem uma aula solta e, sim, uma aula com limite, disciplina e autoridade moral. A sua vida pessoal não está dissociada da vida profissional (Entrevistado/a 1).

A docência é uma relação humana; então, ela é atravessada pela ética o tempo inteiro, né? E é na relação com seu aluno que você mantém a preparação da sua aula, sendo honesto com o conteúdo e com as pessoas. Sim, concordo. O tempo inteiro, em todos os momentos, o que a gente fala, o que a gente faz (Entrevistado/a 4).

Segundo o/a entrevistado/a 2, a autoridade moral vem associada a um exemplo a ser seguido: “Eu acho que muitos vêm fazer História porque têm uma referência de um professor ou professora de História que admiraram. Bela questão essa”. O/a entrevistado/a 8 corroborou essa ideia: “Se você vai perguntar para os alunos do primeiro ano por que eles vão fazer História, olha, 30, 40% falam ‘por causa do professor’. Ah, eu tive um professor assim, um professor assado, um professor que me incentivou a fazer História...”.

O/a entrevistado/a 8 trouxe, em sua resposta, uma queixa sobre os professores que teve e afirmou que, antes, não havia punição para atitudes reprováveis dos/as docentes. Aqui, precisamos explicitar que os/as entrevistados/as responderam na categoria dos dilemas que essas punições, muitas vezes, continuam impunes nas IES. O/a entrevistado/a 8 também afirmou que, hoje, a tecnologia pode servir para vigiar o/a professor/a e que eles/as se autocensuram, possivelmente por se sentirem perseguidos/as.

Por parte de muitos sujeitos alunos, eu acho que realmente o professor tem uma autoridade moral. Mas eu tive vários professores com atitudes condenáveis e, naquela época, não tinha punição nenhuma. Os alunos estão com as suas maquininhas aqui ligadas 24 horas por dia, filmando, gravando, né? Eu acho que os professores estão um pouco mais ressabiados de demonstrarem algumas condutas antidemocráticas, digamos assim, pois estão sendo policiados. Mas, com certeza, o professor é uma autoridade moral (Entrevistado/a 8).

Percebemos que há uma dispersão quanto às justificativas do que é ser um educador moral, mas o/a entrevistado/a 3 lembrou que, frente ao *bullying*, o/a docente tem um papel decisivo: “Se você usa óculos, é baixinho, alto, gordinho, magro, tem espinha, tudo é motivo para ser ridicularizado, tem até uma crueldade ali. Portanto, a figura do professor é decisiva

justamente como essa âncora que pode mostrar os limites”. Podemos complementar que, frente a preconceitos e discriminações, o papel do/a professor/a também é fundamental.

Assim como Silva (1997), Estrela (2010), Cenci (2008) e Macedo (2018a), entendemos que ser professor/a requer uma autoridade moral, pois educamos os/as alunos/as para uma sociedade melhor, responsável, respeitosa, honesta e justa. Isso não quer dizer que o/a professor/a é infalível, mas que ele/a, ao optar por essa profissão, faz um pacto que se firma com a sociedade. Esse pacto obriga o/a docente a regular o exercício dos valores sociais e morais.

5.8 COMPROMISSOS ÉTICOS DA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

Em 2022, foi publicado o documento *Compromissos éticos da docência em História*, resultado do trabalho da Comissão de compromissos éticos da docência em História, da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Antes da publicação do documento, houve discussões públicas em torno do tema ética, da institucionalização do debate, da atuação da Comissão, da elaboração da escrita e de audiências públicas do documento.

No documento, ficou pactuado que os/as professores/as de História têm compromissos com: a democracia, o direito à educação, os direitos humanos e os direitos da natureza, a autonomia docente, o pensamento crítico, os métodos da História, a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica, o direito à memória, o trabalho de temas sensíveis e o direito à História (ABEH, 2022).

A comissão foi criada em 2020 e, na escrita do documento, colaboraram os seguintes professores: Fernando de Araujo Penna, Bruno Antônio Picoli, Flávia Eloisa Caimi, Luís Fernando Cerri, Méris Nelita Fauth Bertin e Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. Atualmente, a Comissão é integrada pelos seguintes docentes da Educação Superior: Fernando Penna, Flávia Caimi e Yomara Caetano; e da Educação Básica: Henrique Maffei, Méris Nelita Fauth Bertin e Michele Rotta Telles.

Perguntamos aos/às entrevistados/as se eles/as conheciam o documento, se participaram de alguma atividade dessa iniciativa e se tinham algo a complementar. Quatro professores/as conheciam o documento, e quatro não conheciam. Nenhum/a deles/as participou de etapas da produção do documento, apesar de os/as associados à ABEH terem sido convidados/as, e, daqueles/as que o leram, nenhum/a tinha crítica ao documento.

Dois/duas entrevistados/as citaram que o coordenador da Comissão foi o Professor Arnaldo Pinto Júnior, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas o coordenador

da Comissão foi o Professor Fernando Penna. Atualmente, a coordenadora é a Professora Yomara Caetano. Aqueles/as que leram o documento elogiaram a iniciativa por ela defender o professor de História e afirmar que ele/a deve agir com responsabilidade, sendo uma crítica ao nosso tempo, principalmente em relação à anticiência e ao negacionismo que implicam a ciência histórica.

Alguma atividade dessa iniciativa da ABEH feitas pelo Arnaldo, né? A gente vem conversando, nós temos um grupo também e queremos colocar como coordenadora do grupo a [nome]. A gente vem discutindo o documento para defender o profissional da História, principalmente o professor de História e questionar as Ciências Humanas, a profissionalização. O professor de História, com essas novas políticas do Novo Ensino Médio, vem sendo prejudicado; então, a gente vem discutindo o documento... (Entrevistado/a 5).

Conheço, mas conheci depois de pronto. É um documento necessário, é uma super iniciativa. Uma questão sempre interessante, é um diálogo também na historiografia. É importante porque o grupo pensou na docência (Entrevistado/a 2).

Acho que pauta muitas coisas importantes, autonomia docente, como você protege essa autonomia diante de tantos ataques e tentativas de criminalização, né, do professor (Entrevistado/a 4).

Eu não conhecia até tomar contato com o teu questionário. Aí eu entrei, digitei as palavras-chave e tive acesso ao documento. Fiquei até feliz, porque, pelo que eu vi, um dos autores é o Professor Luís Fernando Cerri, que eu prestigio muito (Entrevistado/a 8).

O/a entrevistado/a 1 afirmou: “Sei que foi feito, mas não conheço nada”; e os/as entrevistados/as 3, 6 e 7 afirmaram não conhecer o documento. Podemos refletir que há um certo desinteresse pelo documento ou desconhecimento sobre ele. No entanto, o documento foi divulgado em versão preliminar e teve contribuições e alterações por meio de consulta pública. Antes disso, houve ciclos de conversas sobre o tema no XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, onde ficou estabelecido que seria criada uma comissão para discutir a ética na docência em História sob a coordenação de Fernando Penna. O documento, que foi divulgado, é potente, problematiza e aprofunda o tema.

Desse modo, considerando as respostas dos/as entrevistados/as, podemos refletir que é preciso que os/as docentes universitários/as, assim como os/as da Educação Básica, se conscientizem de que o seu trabalho na Educação exige uma competência ética e que esse documento pode ser utilizado na formação inicial dos/as docentes em História.

Em geral, os/as professores/as preocupam-se prioritariamente com o que vão ensinar, o que é desejável, desde que não esqueçam dos/as que vão receber esses ensinamentos, os/as graduandos/as. Segundo Estrela (2010), a socialização, a formação de grupos, o companheirismo, os relacionamentos na universidade são elementos que nos acompanham boa parte da vida e têm papel importante no desempenho na graduação e na pós-graduação.

5.9 DILEMAS ÉTICOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Para Caetano (1997), dilemas são as vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o/a professor/a equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou valoração). Entendemos que o dilema tem uma dimensão ética, pois reside na dificuldade em tomar posições explícitas entre os polos em conflito, o que pode exigir processos de deliberação complexos.

A análise do conteúdo dos dilemas nos permitiu, à medida que íamos nos aprofundando na narrativa dos/as entrevistados/as, entender o modo como equacionavam o dilema, situando-os em uma zona de confluência entre pensamento e ação.

Começamos por apresentar como classificamos os dilemas segundo as entrevistas e os contextos predominantes a que se referem:

- dilemas da relação docente-discente;
- dilemas da organização curricular;
- dilemas relacionados à avaliação;
- dilemas institucionais.

5.9.1 Dilemas da relação docente-discente

Sobre os dilemas da relação docente-discente, verificamos que eles constituem um campo de tensões diversas, propiciadoras de conflitos internos nos/as professores/as. Neste estudo, detectamos conflitos quanto à aprendizagem e avaliação dos/as alunos/as de inclusão, autistas e esquizofrênicos. Os/as entrevistados/as ficam divididos/as entre atender à turma ou atender ao/à aluno/a; alguns/mas entrevistados/as sentem-se incomodados/as com a agitação desses/as alunos/as; outros/as percebem que a maioria dos/as professores/as dá prosseguimento às aulas, sem se importar com os/as alunos/as.

O/a entrevistado/a 5 reconhece a dificuldade de trabalhar com alunos/as de inclusão e que há vários níveis de autismo, mas argumenta que, no ensino de História, não há textos para encarar esse desafio. Percebemos que sua postura gera um dilema interior, pois não sabe se atende às necessidades dos/as alunos/as autistas ou se não se importa com o aprendizado deles/as.

O que eu venho percebendo é que a gente tem maior número de alunos autistas. E cada um você tem que tratar de um jeito, né? E é complicado, porque, às vezes, eles falam algumas coisas, e a turma não aceita. Então, é muito difícil você conversar de uma forma com toda a turma para que eles entendam que eles também vão ser professores e encarar autistas em sala de aula e que você não pode discriminar. A gente não tem muito texto no ensino de História. Eu encontrei alguns textos, que falam da forma de trabalhar com alunos cegos. Eu já orientei um trabalho da especialização para

ensino de História para alunos surdos, mas, assim, autistas, a gente não tem e, para mim, é um dilema, porque eu vejo que aumentou o número desses alunos e cada um exige uma forma de trabalhar, porque são vários níveis de autismo (Entrevistado/a 5).

O/a mesmo/a entrevistado/a trouxe outro conflito entre o cenário nacional de desvalorização da carreira docente trazida pelos/as alunos/as e a necessidade de o/a docente fundamentar a importância da profissão. Aqui, especificamos o dilema sobre a desvalorização da carreira pela sociedade e, ao mesmo tempo, a sua importância para a sociedade:

Eles têm 17 anos, 18 anos, não que isso justifique a idade, mas talvez as discussões que hoje circulam na sociedade. Eles já vêm contra o professor, e a primeira coisa que eu tenho que falar para eles é: “Vocês agora estão do lado do professor, vão ser os professores”. Pois a nossa sociedade acabou criticando muito a atuação do professor, que ele doutrina, e eles vêm com a mentalidade de atacar e desqualificar os professores. Há uma perseguição aos professores (Entrevistado/a 5).

Destacamos, agora, o dilema do/a entrevistado/a 7: o/a professor/a fica em conflito quanto ao estágio de um aluno esquizofrênico, pois, quando medicado, ficava bem, mas o/a entrevistado/a temia atestar que ele estava apto a enfrentar uma sala de aula em seu estágio. Aqui, o dilema seria entre dar liberdade ao aluno ou ter controle sobre o que ele poderia fazer no estágio.

Eu vou falar do último que foi o que mais me impactou. A gente teve um aluno no curso com problemas psiquiátricos, com laudo, tudo certinho; tinha um monte de coisas. Se ele estava medicado e tratando, ele era uma pessoa; sem medicação, era outra pessoa. Mas ele estava no curso há muitos anos, muitos anos. Ele entrou no curso com 17 anos, ele está com quase 30. Já saiu, já voltou, saiu, voltou e, por fim, essa foi a última vez que ele voltou. Ele foi levando e, aí, a hora que chegou no estágio, eu confesso a você que, naquele momento, eu falei: “Nossa, e agora? Entendeu? Esse era o problema, porque, se eu dissesse: “Não, esse cara não pode entrar no estágio”, isso ia caracterizar um preconceito, porque tem que ter um espaço para ele realizar atividade *et cetera* e tal. Por outro lado, ele demonstrava dificuldades. E foi isso, assim, entende? Até hoje, eu sofro muito com essa questão, porque, ao formar esse profissional, eu digo para a sociedade que ele tá habilitado a ser professor, certo? Em tese, tecnicamente, a formação foi dada, mas, se ele não tem nenhum controle emocional de si mesmo, ele é uma ameaça. Tanto é que, recentemente, ele foi afastado do trabalho, entende? Porque chega uma situação que a escola falou assim: “Olha, você precisa se afastar”. As crianças, os alunos estavam com medo dele. Então, é, para mim, uma situação ruim. O que mais me assusta é o seguinte: não tem protocolo, entendeu? Não tem uma lei que me ampare. Eu não tenho nada que me diga, qual é a coisa correta a fazer. Porque eu tenho que ter compromisso com ele, com a pessoa dele, com a condição dele, e eu tenho que ter o compromisso social de atestar que ele tem condição de dar aula, mas eu não sou psiquiatra (Entrevistado/a 7).

Ainda o/a entrevistado/a 7 trouxe o dilema sobre o comportamento disfuncional de um outro aluno. Isso fez com que o/a professor/a interviesse com a turma, refletindo sobre a atitude da turma e a atitude do aluno. O/a entrevistado/a ficou em um dilema entre preservar o bom clima relacional ou atuar criticamente, condenando as falas nazifascistas daquele aluno.

A gente viveu outro problema muito sério no nosso curso recentemente, que a gente teve um ingresso de um aluno com um perfil bastante diferente do que é comum, e ele passou a ser alvo dos colegas. E o tratamento foi um pouco exagerado, e a gente interveio, no sentido de dizer o seguinte: “Olha, se ele é nazista ou não, esse problema vai ser resolvido com a polícia, não pode ser resolvido aqui”. Os nossos muros, as nossas paredes, os nossos quadros não podem ser lugar de mensagem de ódio.

E aí a gente viveu um dilema com os nossos alunos, porque eles queriam a todo momento que a gente simplesmente fizesse esse rapaz desaparecer do curso (Entrevistado/a 7).

Do ponto de vista da internet e das redes sociais, o/a entrevistado/a 8 se preocupa com um conflito entre o senso comum e a preocupação com a ciência histórica. Aqui, percebemos o dilema entre valores morais e imoralidade, presentes nas redes sociais. Vivemos em circunstâncias nas quais praticamente todos os aspectos da vida cotidiana mantêm uma relação direta ou indireta com a rede mundial de computadores. No entanto, passamos a viver em tais condições sem muita análise, mudando nossos hábitos e nossas atividades muitas vezes de forma automática e pouco refletida. Dessa forma, temos o desafio de compreender as novas dinâmicas de vida nesse contexto e desenvolver uma compreensão mais ampla de nossas circunstâncias.

Alguns dos nossos estudantes são provavelmente alienados por uma mídia que oferece a eles estigmas e preconceitos. Eles acabam aderindo a determinadas bandeiras que não correspondem, na minha visão, ao papel de professor. E que a nossa preocupação tem que estar centrada na ciência histórica; e, dentro da ciência histórica, é desenvolver, principalmente, a questão do campo da Democracia, né? Méris, eu vejo que muitos dos nossos futuros professores estão desvirtuados, assim, de uma determinada moral, de uma moral do vale tudo que a internet oferece para eles (Entrevistado/a 8).

Outro dilema da relação entre entrevistado/a e discente foi exposto pelo/a entrevistado/a 2, que se vê confrontado/a com a cultura do cancelamento. Para o/a entrevistado/a, muitos/as discentes estão fazendo militância e confundindo coisas naturalizadas com assédio. A cultura do cancelamento foi criada como uma forma de responsabilização por comportamentos considerados inadequados. Esse padrão evoluiu para algo mais complexo e se tornou uma forma de *bullying* e linchamento virtual, capaz de impactar negativamente a saúde mental das pessoas envolvidas.

Esses jovens estão vindo de uma cultura de cancelamento; então, virou um grande problema. E, às vezes, coisas que eles pensam que é assédio poderia ser tratada de outra forma. Longe de “passar pano”, mas deveriam ter diretrizes explícitas e que informem a comunidade. Pois tem coisas que são naturalizadas e que não deveriam ser, tudo é bem complexo. Tem que explicar: isso é assédio, isso não é assédio. Tem que rever a conduta, as ironias, as piadas, e isso é importante (Entrevistado/a 2).

Com essa mesma preocupação, o/a entrevistado/a 2 confrontou inúmeras queixas acerca de um discente, pois a turma falava que ele era assediador e, novamente, o/a professor/a se viu em um dilema a ser discutido com a turma, que era, de um lado, a cultura do cancelamento e, de outro, a aceitação do que é diferente. “Teve recentemente o fato de a turma achar que um aluno era assediador, não era assédio sexual, era de não aceitar a opinião dos outros, mas como fazer a mediação? E se fizerem o cancelamento do aluno e, depois, descobrirem que não era bem assim” (Entrevistado/a 2).

Na análise da fala do/a entrevistado/a 4, apontamos outro dilema: o/a entrevistado/a afirmou que teve uma turma influenciada pelo Projeto de Lei Escola sem Partido, e o/a entrevistado/a ficou em conflito. Não sabia se lutava por um bom clima em sala de aula ou se deixava as aulas transcorrerem friamente.

Eu tive, em 2015, uma turma que me deu mais trabalho, foi uma experiência ruim. Estava no auge a discussão do Projeto de Lei Escola sem Partido. Eu tinha uma disciplina que durava dois anos de Didática de Ensino. No primeiro ano, já foi conflitivo, porque tinham quatro alunos com tendência à extrema-direita, que começaram a instigar a sala – e imagino que eles tinham outros grupos de WhatsApp etc. E essa sala foi se fechando um pouco. Isso causou um grande prejuízo para os alunos. Porque eu só consigo ajudá-los se eu consigo me aproximar deles... Então, esses alunos começaram a apontar os celulares, gravar, né? Que eu saiba nunca divulgaram as aulas, mas as questões abordadas. Todo tema era agressivo para eles: racismo etc. As aulas foram frias; hoje, eu teria mais maturidade, mas me senti vigiado, cerceado. (Entrevistado/a 4).

Com relação aos pré-requisitos cognitivos, o/a entrevistado/a 4 sentia uma insatisfação com o modo como os/as graduandos/as chegavam à universidade, mas tem um compromisso com a formação, principalmente em um curso de História, onde a matéria-prima é ler, interpretar e escrever. No caso desse/a entrevistado/a, o dilema seria atender aos pré-requisitos que faltam aos/às graduandos/as ou aplicar o conhecimento de sua disciplina. “Então, muitos alunos chegam com dificuldade de escrita e você tem que pedir para ler, reescrever, um compromisso com a formação” (Entrevistado/a 4).

O/a mesmo/a entrevistado/a reconhece que há graduandos/as que tentam plagiar. A preparação para a vida acadêmica requer rigor e compromisso ético, e plágio não é ciência. “Outro tipo de dilema é na orientação, mas esse eu consigo lidar bem que é a questão do plágio” (Entrevistado/a 4). Para Almeida *et al.* (2015), a fraude acadêmica é um fenômeno amplo e deve ser abordada em sua amplitude. Quando cometida por alunos universitários, é um problema de ordem institucional e social.

Constatamos, também, que o/a entrevistado/a 4 fez referência ao dilema que pode ser caracterizado como assédio (moral ou sexual): “[...] nos trazem muita demanda de assédio, tem que ter muita delicadeza para tratar disso, e muitas vezes as respostas demoram a chegar”. O/a entrevistado/a fica preso ao seguinte dilema: delicadeza para tratar o assunto ou ser mais incisivo para agilizar respostas e não permitir ou tolerar tais atitudes.

O/a entrevistado/a 3 identificou a violência verbal e a desqualificação do outro ao dar ouvidos às queixas sobre colegas de carreira. Esse dilema pode ser reconhecido entre ouvir as queixas sobre outros professores ou não ouvir e nem dar atenção.

É muito comum também os alunos que vêm se queixar comigo de outro colega docente do curso. Então, para mim, sempre é um dilema porque, enfim, você abre um flanco, né? Se você não corta imediatamente, você abre um flanco ali. Então, acho que isso acontece com alguma frequência e é isso, eu acho que são os dilemas mais comuns (Entrevistado/a 3).

Voltamos, novamente, ao dilema de alunos/as com deficiência. Para o/a entrevistado/a 4 trata-se de um conflito em que o/a docente não recebe formação adequada para tratar de discentes com deficiência. O dilema é a preparação adequada *versus* a ignorância.

Outro dilema são os alunos de inclusão, os alunos com deficiência física. A gente tem outras deficiências, muitas, né? E nós não temos preparação alguma. A universidade faz a inclusão, mas não nos dá algum suporte. Então, a gente vai lidando, né? Tudo isso me dá um pouco de tristeza, de vergonha de não estar preparado. Mas a gente tem várias síndromes! (Entrevistado/a 4).

A preparação do professor para lidar com alunos com deficiência, seja ela física ou mental, é fundamental para uma educação inclusiva. O/a professor/a precisa de capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada.

5.9.2 Dilemas da organização curricular

Alguns dos dilemas anteriores, embora se enunciem de um modo que aponta para a predominância de um contexto de relação docente-discente, não têm fronteiras nítidas com outros, como, por exemplo, os de organização curricular, que passamos a apresentar.

No campo da organização curricular, incluímos as questões que se colocam ao professor em termos de gestão da organização do currículo, dos programas e da planificação dos processos de ensino-aprendizagem. Também evidenciamos o papel das decisões pedagógicas quanto às faltas, à crítica à tecnologia e à decisão e organização do currículo de modo centralizado ou democrático.

O/a professor/a 1 sentia-se, a respeito da organização curricular, dividido/a entre o que os colegas propuseram sobre a mudança curricular e suas convicções, concepções e seus conhecimentos acerca da História. O dilema seria seguir a demanda do curso ou agir individualmente e com autonomia.

Recentemente, a gente teve uma discussão acadêmica dentro do curso e eu, por conta de tudo que eu defendo ao longo dos meus 22 anos de carreira, não podia aceitar uma coisa que estava sendo incluída no currículo. Então, foi um dilema porque você fica entre o que os colegas estão querendo fazer e aquilo que você defende. Eu não posso dar palestra em várias outras instituições que me convidam, escrever, publicar e defender uma coisa e, aqui, eu apoiar outra. A situação era que estavam querendo incluir no currículo uma disciplina de empreendedorismo, e, daí, eu não tinha como votar a favor disso. Então, é um dilema, mas eu não tive dificuldade de me colocar. Eu fiz questão que se colocasse em ata que eu não concordava com isso. Eu estou sempre escrevendo e denunciando essa lógica empreendedora e neoliberal da reforma do Ensino Médio. Eu não podia ser favorável a uma disciplina como essa (Entrevistado/a 1).

O/a entrevistado/a 3 colocou em questão outro dilema: o abono de faltas pedido pelos/as alunos/as. Para ele/a, o dilema poderia ser definido como seguir normativas legais ou ter a autonomia para decidir sobre a falta do discente.

Sim, olha é muito comum, por exemplo, que os estudantes procurem diretamente [os professores] para pedir o abono de faltas. Isso é rigorosamente proibido pelo nosso regimento; não existe a figura da falta abonada, né? Ou você tem um atestado médico ou você tem um afastamento; não existe o abono de falta. No entanto, há um caminho institucional para se pedir isso direto com a Pró-Reitoria de Graduação. Os estudantes deveriam fazer esse caminho, mas eu acho que tem a ver um pouco com a nossa cultura um tanto pessoal demais; então, em geral, eles vêm direto ao professor, mandam por *e-mail* os atestados, alegam que faltaram na aula, mas a PROGRAD [Pró-Reitoria de Graduação] só libera com atestado maior que 15 dias. “Mas eu só faltei dois”, dizem eles. Isso, para mim, sempre gera um dilema, porque eu sei que o estudante não estava na aula (Entrevistado/a 3).

O próximo dilema é muito reflexivo, pois o/a entrevistado/a 8 indica uma crítica tanto à organização curricular quanto ao fato de os professores não saberem lidar com a crítica à tecnologia:

A gente tem pouca ferramenta crítica com a tecnologia, e os estudantes e os professores se escondem, muitas vezes, por trás das tecnologias e, muitas vezes, disseminam, ingenuamente, mas muitas vezes conscientemente, vários preconceitos e estereótipos que não lhes cabem quando estão ministrando suas disciplinas e suas aulas (Entrevistado/a 8).

O conflito dar-se-ia, então, em transmitir conhecimentos *versus* saber criticar os conteúdos veiculados pelos meios tecnológicos.

5.9.3 Dilemas da avaliação

Os relatos anteriores apresentam alguns pontos de contato com os seguintes. Neles, sintetizamos os dilemas referentes ao contexto da avaliação, nomeadamente no que diz respeito à dicotomia em que se equaciona a adaptação do sistema normativo em contraposição a uma atitude mais autônoma por parte do/a docente, de acordo com suas convicções, experiências e/ou circunstâncias específicas. Ressaltamos, ainda, os dilemas relativos aos/às alunos/as com deficiência que se encontram em sala de aula, agitados/as, ou no limiar da reprovação.

O problema referido pelo/a entrevistado/a 5 é complexo, pois ele/a se sentia incomodado/a com a agitação do aluno de inclusão e não sabia como avaliar. O seu dilema é reprovar quem não atinge os objetivos mínimos ou baixar o nível de exigência para os/as estudantes com deficiência.

Eu tenho aluno autista que, para a História é uma maravilha; ele consegue interpretar. Mas, às vezes, cobra demais de mim. Ele sai da carteira dele, vem e fala alguma coisa e volta; aí vem e fala e volta. Às vezes, atrapalha um pouco a aula, mas eu entendo que é o funcionamento dele, o mecanismo dele. Às vezes, eu fico sem saber, por exemplo, como avaliar (Entrevistado/a 5).

O/a entrevistado/a 4 também se sente indeciso/a quanto a avaliar alunos/as com deficiência. O dilema seria reprovar ou valorizar o esforço do/a discente com deficiência. “Tem alunos com várias síndromes e é muito difícil estabelecer os critérios de avaliação. A tendência

que eu acho que a maioria acaba fazendo é aprovar e pronto, sem que o aluno entenda que isso é uma discriminação” (Entrevistado/a 4).

5.9.4 Dilemas institucionais

No contexto institucional, situamos todos os dilemas que ultrapassam a esfera de competência de gestão de sala de aula e que colocam em confronto os/as docentes com os/as colegas, as universidades ou com sua própria profissão. Dos cinco dilemas encontrados nesse contexto, três opõem direta ou indiretamente os/as professores/as entre si e dois se centram na delimitação do papel docente.

O/a entrevistado/a 6 manifestou-se dividido/a entre afirmar frontalmente discordância de valores em relação aos/às colegas e proteger os/as alunos/as. O dilema seria confrontar-se ou não com colegas e respeitar os/as estudantes.

Lá, nós tivemos um problema sério que envolvia professores, e é um conflito entrar em confronto com os colegas. Como a gente não tinha um canal, houve uma certa dificuldade para resolver. É de que alguns estudantes estavam sendo vítimas de comportamentos antiéticos e reprováveis por parte dos colegas. A gente ficava muito chocado, e as pessoas que estavam sendo submetidas àquele tipo de violência, de assédio ficavam com receio de denunciar porque não tinham certeza de que seriam acolhidas ou não. Você sabe que, nesse ponto, as pessoas que não têm um certo empoderamento, às vezes, se sentem intimidadas e receosas de fazer qualquer tipo de denúncia e, às vezes, não é algo que você consegue provar. Vamos pensar assim, numa simples conversa de corredor. Às vezes, acontece isso e, para provar um tipo de coisa dessa não é fácil, né? Às vezes, até se a pessoa... se não tomar o devido cuidado, é prejudicada e a denúncia acaba até virando contra ela. Porque a pessoa que está sendo abusada, muitas vezes, não tem prova (Entrevistado/a 6).

Seguindo nesse agrupamento, temos o/a entrevistado/a 5, que apontou problemas de assédio e racismo e enalteceu o fato de haver os coletivos. O dilema seria admitir assédios e racismo ou realmente ter resoluções práticas. “Terrível falar isso, mas a gente teve muito problema com assédio e tem a questão do racismo também, por isso temos os coletivos dentro da universidade” (Entrevistado/a 5).

O/a entrevistado/a 8 tratou de outro dilema situado na fronteira entre a sala de aula, os estágios supervisionados e os projetos pedagógicos. Ele/a questionou se o papel do/a docente seria cumprir os mínimos propostos pelo curso ou procurar maiores implicações na sociedade.

A gente teve que modificar os projetos pedagógicos do curso, e alguns temas se tornaram cruciais, como Direitos Humanos, meio ambiente e questão do gênero. Eu acho que a gente podia trabalhar essa questão da ética na perspectiva transversal, ou seja, cada área do conhecimento, independentemente da disciplina que o professor ministra, existe em questões éticas que devem ser debatidas, né? E eu acho que, por nós trabalharmos com estágios supervisionados, né? Ainda mais, porque a gente está lidando com os sujeitos que saíram da universidade em direção às escolas e levaram para as escolas a perspectiva democrática que nós estamos trabalhando, e, dentro dessa perspectiva democrática, a questão da ética, no meu entender, é fundamental. É uma forma de você

ter respeito pela diversidade. A escola, hoje, está inchada de desigualdade, né? Atende crianças com várias necessidades, com várias velocidades de aprendizagem. Então, a ética é fundamental como forma de preparação para a cidadania, para você formar um cidadão crítico e consciente da sua condição dentro da sociedade (Entrevistado/a 8).

O/a entrevistado/a 8 trabalha em uma região de fronteira e é frequente ele/a ser colocado/a pelos/as alunos/as brasiguaios/as e indígenas em um dilema entre a defesa deles/as e os interesses dos grandes latifundiários.

Os nossos dilemas nesta região são muito maiores. Por exemplo, a gente está numa região de fronteira aqui em [...]. A fronteira com o Paraguai e, um pouquinho mais para frente, com a Argentina. Então, a gente tem brasiguaios aqui também. É um povo, muitas vezes, discriminado. Não só eles, tem os indígenas, tem alguns quilombolas também aqui na região [...]. Então, é uma realidade completamente *sui generis*, né? E por trás de tudo isso a gente teve uma situação limite no Oeste do Paraná, que foi a construção da Itaipu. O resultado disso foi centenas de famílias que foram expropriadas e muitos indígenas. Isso criou um problema social muito forte, porque a Itaipu defendia um discurso modernizador, um discurso de progresso, né? Só que, para quem sofreu com a questão de serem desabrigados, essa dimensão do progresso não interessa. Eles querem as suas terras, querem seu modo de vida. Muitos indígenas, hoje, estão na universidade para desenvolver uma consciência política para defender os interesses das suas comunidades que foram desapropriadas. Quando eles voltaram da inundação, os colonos já tomaram suas terras a partir, claro, da permissão do Estado, e a Itaipu tomou outra parte da terra deles. Então, eles estão aqui pelas cidades, esparramados, eles estão aldeados (Entrevistado/a 8).

O/a entrevistado/a 7 apresentou uma postura desfavorável à greve, mas a maioria dos docentes era a favor. O dilema seria agir com individualismo ou pensar na coletividade. A postura do/a docente depende da sua visão de mundo, mas defendemos, nesta pesquisa, o bem coletivo e a ampliação do conhecimento.

Outro exemplo de dilema, lembrei agora, uma situação completamente diferente, a gente acabou de sair de uma greve. Eu fui contra em todos os aspectos, eu fui à Assembleia, eu argumentei contra e eu votei contra. Eu tive que tomar uma decisão muito difícil, que foi a decisão de não aderir à greve por uma série de argumentos, certo. E, aí, o que aconteceu? Alguns colegas meus aderiram à greve, e eu respeitei, não tive nenhum problema; e, quando o aluno vinha conversar comigo, eu falava: “Essa decisão é individual. Você não pode vir aqui pedir para o curso, tomar uma decisão, porque essa decisão não é do coletivo, do colegiado, mas da Assembleia de Professores” (Entrevistado/a 7).

O universo dos dilemas estudados parece indicar alguns elementos importantes: a) o conflito de relação entre os/as docentes como um elemento perturbador a evitar ou a enfrentar em sua defesa ou na dos/as discentes; b) a importância atribuída ao controle pelo/a docente da relação e da organização curricular em conflito com a importância atribuída às necessidades individuais dos/as discentes, à relação com a turma e aos valores de liberdade e autonomia; c) a importância atribuída a uma atitude de respeito pelo indivíduo (nas relações professor/a-aluno/a e professor/a-professor/a, na organização curricular, na avaliação) em conflito com o trabalho em coletividade (das universidades, dos/as docentes, dos/as discentes); d) a importância atribuída à autonomia e à intervenção crítica (ao nível da organização curricular e

da avaliação), em conflito com a conformidade às normativas legais (os programas, os currículos e os instrumentos de avaliação); e) a fragilidade dos valores democráticos em contraponto com posturas negacionistas e terraplanistas; f) a dificuldade na formação de professores para lidar com alunos com deficiência.

A situação dos dilemas apresentados exige das universidades criatividade e ousadia para fundamentar, planejar e implementar novas soluções, usando tanto os elementos trazidos pelos/as entrevistados/as, quanto o que podemos recolher dos/as discentes.

De todos os tipos de dilemas apresentados, podemos concluir que a pedra fundamental para resolvê-los seria o que Cortina (2005) chama de “formação do caráter”, que os gregos chamavam de *ethos*. A base sobre a qual a formação inicial pode assentar os conteúdos e as aprendizagens históricas. Essa pedra necessita ser moldada, educada e forjada, reconstrói-se nos erros e nos acertos, com justiça e compaixão. A ética docente conta com a formação do caráter, dos outros para nós e de nós para os outros. Mais do que nunca, a ética docente quer reconhecimento; para tanto, é preciso conhecer, aprender, exercitar e saber construir os parâmetros que podem norteá-la.

5.10 CONCLUSÃO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, apresentamos a análise de dados das entrevistas com os/as professores/as sobre a ética na formação inicial, razão pela qual recuperamos um dos nossos objetivos específicos: examinar a opinião e os posicionamentos de professores/as formadores/as de História sobre questões éticas na formação para a docência.

Inicialmente, é preciso registrarmos que, apesar de todos/as os/as entrevistados/as considerarem importante a temática ética quanto à relação com os/as alunos/as, à aprendizagem, à avaliação de alunos/as com deficiência, à validação das fontes históricas e ao modo como a sociedade enxerga o/a professor/a, a ética não é priorizada na formação inicial.

As entrevistas nos indicaram que os/as docentes não tiveram em sua formação inicial uma base sólida sobre a discussão da temática ética. Assim, entendemos que os valores éticos que adotamos, seja como pessoa, seja em nosso exercício profissional, precisam de aprendizado, para termos reflexões e atitudes éticas nos mais diferentes espaços sociais em que convivemos.

Há uma preocupação e um clamor dos/as entrevistados/as em várias passagens das entrevistas de que o/a professor/a de História e o Ensino de História sejam valorizados pela e

na sociedade. Muitos/as entrevistados/as viveram a dicotomia na sua formação entre o preparo para a pesquisa *versus* o preparo para a docência.

No que se refere à ética nos manuais ou documentos, os/as entrevistados/as verbalizaram a importância desses documentos para orientar os/as graduandos/as, mas não citaram a necessidade de regras explícitas para os/as docentes. Constatamos que alguns/mas entrevistados/as gostariam de ter acesso a documentos de boas práticas para discutir com os/as alunos/as e outros para resolver dilemas. Os documentos existentes nas universidades relativos a boas práticas ainda são escassos, sendo as diretrizes para os TCCs mais eficazes.

Registramos que há, também, uma certa descrença na eficácia dos canais de comunicação e denúncias de violações éticas das universidades, pois muitos problemas ficam sem resolução, principalmente se forem relacionados a docentes produtivos/as academicamente.

Sobre o documento *Compromissos éticos da docência em História*, os/as entrevistados/as ainda não tiveram oportunidade de acessá-lo ou interesse nele. Ademais, o entendimento dos/as entrevistados/as sobre o/a docente como autoridade moral ou educador/a moral se estruturou na alegação de que somos exemplos e que muitos seguem a carreira porque algum/a docente de História os/as inspirou. Houve, ainda, uma ênfase de que a ética na formação deveria ser trabalhada de modo transversal e como um processo contínuo. No entanto, foi unanimidade que não deveria existir uma disciplina sobre ética.

Um ponto que destacamos são os dilemas éticos. É notório que há, em alguns cursos de História, uma preocupação quanto à aprendizagem e avaliação de alunos/as com deficiência, à fragilidade dos valores democráticos em contraponto com posturas negacionistas e terraplanistas, à importância atribuída à autonomia e intervenção crítica, aos problemas relacionados à tecnologia e ao relacionamento entre docente e discente.

Por fim, registramos que existem ensaios desenvolvidos em direção a uma formação ética nas entrevistas. Esperamos que a carência da discussão ética seja percebida por todos/as, seja assumida, que os dilemas sejam revisitados, que as resistências sejam identificadas e que novas estratégias sejam buscadas.

Chegamos à conclusão de que é preciso que os cursos de História enviem esforços para que a ética esteja presente no processo formativo, com o objetivo de garantir uma formação ética necessária para os/as futuros/as docentes e que se torne, de fato, um elemento estruturante da formação inicial, em prol do exercício crítico da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA FORMAÇÃO ÉTICA DOS/AS PROFESSORES/AS

A esperança não é para amanhã. A esperança é este instante. Precisa-se dar outro nome a certo tipo de esperança porque esta palavra significa sobretudo espera. E a esperança é já.

Clarice Lispector (1999, p. 465).

Foi assim que chegamos até aqui. Após a obra acabada, apesar de tantas adversidades, como a doença de Alzheimer de minha mãe amada, a esperança nunca foi deixada de lado, possibilitando explorar como a ética na docência tem sido abordada em várias instâncias.

Apresentamos as nossas considerações finais na intenção de sintetizar os motivos que nos trouxeram até aqui, além de agregar os argumentos que tecemos em direção à questão central de nossa investigação: Como a ética tem sido incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores/as, de 2001, 2015 e 2019, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História das universidades estaduais do Paraná e no processo de formação inicial de professores/as de História?

Para responder a essa questão, organizamos nossa pesquisa em três partes, conforme enunciamos na introdução desta tese: revisão de literatura; ética nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação de professores/as e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das universidades paranaenses; e entrevistas sobre a ética no processo de formação de professores/as de História.

A pesquisa teórica, a partir da perspectiva ético-ontopistemológica e da ética dialógica, revelou conhecimentos que nos permitiram compreender a ética como um dos elementos estruturantes da profissão docente e foram imprescindíveis para analisarmos como a ética foi incorporada nas DCN, nos PPCs e no processo de formação inicial da docência em História.

A teoria da ética dialógica de Adela Cortina e o pensar sobre a ética docente de Angelo Cenci se mostraram bastante profícuos para as análises. Assim, depois das leituras, dos estudos e das reflexões, adotamos um conceito de ética para nos guiar: uma ética que “anda pelas ruas” (Cortina, 2003, p. 38), baseada na postura reflexiva consciente e na sensibilidade ética, na práxis, no diálogo, capaz de determinar o melhor caminho para as tomadas de decisões que exijam consistência na seleção de valores na profissão docente.

Para esta pesquisa, a reflexão foi um dos principais pontos fortes do pensamento de Cortina (2005), em termos teóricos e metodológicos. Ao escrever sobre a postura reflexiva consciente, a autora entende a noção de reflexão como uma ferramenta para a ética na prática,

que precisa ser aprendida e faz parte de um processo. Para Cenci (2008), a ética na docência depende de uma autoformação e deve se caracterizar como uma reflexão em condições de orientar o/a professor/a para ser um bom/uma boa profissional tecnicamente competente e moralmente íntegro/a. Por meio do trabalho de garimpagem sobre os primeiros estudos sobre ética docente no Brasil, do levantamento das produções, da exploração dos documentos oficiais e da análise das entrevistas, a reflexão esteve intimamente ligada a uma maneira de pensar que faz um balanço constante de suas ações e de seu papel como docente de maneira crítica.

Para Cenci (2008) e Cortina (2003), a formação delimita uma ação de natureza educativa intencional e, portanto, interpenetrada por uma dinâmica de caráter reflexivo, com percursos teóricos e metodológicos pré-definidos. A formação é a aquisição e a promoção de trocas de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, imbricada no aperfeiçoamento da relação pessoa-profissional. Por essa razão, será inevitavelmente transpassada pela dimensão ética reflexiva, em diferentes instâncias e tempos.

Recordando a trajetória do Capítulo 3 (revisão de literatura), percebemos que a temática da ética docente começou a ser abordada no Brasil há 32 anos. Trata-se, assim, de uma temática ainda recente. A questão principal, no entanto, é que, embora seja uma temática abordada pelas pesquisas, a ética tem sido pouco contemplada na formação inicial e continuada. Constatamos que os dilemas éticos enfrentados pelos/as docentes da Educação Básica e da Educação Superior ainda são desconhecidos e que os conceitos de integridade e integridade acadêmica podem contribuir para a ampliação da análise da ética na docência. É importante mencionarmos que os poucos trabalhos que abordam os documentos oficiais mencionam que os PPCs e as DCN não incluem a formação ética.

No Capítulo 4, abordamos a ética nas DCN de formação de professores/as e nos PPCs das universidades paraenses. A análise das DCN e dos PPCs evidenciou que a palavra “ética” e a discussão da ética na formação não aparecem em primeiro plano e não enfatizam a formação ética como construção da identidade e da consciência profissional do/a professor/a de História. Compreendemos que, nos documentos norteadores e estruturantes do curso de História, existe no corpo do curso uma formação ética para o uso das fontes e uma preocupação com o Estágio Supervisionado. Entretanto, a ética emerge como currículo oculto, e identificamos a não sistematicidade de uma formação ética para a docência em História, não havendo previsibilidade ou calendarização para acontecer.

No decorrer do processo sobre a análise do tema ética nos PPCs, organizamos o Quadro 8, o qual apresenta algumas possibilidades de explorar a discussão ética nas disciplinas que existem nos cursos de História das universidades estaduais. Esse quadro, a partir de

problematizações, mostra aspectos éticos que podem ser explorados durante o decorrer de todo o curso de maneira pontual e previsível.

No Capítulo 5, sobre a ética no processo de formação dos/das professores/as de História e análise de dados, mostramos que os/as formadores/as de futuros/as professores/as de História, que foram os sujeitos da pesquisa, articulam saberes plurais, de teorias e práticas em uma perspectiva interdisciplinar. Para eles/as, a formação está relacionada ao conhecimento, à autonomia, ao diálogo, à especificidade da história, ao respeito, à construção contínua e à mediação. Como nos lembra Freire (1996), o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experienciais, que se materializam em um saber agir, conforme a situação e de acordo com o contexto do indivíduo.

Apesar de todos/as os/as entrevistados/as considerarem a ética importante na formação inicial, ela ainda não integra o processo formativo, pois não há um preparo para a reflexividade ética, que poderia ser usada na docência quando surgem situações difíceis e inesperadas, quando o/a professor/a é forçado/a a tomar decisões imediatas sobre preocupações éticas.

Os/as entrevistados/as têm uma imagem positiva da sua formação inicial. Eles/as ressaltaram o prazer de aprender, a satisfação pessoal, o fascínio pelos/as bons/boas professores/as e boas experiências, mas faltou-lhes a formação ética para as finalidades do ensino e da educação.

Nesta tese, o Estágio Supervisionado é entendido como um espaço congregador de conhecimentos; logo, um espaço adequado para o exercício prático da formação, espaço de diálogo e de reflexão ética. Nos estágios, os/as acadêmicos/as têm contato direto com estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com os/as docentes e com a equipe pedagógica. Em virtude disso, consideramos que é fundamental que eles/as tenham um preparo específico, incluindo as questões éticas.

Essas questões incluem: a) responsabilidade e sigilo: manter a confidencialidade dos dados da escola e dos/as estudantes que lhe são confiados; b) integridade: ser honesto/a e transparente nas atividades, influenciando positivamente os/as estudantes; c) observação e reflexão da prática educativa da escola, sem expor de forma pejorativa professores/as e escolas; d) participação em ações e eventos em desenvolvimento na escola, sem trocar contato nas redes sociais com os/as estudantes; e) construção de conhecimentos coletivos: enfrentar situações profissionais, identificando as correlações de forças e as contradições da realidade social; f) definição explícita da postura dos/as graduandos/as no estágio quanto à pontualidade, à vestimenta e ao comportamento; g) registros da prática de ensino na forma de diário, relatório

ou portfólio de maneira reflexiva, sem julgamentos; h) priorizar relações de cooperação, respeito e afetividade em sala de aula.

Segundo os relatos, os/as entrevistados/as, em sua formação inicial, encontraram dificuldades no estágio, porque este era feito ao final do curso, e ficava deficitário no sentido de descobrir caminhos, superar obstáculos e construir um jeito de caminhar na didática da História. Agora, os estágios começam a partir do segundo semestre, dependendo da universidade, oportunizando aos/às graduandos/as vivenciar um pouco da realidade escolar e os desafios éticos de sua carreira, antes de ingressar na profissão.

Quando fizemos perguntas relacionadas aos manuais, às diretrizes, aos compromissos ou documentos de boas práticas, detectamos algo preocupante, pois os/as entrevistados/as comentaram sobre a importância de normas para os/as graduandos/as, mas não para eles/as próprios/as. No entanto, a existência de um código ou compromissos para docentes é imprescindível, porque nele estão presentes a relação entre conhecimento e formação humana, as relações que o/a professor/a pode estabelecer com a história e a comunidade acadêmica, os valores (democracia, direitos, igualdade, equidade, cidadania, solidariedade, compreensão), a ética profissional, o sentido da profissão, a autorregulação e a conscientização/reflexão das exigências de sua profissão.

O compromisso com a eticidade no uso das fontes, dos fatos e das opiniões sobre o passado, com a classe profissional, com a ciência e com a valorização do/a professor/a de História foi percebido nos dizeres dos/as entrevistados/as. Contudo, o curso de História possui um grande desafio pela frente: reconhecer a relevância da ética na formação inicial e utilizar o documento *Compromissos éticos da docência em História* (ABHE, 2022) e outros, como a criação de um código de ética ou diretrizes. a partir da compreensão de que um trabalho executado a várias mãos é essencial na defesa de uma sólida formação.

Os problemas e os dilemas éticos estão presentes em todos os níveis de ensino, assim como os problemas éticos ocorrem em todas as profissões e em todas as fases da vida. Para os/as entrevistados/as, os principais dilemas são: conflito de relação entre os/as docentes, conflito de relação entre docente e discente, dilemas relacionados à aprendizagem e avaliação de alunos/as com deficiência, conflito entre controle e autonomia, conflito entre individualismo e coletividade e conflito entre valores democráticos e antidemocráticos. As entrevistas evidenciaram que é necessário deixar explícitas as situações em que tomadas de decisões têm de ser definidas, para que não haja dúvidas de como agir.

O argumento central desta tese é que a ética é um dos elementos estruturantes da formação docente e, portanto, necessita receber maior atenção e centralidade nas políticas e nas

práticas de formação docente. Com o domínio teórico-prático da docência e dos conhecimentos da área específica (no caso da Licenciatura em História: o conhecimento histórico, a Didática da História, a didática geral, a aprendizagem histórica, a teoria da História, a metodologia do conhecimento histórico e os fundamentos da cultura histórica), a ética precisa integrar o processo formativo nas diferentes disciplinas, de forma transversal, e nas demais atividades formativas do curso (estágios, extensão, pesquisa, atividades de campo).

O estudo e a reflexão sobre questões éticas são fundamentais na formação inicial e na continuada. Em nossa perspectiva, colocar a ética em primeiro plano na formação para a docência não implica necessariamente a introdução de uma disciplina específica, visto que a ética é uma temática transversal e pode ser explorada nas diferentes disciplinas. A existência de um “código de práticas para a docência”, com orientações éticas gerais, pode ser útil para o processo formativo, pois estabelece um conjunto de princípios, valores, normas de conduta e boas práticas a serem seguidos na docência em História. Essa profissão, assim como outras licenciaturas, tem finalidades de interesse público, nas atividades ligadas ao ensino, à investigação e à prestação de serviços à comunidade.

É no processo formativo que identificamos as fortalezas e as debilidades em relação à integridade da docência, a fim de estabelecer as melhores decisões para o cotidiano acadêmico. Nenhuma disposição presente no código deve ser interpretada no sentido de restringir os direitos dos cidadãos e das cidadãs, afetar as condições de exercício deles ou diminuir o seu âmbito de proteção.

O referido código de práticas para a docência pode incluir, entre outros, os seguintes itens:

- valores fundamentais que devem orientar o trabalho docente (por exemplo, valores democráticos, a solidariedade, a cooperação etc.);
- compromissos dos docentes com os/as estudantes, com a escola e com a comunidade (boas práticas de ensino-aprendizagem, avaliação, relacionamento com os/as estudantes, escolas, rede de ensino, famílias);
- direitos dos/das professores/as;
- ética acadêmica;
- integridade intelectual e acadêmica;
- inclusão e direitos das pessoas com deficiência;
- tópicos relacionados à conduta dos/das licenciandos/as em situações de Estágio Supervisionado e no próprio curso de Licenciatura em História;
- sanções para as violações do código de práticas;

- canais de escuta para denúncia de violações;
- papel social e político da universidade;
- identificação e avaliação sobre o abuso e o uso irresponsável da história;
- privacidade, confidencialidade e proteção de dados pessoais;
- prevenção e combate ao assédio;
- relação com entidades parceiras da universidade;
- respeito pela dignidade das pessoas.

É importante que o Código de práticas para a docência seja elaborado de forma participativa e permanentemente retomado com os/as licenciandos/as. É possível que, desse modo, a ética possa ser uma temática mais presente nos cursos de formação. No entanto, para que ela seja colocada efetivamente em primeiro plano, há necessidade de maior envolvimento e compromisso por parte de órgãos governamentais, redes de ensino, Instituições de Ensino Superior e Colegiados de Curso, dentro do que poderia ser considerado um “sistema de ética e integridade” (Mainardes, 2024)³⁷. Além de disseminar o código, há necessidade de problematizar permanentemente as questões éticas, bem como analisar casos reais e fictícios.

Por fim, é importante mencionarmos que a pesquisa realizada envolveu um conjunto amplo de dados que suscitam perspectivas de aprofundamento em investigações futuras, a saber: a) ensino da ética para docentes e discentes; b) estabelecimento da ética como um dos elementos estruturantes da docência em História; c) ética como competência transversal da formação inicial das Licenciaturas; d) formação do/a professor/a diante da reflexão ética; e) ensino da ética profissional como formação nos cursos de Licenciatura; f) fraudes acadêmicas nas instituições de ensino; g) professor/a formador/a como pesquisador/a e docente responsável pela ética; h) formação de grupos de estudo, mesas-redondas, seminários e palestras sobre ética docente; i) políticas educacionais reafirmando a ética como princípio formativo; j) ética na prática docente; k) microética na ética docente; l) relações de poder e ética docente; m) ampliação e aprofundamento das discussões sobre ética docente.

Concluímos, sem finalizar os estudos que virão após esta tese, que debater e estudar a ética docente na formação inicial de professores/as de História requer debruçar-se sobre questões éticas que estão latentes na universidade, mas que precisam ser mais evidenciadas,

³⁷ Mainardes (2023a, 2023b, 2024), com base em Mohanty (2016), propõe a criação de um sistema de ética e integridade para a pesquisa, que envolve responsabilidades para diferentes instâncias: órgãos governamentais, agências de fomento às pesquisas, Instituições de Ensino Superior, Associações acadêmico-científicas, Programas de Pós-Graduação e Grupos de Pesquisa. Para Mainardes (2023b), em cada uma dessas instâncias, há a necessidade da criação de políticas de ética e integridade, com o objetivo de fomentar ações e conseguir a adesão de pesquisadores/as nas questões relacionadas à ética, integridade e boas práticas de pesquisa.

problematizadas e requeridas, para que haja discussões, aprendizagens e novos encaminhamentos de ações teóricas e práticas. É necessário deixar explícito que a ética é um dos elementos estruturantes da docência em História e de fundamental importância. É preciso um comprometimento de todos/as no assunto, a partir de mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Projetos Pedagógicos de Cursos e no processo de formação inicial de professores/as de História.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Compromissos éticos da docência em História**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022. Disponível em: https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14. Acesso em: 4 ago. 2023.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMEIDA, Filipe; SEIXAS, Ana; GAMA, Paulo; PEIXOTO, Paulo. **A fraude acadêmica no Ensino Superior em Portugal**: um estudo sobre a ética dos alunos portugueses. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.
- ANDRADE, Graciela Gonçalves. **Desafios éticos do processo educativo**: a análise de uma intervenção pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/2455/1/GracielaGon%c3%a7alvesAndrade2017.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.
- ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15336>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissão docente no século 16. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 39-64, set. 2002.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Ética docente: vergonha e humilhação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTIN, Méris Nelita Fauth; MAINARDES, Jefferson. Ética e docência: revisão de literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, p. 1-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2353>
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORTOLINI, Bruna de Oliveira. Ética, docência e alteridade. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 199-211. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BOUFLEUER, José Pedro; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ética, docência e mundo comum. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 154-170. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979.** Concede anistia e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1979]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. **Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997.** Ministério da Educação e do Desporto - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores [...]. Brasília: MEC, SESu [1997]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2001a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2001b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 492, de 3 de abril de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara Superior de Educação, [2001c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL., **Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001.** Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2001d]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2002b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 119, p. 13, 25 jun. 2015a.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 26-40, 03 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.401, de 17 de abril de 2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, [2019b]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6, de 3 de fevereiro de 2020**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar ilegal a progressão continuada em escolas de todo país, abolindo a organização por ciclos. Brasília: Câmara dos Deputados, [2020a]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236270#:~:text=PL%206%2F2020%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Altera%20a%20Lei%2>

09.394%2C%20de,abolindo%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20por%20ciclos. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar. **Gov.br**, Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRETAG, Tracey. Academic integrity. In: OXFORD Research Encyclopedia of Business and Management. Oxford: Oxford University Press, 2018.

CAETANO, Ana Paula Viana. Dilema dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 191-221.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>

CAIMI, Flávia Eloísa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista latino-americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, ago. 2013.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr. 2008.

CATÃO, Francisco. **A pedagogia ética**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CENCI, Angelo Vitório. Ética na profissão docente universitária. In: TESTA, Edimárcio (org.). **Ética, educação e meio ambiente**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008. p. 83-127. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/38b.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

CENCI, Angêlo Vitório. Ética na docência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. p. 135-145. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir. Ética e educação. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética: questões da ética teórica e aplicada**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 470-488.

CENCI, Angelo Vitório; MARCON, Telmo. Relação com o saber, ética e docência. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 84-97. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 3 abr. 2023.

- CERRETA, Patrício. **A Ética na formação de professores da educação básica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16355/DIS_PPGEDUCACAO_2018_CERETTA_PATRICIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 abr. 2023.
- CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 20, p. 149-154, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467>. Acesso em: 9 dez. 2023.
- CORTINA, Adela. **El quehacer ético**: guia para la educación moral. Madrid: Grupo Santillana Editores, 1999.
- CORTINA, Adela. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.
- CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- CORTINA, Adela. **Ética mínima**: introdução à filosofia prática. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CORTINA, Adela. **Ética sem moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emilio. **Ética**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- DALBOSCO, Claudio Almir; DORO, Marcelo José. Ética, docência e formação humana: por uma práxis docente dialógica. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 98-111. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 5 jan. 2023.
- DEGGERONE, Rosmari; SCOLARI, Adriel. Ética, docência e cuidado. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 258-271. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 2 jan. 2023.
- DENZIN, Norman Kent. **The Research Act**. Chicago: Aldine, 1973.
- DUARTE, Bruna da Silva. Ética e docência numa educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- ERPEN, Carmen Julia Skrepenek Pereira. **A dimensão ética na formação de professores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.
- ESTRELA, Maria Tereza. **Profissão docente**: dimensões afetivas e éticas. Porto: Areal Editores, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8660/1/20121015161406913.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024

ESTRELA, Maria Tereza; CAETANO, Ana Paula Viana. **Ética profissional docente**: do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: Educa, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; BOMBASSARO, Luiz Carlos. Ética e epistemologia docente. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 34-48. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 19 set. 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ética e educação: reflexões acerca da docência. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 559-572, set./dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 58-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vzL9yJvvpQ4Mc9PKGps3MkD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. Formação de professores de História: projetos e interesses nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional (2002-2015-2019). In: FANZINI, Fábio; LIMA, Luis Filipe Silvério (org.). **Olhar o abismo**: Visões sobre o passado e o presente do Brasil atual. Vitória: Milfontes, 2021. p. 121-150.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. Formação de professores/as e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 59-74, jan./jun. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FURLIN, Neiva. A produção acadêmica de mulheres professoras no campo do saber teológico: sujeição ou subjetivação ética? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147223075>

GERMANO, Raimunda Medeiros. **O ensino de ética na enfermagem do Brasil**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

GHIGGI, Gomercindo. Ética e autoridade em Programas de Formação de Professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-42.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1999.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-127.

GOVERNO regulamenta lei Padre Júlio Lancelotti, que veda a arquitetura hostil em espaço público. **Agência gov**, Brasília, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202312/governo-regulamenta-lei-padre-julio-lancelotti-que-veda-a-arquitetura-hostil-em-espaco-publico>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GUIMARÃES, Selva. **Espaços de formação do professor de História**. São Paulo: Papirus, 2008.

GUIMARÃES, Selva. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2015.

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-57.

HERMANN, Nadja. Ética, docência e estética. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 187-198. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 10 jul. 2024.

KOERICH, Magda Santos. **Formando os futuros profissionais da saúde: potências, fragilidades, convergências e divergências vivenciadas por estudantes e professores no processo de formação ética**. 2009. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92571/270942.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 dez. 2022.

LISPECTOR, Clarisse. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução: Marsely de Marco Dantas. São Paulo: Edipro, 2014.

LODEÁ, Andrei Luiz; DALL'AGNOL, Darlei. Bioética na docência: teoria e prática para uma investigação em sala de aula. In: CENCI, Angelo Vitorio; LODEÁ, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). *Ética e Docência*. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 228-243. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 11 jul. 2022.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-54.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**: um estudo de caso. 2018. 513 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018a. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/40071/1/ulsd73150320_td_Sheyla_Macedo.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A ética, a ética profissional e a educação**. Curitiba: CRV, 2018b.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. Formação profissional docente: revisitando sentidos e modelos. **Temas em Educação**, Belo Horizonte, v. 30, p. 317-336, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.59006>

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. Formação ética profissional: 12 desafios hercúleos. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, p. 1-20, 2022.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623656078>

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. **Revista Exitus**, Belém, v. 10, p. 1-30, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1252>

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; QUEIROS, João Filho de. A ética profissional docente. **Interação**, Varginha, v. 21, p. 6-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33836/interacao.v21i1.196>

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; SILVA, Antônia Bruna da. Redes, Tessituras e Contrapontos: avaliação, aprendizagem e a formação ética pro-fissional docente. **Revista Tempos Espaços Educacionais**, Aracaju, v. 12, n. 29, p. 177-194, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i29.8670>

MAIA, Benjamin Perez. **Educação, saúde e ética**: o agir comunicativo entre professor e aluno. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27694/D%20-%20MAIA%2c%20BENJAMIN%20PEREZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização e prática pedagógica**: trajetórias e vivências. Curitiba: CRV, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da perspectiva ético-ontoepestemológica para a pesquisa do campo da Política Educacional. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

MAINARDES, Jefferson. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023a. p. 234-256. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Ética, integridade e cultura de integridade: reflexões a partir do contexto brasileiro. **Horizontes**, Itatiba, v. 41, n. 1, p. 1-23, 2023b. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1624>

MAINARDES, Jefferson. A ética na formação de pesquisadores/as na Pós-Graduação em Educação: uma revisão sistemática. **Roteiro**, Joaçaba, v. 49, p. 1-22, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v49.34826>

MAINARDES, Jefferson; BERTIN, Méris Nelita Fauth. Ética, docência e pesquisa em Educação: construindo uma agenda de pesquisa. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 24-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 4 jun. 2024.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 36-45.

MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria; LIMA, Dartel Ferrari de. Ética, ciência e formação de professores: a escola na sociedade contemporânea. Ensaio – Pesquisa em **Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 51-66, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172011130304>

MARCELINO, Patricia Carlesso; SILVA, Sidinei Pithan da. Docência, ética e qualidade de vida na contemporaneidade. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 244-257. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 10 jul. 2024.

MEKSENAS, Paulo. O lugar da ética no trabalho do (a) professor (a). **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 40, p. 1-3, set. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA E SILVA, Nuno. *Grounded Theory* para iniciantes: contributo para a investigação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08563, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053148563>

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática**: contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

MOHANTY, Sachidananda. Academic integrity practice: the view from India. In: BRETAG, Tracey (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016. p. 93-98.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Deontologia das profissões da educação**. Lisboa: Edições Almedina, 2001.

MORAIS, Vitória Régia de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. As dimensões ética e emocional na formação identitária do professor. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, p. 74-87, 2021.

MOTOMATSU, Tiffany Naomi. **Ética profissional do professor**: contribuições da formação inicial. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-29062021-173356/publico/TIFFANY_NAOMI_MOTOMATSU_rev.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

MOTTA, Ana Raquel. A dimensão ética na formação de professores para a paz e os direitos humanos. **Revista Encantar** – Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 3, p. 237-258, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.silaergologia.012>

MÜHL, Eldon Henrique; CARBONARI, Paulo César. Ética, docência e direitos humanos. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 171-186. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 15 out. 2023.

OLIVEIRA, Renato José de. A prática docente e a ética na escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 126-133, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2010.142.494>

OLIVEIRA, Renato José de. Reflexões sobre a ética na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 105-116, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464449189>

PARANÁ. **Lei Estadual nº 6.034, de 6 de novembro de 1969**. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Curitiba: Legislação, [1969]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=11438&codItemAto=124093#:~:text=Lei%206034%20%2D%2006%20de%20Novembro%20de%201969&text=S%C3%BAmula%3A%20Cria%20as%20Universidades%20Estaduais,das%20Escolas%20Superiores%20de%20Curitiba>. Acesso em: 2 dez. 2024.

PAULA, Mario Sergio de. **Ética na formação do professor**: aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/tede/457/5/Dissert%20Mauro%20S%20Paula.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PEDRO, Ana. Ética, democracia e educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação**:

subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. p. 17-24. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

PETRY, Cleriston; AMORIM, Filipi Vieira. Ética, docência e fenômeno digital. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 212-227. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 5 mar. 2022.

PILETTI, Maria da Glória Ribeiro. **A ética na sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PINTO, Patrícia Feitan. **O mal-estar do sujeito contemporâneo**: reflexões acerca dos desafios e possibilidades da formação ética universitária. 2023. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2023.

RIBEIRO, Saulo Eduardo. **Subjetividade, verdade e a problematização ética da docência em filosofia na contemporaneidade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1301/1112>. Acesso em: 18 jul. 2023.

RIBEIRO, William de Goes. **Multiculturalismo e ética/moral em educação**: a retórica no discurso contra o bullying. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. O que será da avaliação sem a ética? **Cadernos Cenpec**: Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 3, p. 45-52, jan./jun. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i3.126>

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 651-669.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Carla Beatriz; CORREIA, Genilce C. Souza. Ética na docência do Ensino Superior. **Revista Educare**, Montes Claros, v. 2, p. 1-8, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2234046/mod_resource/content/1/etica-carla-genilce.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

SALES, Antônio. **Proposições para uma ética no magistério**. Campo Grande: Uniderp, 2003.

SALOMÃO, Jelson Becker; BREGALDA, Regiano. Docência e reconhecimento. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 112-128. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 25 ago. 2023.

SANFELICE, José Luis. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p. 10-13, 2009. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v6i6.89>

SANTOS, José Jackson Reis dos; FELIX, Débora de Andrade Fonseca. Ética, docência e práxis pedagógica. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 72-83. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 7 set. 2023.

SCHULER, Betina; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Ética, docência e atenção. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 129-141. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 7 set. 2023.

SCHULZ, Almiro. Dilemas éticos na prática docente do ensino superior. **Quaestio – Revista de Estudos da Educação**, Sorocaba, v. 9, n. 2, p. 99-115, nov. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos Severino. Ética e responsabilidade no ensino superior. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 78-92.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Atlas, 2011b.

SGRÓ, Margarita; DÍAZ, Andrea. Ética y docencia: el sentido político de la educación. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 142-153. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 5 maio 2023.

SILVA, Humberto Pereira da. **Ensino de ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais: análise da lista que prevê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos de fala**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. **A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_LIDIANE-RODRIGUES-CAMP%C3%84LO-DA-SILVA.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Maria de Lourdes. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, Maria Tereza (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 161-190.

SILVA, Paulo Fraga da; ISHII, Ione; KRASILCHIK, Myriam. Código de ética docente: um dilema. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 2-12, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698215216>

SIQUELLI, Sonia Aparecida. **A ética na formação do professor**. 2000. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.

SOARES, Ademilson de Sousa. O debate sobre um código de ética para a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-3, 2023.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Ética, docência e infância(s). In: CENCI, Angelo Vitória; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 59-71. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 10 jul. 2024.

STETSENKO, Anna. **The transformative mind**: expanding Vygotsky's approach to development and education. New York: Cambridge University Press, 2017.

STETSENKO, Anna. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 20-30. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/2etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021_1-1.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

STETSENKO, Anna. O desafio da individualidade na Teoria da Atividade Histórico-Cultural: dialética “coletividade” a partir de um posicionamento ativista transformador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219943, p. 1- 22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19943.014>

STETSENKO, Anna. Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21106, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21106.005>

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Ética, docência e formação de professores. In: CENCI, Angelo Vitória; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). **Ética e Docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 49-58. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024. Acesso em: 31 maio 2023.

TURBAY JUNIOR, Albino Gabriel; RUBIO, Gedson Cavinatti; MATUMOTO, Fernanda Garcia Velasque. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Londrina: UEL, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conheça a UEL. **UEL**, Londrina, 2024. Disponível em: <https://portal.uel.br/conheca-a-uel/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Histórico. **UEM**, Maringá, 2022a. Disponível em: <https://www.uem.br/a-uem/historico>. Acesso em: 6 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em História**. Maringá: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, 2022b. Disponível em: <https://dhi.uem.br/novo-projeto-pedagogico-historia-sede-junho-2022-1.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução CEPE - nº 2023.25**. Aprova Novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, da UEPG. Ponta Grossa: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, [2023]. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/Resol-2023.25-Lic-em-Historia.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Histórico. **UEPG**, Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <https://www2.uepg.br/sexatas/historico/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. Competências. **Unicentro**, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/transparencia/administracao/competencias/#:~:text=Em%2013%20de%20junho%20de,mantenedora%20das%20duas%20faculdades%20origin%C3%A1rias>. Acesso em: 6 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação: Curso de História**. Santa Cruz: Pró-Reitoria de Ensino – PROEN, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes – SEHLA/G, Departamento de História – DEHIS/G, 2019. Disponível em: https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2020/11/PPC_Historia-G_2020.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Jacarezinho: UENP, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. UENP completa 15 anos com destacada atuação na região Norte do Paraná. **UENP**, Jacarezinho, 27 set. 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/noticias/item/3218-uenp-completa-15-anos-com-destacada-atuacao-na-regiao-norte-do-parana#:~:text=A%20UENP%20foi%20criada%20pela,Filosofia%2C%20Ci%C3%A1ncias%20e%20Letras%20de>. Acesso em: 6 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Cascavel: Unioeste, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Histórico do Campus. **Unioeste**, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/campus-cascavel/historico-do-campus>. Acesso em: 6 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em História**. Paranaguá: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, 2021. Disponível em:

<https://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/historia/Docs/PPCHistria2021.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Apresentação. **Unespar**, Paranaíba, 2023. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/introducao. Acesso em: 6 dez. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 41-55, jun. 2007.

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

VELOSO, Lauro Take Tomo. **Indisciplina e responsabilização**: por uma formação ética de professores. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/820/1/Lauro%20Take%20Tomo%20Velo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

VIEIRA, Daniella Ribeiro do Vale e Silva; SIQUELLI, Sônia Aparecida; QUILLICI NETO, Armindo. Do diálogo freiriano ao pensar arendtiano: reverberações para formação da ética docente. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 57-68, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v17i1.55126>

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS
DA FORMAÇÃO INICIAL DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Prezados/as professores/as dos cursos de Licenciatura em História.

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na UEPG e estou realizando uma pesquisa sobre a Ética na formação inicial para a docência e gostaria da sua contribuição.

A entrevista será feita presencialmente ou via *Google Meet*.

1 – Dados de identificação:

Nome:

Gênero:

Idade:

Raça/etnia:

Local de residência:

E-mail:

Instituição na qual trabalha:

Tempo de serviço no Ensino Superior:

Outras experiências profissionais:

Formação (Graduação, Pós-Graduação):

Perguntas:

1 - Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

2 – Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

3- Você considera que é importante abordar essa temática na formação inicial de professores/as de História?

4- No seu local de trabalho, há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que os utilizaram?

5- A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

6- Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, *bullying*, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

7- Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua instituição? (Abaixo, alguns exemplos de dilemas éticos que podem auxiliar o/a entrevistado/a a refletir sobre a pergunta).

8- Esses dilemas foram resolvidos? Como?

9- Que fatores auxiliaram a sua resolução? Quais dificultaram?

Exemplos de dilemas éticos:
Atender às necessidades dos estudantes <i>versus</i> controlá-los.
Estabelecer um bom clima relacional <i>versus</i> atuar de um jeito mais autoritário.
Seguir as normativas legais <i>versus</i> ser mais autônomo.
Transmitir conhecimentos <i>versus</i> formar outros níveis pessoal, social...
Trabalhar para recuperar estudantes com dificuldades <i>versus</i> atender às circunstâncias e motivação de estudantes mais avançados.
Reprovar <i>versus</i> não reprovar quem atinge objetivos mínimos.
Baixar <i>versus</i> não baixar o nível de exigência.
Valorizar o esforço <i>versus</i> valorizar as capacidades.
Avaliar do mesmo modo os trabalhadores estudantes <i>versus</i> do restante dos estudantes que não trabalham.
Avaliar do mesmo modo os estudantes que tiveram preparação anterior deficitária <i>versus</i> os que tiveram uma boa preparação.
Defender os estudantes <i>versus</i> defender os colegas do corpo profissional docente.
Exercer o papel da docência cumprindo os mínimos <i>versus</i> procurar uma maior implicação e desenvolvimento profissional.
Confrontar-se com os colegas <i>versus</i> não entrar em conflito.

10- Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

11- Em caso positivo, como essa formação poderia ocorrer?

12- Em caso positivo, quais os principais aspectos que poderiam ser explorados na formação ética na Licenciatura em História?

- 13 – Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH)? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?
- 14 – Você tem outras contribuições sobre o tema “Compromissos éticos da docência em História”?
- 15- Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?
- 16- O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética dependendo de como o profissional leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?
- 17- Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo, ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?
- 18- No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?
- 19- Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?
- 20- A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

**APÊNDICE B – ENTREVISTAS COM OS/AS FORMADORES/AS DAS SETE
UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ, BRASIL**

ENTREVISTADO/A 1

Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

Nos currículos não está explicitado um currículo de ética, mas de maneira geral eu posso dizer bastante especificamente da área de ensino e do estágio em que eu trabalho que a gente trabalha sim, o tempo todo. Então, não está explicitado na ementa, mas colocamos no programa. A gente tem uma preocupação muito grande com a ética na docência porque especialmente durante o estágio a responsabilidade sobre esses acadêmicos na escola é nossa. E para além disso, a gente se preocupa com a formação do professor e da professora para que sempre sejam professores éticos, que saibam qual é o comportamento, qual é a forma esperada, especialmente com os professores da Educação Básica e do Ensino Fundamental e Médio, porque a gente tem notícias, infelizmente, de ex-alunos, nesse ano e no ano passado, de denúncia, de assédio, então, como a gente tem esse tipo de retorno da escola e a gente conversa com os pedagogos e as pedagogas, direção da escola que a gente está em contato permanente. A gente se preocupa com o compromisso social, com o compromisso com a História, eu falo pela minha disciplina, mas sei que outros colegas se preocupam também.

Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

Olha, eu tive o privilégio, porque fiz Mestrado e Doutorado na [nome da universidade] e fui para a área da Educação, inclusive o Professor [nome] foi meu professor no Doutorado, então, é um tipo de leitura e reflexão que eu pude me aproximar bastante. Em História a gente acaba tendo mais relacionado à pesquisa, especialmente à História Oral, e eu trabalhei com processos crimes, então também tive essa discussão. Trabalhei desde a graduação, especialização, mestrado e doutorado com processos crimes, então, sempre tive essa discussão.

Você considera que é importante abordar essa temática na formação inicial de professores/as de História?

Sim, muito importante. Para além dessas questões de regras, de como tem que ser a nossa conduta como professor na Educação Básica, isso para os acadêmicos que estamos formando é muito importante, eu gosto muito de frisar para eles também essa coisa do compromisso ético ligado à política, porque eu gosto de começar o Estágio Supervisionado do terceiro ano, sempre gosto de começar com Paulo Freire, então, essa coisa de você ter compromisso com o que vai ensinar e compromisso com os estudantes e para você ter esse compromisso você tem que ser ético. Inclusive um dos livros que eu sempre trabalho é a Pedagogia da Autonomia e um dos itens da Pedagogia da Autonomia é Ensinar exige ética e estética, então trabalhamos ética no sentido de conhecimento não ser neutro, essa necessidade de você dizer para os seus alunos quem você é, de que lugar social você está falando, esta coisa de neutralidade na Educação não existe, informar qual é o meu posicionamento social e político para que ele faça a interpretação é muito importante. Então, a gente trabalha ética em todos esses aspectos. Desde os aspectos mais políticos às mais específicas de assédio e violência. Também de não trocar redes sociais com os alunos, por mais que as idades sejam próximas dos graduandos com os alunos do Ensino Médio, eles precisam saber que são os adultos da relação. A ética nas abordagens de História é superimportante...

No seu local de trabalho, há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que os utilizaram?

Na [nome da instituição em que trabalha] têm vários canais que você pode denunciar, a ouvidoria e a Prae, e mesmo dentro dos cursos você tem possibilidade. No caso dos professores tem que reclamar fora, em outras instâncias, mas os alunos também podem reclamar para o colegiado, ele funciona bem para isso. O coordenador de curso funciona como um ouvidor. A gente recebe denúncia de todo o tipo, para você ter uma ideia, quando fui coordenadora, nós tivemos uma aluna indígena e ela reclamou, mas nunca formalizou a reclamação, mas ela dizia que inclusive professores faziam piadas de indígenas em sala de aula, a ponto de ela não ter vontade de ir para aula. Situações, às vezes, em que o professor é autoritário ou que o professor faz alguma coisa que a turma não gosta. Eles se reúnem, vem uma comissão da turma conversar.

A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

Sim, a Propesp tem documentos relacionadas a isso, mas não é muito difundida entre os alunos. Mas falamos o tempo todo sobre isso, tivemos um aluno que tivemos que desligar por causa de plágio. Demos todas as chances para ele melhorar, mas foi um grande copia e cola. Na graduação temos o regulamento de TCC, eles sabem que tem que ter o termo de consentimento, eles sabem que tem que fazer a declaração de responsabilidade e outros.

Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, *bullying*, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

Infelizmente, eu diria, é necessário, a Prae lançou especialmente por conta de denúncia, de problema de assédio, preconceito, racismo e outros uma campanha, eu participei da discussão quando foi criado o canal de escuta porque eu faço parte do grupo de gênero e diversidade junto com a professora XXX e foi criada uma cartilha e vídeos destinada aos alunos explicando cada tipo de assédio que pode acontecer na Universidade. Resolver ou minimizar através da educação esses problemas através de prever punições é importante, como aconteceu com os alunos de Agronomia que foram expulsos. Mas para além de punir, tem que educar. Tem que educar aqui, mas desde lá da escola também, falar de racismo, de homofobia. Resolver ou minimizar esses problemas, o melhor meio é pela educação. Na [nome de uma das universidades estaduais] eles também elaboraram uma cartilha muito boa de prevenção ao assédio e esses problemas todos. A gente tem tido problemas sérios de assédios e é sério quando a Universidade não abre processos. Na Universidade ainda quem tem força são os homens.

Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua instituição?

Recentemente, a gente teve uma discussão acadêmica dentro do curso e eu por conta de tudo que eu defendo ao longo dos meus vinte e dois anos de carreira eu não podia aceitar uma coisa que estava sendo incluída no currículo, então, foi um dilema porque você fica entre o que os colegas estão querendo fazer e aquilo que você defende, eu não posso dar palestra em várias outras instituições que me convidam, escrever, publicar e defender uma coisa e aqui eu apoiar outra. A situação era que estavam querendo incluir no currículo uma disciplina de empreendedorismo e daí eu não tinha como votar a favor disso, então é um dilema, mas eu não tive dificuldade de me colocar. Eu fiz questão que se colocasse em ata que eu não concordava com isso. Eu estou sempre escrevendo e denunciando essa lógica empreendedora e neoliberal da reforma do Ensino Médio. Eu não podia ser favorável a uma disciplina como essa. Esse dilema foi resolvido para mim, porque eu saí formalmente da comissão, mas tentei convencer os colegas do contrário. Lógico que é desgastante para a gente, por causa dos colegas.

Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

Com certeza, a gente tem feito algumas escolhas no estágio como Paulo Freire e Ensinando a transgredir de Bell Hooks, eles falam qual é o papel do professor e da professora na aprendizagem, porque essas reformas, como a BNC formação de 2019, estão separando ensino de aprendizagem, o professor tem que ter resultado na escola, mas não tem a autonomia de escolher como vai ocorrer esta aprendizagem, porque tudo vem pronto. De pensar o professor como intelectual, tudo vem pronto e ele tem que executar.

Como essa formação poderia ocorrer?

Teoria e prática são indissociáveis, acho que a gente não aprende só com modelos, mas exemplos são importantes eles precisam ter na formação professores éticos. Desde o início que os graduandos tenham professores éticos, que os professores não só falem, mas ajam eticamente. E não tem muito o que esconder, os alunos enxergam isso ou os professores são respeitados ou não. Uma prática condizente com o que você defende. Eu não posso defender uma educação democrática, inclusiva, emancipadora e só ler homens, ou só ler autores europeus. Tem que ter indígena na sala de aula, mas você não usa autores indígenas, tem que ter negros, mas eu nunca li um autor negro e assim por diante. A forma como a gente organiza as aulas de estágio são formas também de ensinar metodologias, cada aula de um jeito para ser inspiradora.

Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela ABEH? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?

Sei que foi feito, mas não conheço nada.

Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?

Quando nós fizemos a penúltima reformulação de currículo, eu e o Paulo pensando nas disciplinas de estágio, eu não sou professora originalmente de estágio, só para abrir um parêntese, eu era professora das práticas de ensino desde o primeiro ano até o quarto ano e depois quando uma professora se aposentou e não tinha quem assumisse estágio, eu acabei indo para o estágio para ficar temporariamente e já estou há nove anos porque nunca mais teve concurso. Então, nas últimas reformulações eu tenho discutido os programas de estágio, as ementas, além das práticas é uma das nossas preocupações. Eu até acho que a gente incluiu ética numa ementa, se não estou enganada, porque não tem como, né, de todos os problemas que a gente vivencia na escola e quando você tá em estágio, você tá o tempo na escola, e agora estou no PIBID, a gente está também no ProfHistória que é um mestrado profissional, todos os nossos alunos são professores, a gente está numa relação muito direta com todos os problemas que estão na escola, então a gente quis colocar alguns elementos na ementa que dessem resposta para isso, não significa que a gente consegue dar conta de tudo. Vou citar um exemplo: eu comecei a disciplina de estágio esse ano, no terceiro ano, eu dei duas aulas junto com a professora [...] e logo nas primeiras aulas a gente fez um panorama do que seria a disciplina, o que era necessário, como deveria ser o comportamento deles quando a gente começasse a ir para a escola., as regras de cada escola, enfim, falamos isso nas duas primeiras semanas e na terceira semana alguns alunos vieram falar para mim que um aluno dessa turma ele estava envolvido com uma menina de 14 anos e que havia prints das conversas, então assim, agora estou tendo que lidar com isso. Então, já está acontecendo isso, antes desse aluno ser

professor, é uma situação delicada e por isso a gente vê a necessidade de incluir a discussão da ética.

O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética dependendo como o profissional leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?

Uma coisa que eu gosto bastante de fazer é trabalhar com situações problema, eu acho que você narrar histórias e situações e eles se colocarem no lugar, não mais como alunos, mas como professores, essa é a estratégia que eu mais uso, a gente tenta fazer um processo formativo para depois eles irem para a escola e observarem e serem éticos nessa observação. Não é para questionar a atuação do professor na escola, é para observar no aspecto formativo, o que pode ser positivo na aprendizagem ou não. Observar para aprender, não para criticar. Qual é o contexto da escola, quem é esse professor.

Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo, ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?

Concordo, por isso eu trabalho Paulo Freire, autoridade é diferente de autoritarismo, se você não acredita naquilo que você está ensinado, o aluno não vai acreditar. Então, você pode ser aquela pessoa que tem autoridade para falar, eles não querem uma aula solta e sim uma aula com limite, disciplina e autoridade moral. A sua vida pessoal não está dissociada da vida profissional.

No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?

Olha, eu, na discussão de estágio eu colocaria Paulo Freire como indispensável, Bell Hooks, José Manoel Esteves que fala sobre o mal-estar docente, que profissão é essa? Tem o Dominique Juliá que fala sobre cultura escolar, eles precisam ter uma visão ampla da escola e do que é currículo, como se constrói o currículo. Antônio Novoa, profissão professor. Função social da escola. Circe Bitencourt, para pensar os livros didáticos. Questões sobre a profissionalização docente.

Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?

Eu entendo, pode parecer um pouco utópico, especialmente dentro desse controle, da imposição da secretaria estadual do Paraná e perseguição que estamos vivendo, que estamos formando nossos alunos para serem autônomos, intelectuais e que saibam escolher o que é melhor para cada escola, para cada turma. Tem a ver com a literacia de Peter Lee e até Paulo Freire, ler a escola que você está atuando, saber que reflexão vou usar, que vídeo, que materiais e como serão minhas aulas. Autonomia docente. Pessoas comprometidas e bem formadas.

A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

A imagem que eu tenho da minha graduação é ótima, tanto é que estou aqui. Eu falo para os meus alunos eu entrei na [nome da instituição que estudou e que trabalha] em 97 para fazer a graduação e nunca mais saí. A graduação foi muito positiva para mim, eu venho do interior, eu estudei sempre numa mesma escola, então, sair e ver tanta coisa tem o significado de emancipação. Já a formação de estágio, eu só tive no quarto ano, então, foi muito pouco. O currículo era muito enxuto, a gente não tinha nem trezentas horas na área de ensino, a LDB não

tinha sido implantada, era outra legislação. Mais tarde tudo que eu não tinha tido eu aprofundei no mestrado e no doutorado e ensino hoje.

ENTREVISTADO/A 2

Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

Não, eu acho que tem assim... pensando para além da minha disciplina que eu acho que deveria ter um papel mais incisivo para pensar isso que é a teoria, mas, entendo, que a discussão não é ampla não perpassa o curso como um todo. Tem essa discussão em determinados momentos, em determinadas disciplinas, eu acabei fazendo questão de colocar este tema tanto na graduação, como na pós-graduação, como debates com o texto de Antoon De Beets, mas parece que não é uma discussão ampliada. Alguns professores têm visto emergência de trazer essa discussão, para debater a verdade histórica, divulgação de *fake news* e em relação ao ensino, na discussão de estágio, por exemplo. É quase como um eixo formador na Formação de Professores. Mas não é uma discussão ampla.

Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

Não, eu procurei este assunto por necessidade profissional de pensar isso, principalmente, em função das questões teóricas, o que seria um código de ética para historiadores, mas não consigo lembrar no processo formativo de um momento como isso. É curioso, né? Eu fiz tudo na [nome da universidade], mas eram coisas distanciadas, tinha o curso de História e tinha as disciplinas da Educação e não tinha diálogos entre elas, então, era muito curioso isso.

Você considera que é importante abordar essa temática na formação inicial de professores/as de História?

Sim, fundamental, deveria ser um eixo norteador. Pensar essas questões que tem um fundo político também.

No seu local de trabalho, há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que os utilizaram?

Sim, tem um trabalho importante que é os assédios plurais, que virou uma preocupação institucional e passou a ser uma campanha. Agora, na coordenação, nos últimos meses, tem algumas situações que extrapolam o que a coordenação pode resolver, então, aconselhamos que se leva adiante. E a PRAE (pró- reitoria de assuntos estudantis) tem também.

A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

Tem, isso tem em termos de colegiado, nós fizemos regulamentos para o TCC, eu lembro que era uma preocupação do colegiado., é óbvio em função da possibilidade de plágio e eu lembro que há algum tempo eu estava procurando para passar para o primeiro ano essas questões básicas e eu achei um material do NUTEAD. Mas é tudo muito pouco, pois é uma super questão,

Méris. Tem esses programas que produzem trabalho, então, é muito sério, e até com certa originalidade.

Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, *bullying*, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

É fundamental para ter uma boa formação. Esses jovens estão vindo de uma cultura de cancelamento, então, virou um grande problema. E, às vezes, coisas que eles pensam que é assédio poderia ser tratada de outra forma, longe de “passar pano”, mas deveria ter diretrizes explícitas e que informe a comunidade. Pois, tem coisas que é naturalizada e que não deveria ser, tudo é bem complexo. Tem que explicar, isso é assédio, isso não é assédio. Tem que rever a conduta, as ironias, as piadas e isso é importante. A gente vem de uma formação complicada.

Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua instituição?

Eu reforçaria isso que eu já falei. O debate em torno disso é fundamental. Teve recentemente o fato de a turma achar que um aluno era assediador, não era assédio sexual, era de não aceitar a opinião dos outros, mas como fazer a mediação? E se fizerem o cancelamento do aluno e, depois, descobrirem que não era bem assim.

Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

Sim, fundamental, uma abertura maior para o diálogo e para o entendimento de muitas questões. Há ainda problemas de precarização, de aluno que passa necessidade, que se o RU fecha, não tem como se alimentar, porque a gente vem de uma formação complicada, de não colocar essas questões como prioridade. Às vezes, coisas muito simples, podem ser equivocadas na resolução.

Como essa formação poderia ocorrer?

Através de debates, problematizações, desde o início, desde a primeira semana de aula. O papel do professor tem que passar por uma discussão. É remar contra a maré. Despertar paixão, ser reconhecido pelo que fazemos. Falta uma abertura maior, um diálogo, uma sensibilidade.

Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela ABEH? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?

Conheço, mas conheci depois de pronto. É um documento necessário, é uma super iniciativa. Uma questão sempre interessante é um diálogo também na historiografia, porque o grupo pensou na docência. Deve-se pensar na dimensão ética de experiência reais, de quem não pode mais se defender, a plasticidade do passado.

Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?

Acho fundamental.

O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética dependendo como o profissional leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?

A partir de problematizações desde os anos iniciais, não vejo como uma disciplina para isso, mas a reflexão teórica pode perpassar por tudo.

Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo, ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?

Eu acho que muitos vem fazer História porque tem uma referência de um professor ou professora de História que admirou. Bela questão essa.

No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?

Eu não falaria de um autor, mas de um conjunto de autores, eu super jovem fui dar aula para jovens e adultos, passei muito estudando sobre alfabetização, foi uma escola, eu caí de cabeça. Citaria Paulo Freire, não só para isso, mas para tudo, também Vygotsky, Mário Carreteiro, Bel Hooks, aqueles educadores belgas... Jan Masschelein, Maarten Simons.

Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?

Fundamental é pensar numa natureza construtivista do conhecimento e a dimensão política tanto da historiografia, como do Ensino de História. Uma escola de qualidade, democrática, que desenvolva o espírito crítico, que sirva como instrumento de resistência.

A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

Que questão interessante, eu fui fazer um curso de História para ser professor, não se pode separar a teoria da prática. Alguns professores meus não eram fáceis, parece que não estavam formando professores, como eu já mencionei, a teoria estava desvinculada do ensino. No entanto, eu tive oportunidades interessantes, trabalhei na EJA, no estado, isso tudo me formou. Não sei se foram suficientes, mas eu discuti Wallon, Vygotsky, Piaget. E depois fui trabalhar na [nome da instituição particular de nível superior] e foi muito bom.

ENTREVISTADO/A 3

Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

Não, acredito que está aquém do que deveria ser. Olha, eu acho que nesse caso específico, a discussão está aquém em dois sentidos: um eu acho que a história é diferente do Direito, da Medicina, porque não existe um código de ética, nós não temos isso, no entanto, há uma ética implícita. Da área na pesquisa, por exemplo, é não plagiar ou não se apropriar de uma ideia, não citar o autor e eu tenho impressão de que nós só corrigimos o que o estudante faz, quando ele cita e não coloca aspas, mas não debatemos explicitamente, isso não é refletido ao longo do curso como deveria. Pensando na formação docente, nossos estudantes vão fazer estágios supervisionados, muitos vão para o PIBID, eu tenho a preocupação de falar a respeito de enfim um comportamento adequado diante da sala de aula, pois eles têm a idade muito próxima dos estudantes da rede, então assim evitar o máximo envolvimento afetivo, esse tipo de coisa, mas eu acho que isso não é objeto de discussão no curso, somente alguns professores aqui e ali.

Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

Certo, não, não tive não ao menos explicitamente, né? Acho que também a minha experiência é ver um pouco essas coisas diluídas, um texto para ser lido e debatido não, não tive isso não.

Você considera que é importante abordar esta temática na formação inicial de professores/as de História?

Acho fundamental, um calcanhar de Aquiles para gente, porque no fim a aula de alguma maneira é dominar um conjunto de saberes a depender da área, mas também dominar relações, né? E, portanto, aí está uma ética interpessoal que seria bem-vinda. Se fosse objeto de discussão, eu acho que sim, seria muito importante.

No seu local de trabalho, há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que os utilizaram?

Há sim, há uma ouvidoria que serve exclusivamente para isso para essa finalidade há canais menos formalizados que são, enfim, próprios para os estudantes se queixarem e eles podem eventualmente falar com coordenador de colegiado e com chefe de departamento, no entanto, eu tenho notado um aumento de queixas diretamente na ouvidoria. Digamos queimando essas etapas que deveriam ser as primeiras o meu entendimento, por isso, se houvesse algum tipo de uma educação para a convivência me parece que seria a coisa certa. Eu jamais utilizei a ouvidoria, mas conheço vários colegas e estudantes utilizaram para fazer queixas ou reclamações.

A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

Há uma resolução, que, por exemplo, problemas entre docentes e discentes primeiro deve se resolver com o docente, não conseguiu, com coordenador de colegiado, depois se aponta ali um caminho, né? Acho que tem algumas sombras, uma zona cinzenta nessa legislação toda. Então, isso para falar de relações interpessoais. Tratando-se de pesquisa por exemplo, de ética em pesquisa, acho que não circula pelo menos documentos nesse sentido. Agora mais recentemente, né, que as ciências humanas têm alguns tipos de pesquisa em humanas que exigem passagem para o comitê de ética, né? Inclusive aquele documento que você encaminhou pelo e-mail é muito isso. Talvez essa realidade esteja batendo a nossa porta, né? Isso que já é prática, enfim, comum em outras áreas, ciências duras e tal. Mas aqui na minha universidade não diria que na nossa área se discute muito pouco sobre isso e não há documentos regulando tudo isso, pelo menos esses documentos não circulam com facilidade para os estudantes.

Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, *bullying*, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

Acho muito importante. Eu diria mais que importantes, fundamentais hoje, e talvez formalizar essas coisas seja um passo importante. Porque na medida que se formaliza sai dessa zona cinzentas que eu falei. Aqui a gente teve, infelizmente, ela deixou desistir, era uma comissão de prevenção de violência de gênero e racial e todo começo de ano sobretudo com os calouros, nós falávamos sobre isso. Havia ali uma interação, se esclarecia situações, era uma educação para isso, mas com a entrada da pandemia, a gente deixou de fazer esses encontros no começo dos anos letivos, mas eu julgo muito importante sim.

Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua instituição?

Já, muitas vezes, acho que é acho que é faz parte do nosso cotidiano, né? Sim, olha é muito comum, por exemplo que os estudantes procurem diretamente docentes para pedir o abono de faltas. Isso é rigorosamente proibido pelo nosso Regimento não existe a figura da falta abonada, né? Ou você tem um atestado médico ou você tem um afastamento não existe o abono de falta. No entanto, há um caminho institucional para se pedir isso direto com a pró-reitoria de graduação. Os estudantes deveriam fazer esse caminho, mas eu acho que tem a ver um pouco com a nossa cultura um tanto pessoal demais, então, em geral eles vêm direto ao professor, mandam por e-mail os atestados, alegam que faltaram na aula, mas a PROGRADE só libera com atestado maior que 15 dias, mas eu só faltei dois, dizem eles. Isso para mim sempre gera um dilema porque eu sei que o estudante não estava na aula. Porque de fato não pode eu tô vendo atestado. Portanto, eu acho uma demanda justa. Mas por outro lado, eu sei que tem uma regra que diz que não é para mim que ele apresenta isso, que tem um caminho então sim isso eu acho que é bastante constante. É muito comum também os alunos que vem se queixar comigo de outro de colegas docentes do curso. Então para mim sempre é um dilema também porque, enfim, você abre um flanco, né? Se você não corta imediatamente você abre um flanco ali. Então acho que isso acontece com alguma frequência e é isso, eu acho que são os dilemas mais comuns.

Esses dilemas foram resolvidos? Como? Que fatores auxiliaram a sua resolução? Quais dificultaram?

Tá, é bom porque eu me sinto muita vontade para falar com você, por conta do sigilo, né? Então assim eu diria que para mim cada caso é um caso, eu já tentei adotar um critério e aplicar tudo, mas eu sou incapaz de fazer isso. Eu acho que eu sou mais condescendente com estudante do período noturno, porque eu sei que eles trabalham, então, muitos chegam com uniforme do trabalho e tal e eu tendo a ser menos exigente por exemplo com as faltas. Meu aluno estourou de faltas e eu já eu já tirei faltas, ele tinha a nota, mas por falta reprovava. Ou seja, eu tenho claro para mim que eu infringi uma regra, uma barreira ética que é da isonomia, de tratar todos exatamente da mesma forma. Então, assim particularmente, eu sempre me vejo nessa condição. Que não é fácil e diria que gera uma angústia.

Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

Absolutamente, sim. Cada vez mais sobretudo porque eles vão se tornar meus colegas em pouco tempo, né? Já tento tratá-los como tal vão se ver diante dos mesmos dilemas, eu acabo de corrigir uma montanha de provas e com certeza absoluta, eu já eu acabei tropeçando em alguns trabalhos feitos do chat GPT, eu via claramente por que havia muita diferença entre uma pergunta e outra. Então, eu sei que isso já chegou na gente. Agora, corrigir uma prova, achei esquisitíssima, dei uma nota tempos depois na mesma turma, né? Outro dia corriji o resto e achei uma exatamente os mesmos erros, como foi feito em casa, eu não acho que um copiou do outro, mas eles copiaram de um mesmo lugar comum até os erros de grafia eram os mesmos. Então, assim, eu escrevi para eles pessoalmente para os dois isso: Olha, eu tô anulando essa questão porque claramente aqui isso foi copiado e tal. E isso não é diferente do que o professor do Ensino Fundamental e Médio enfrenta. Então, é isso, eu acho que a formação do professor deve passar por esse debate porque é um fenômeno que tá aí.

Como essa formação poderia ocorrer?

Olha, eu, às vezes, eu tenho dúvida se esse é um tipo de assunto que mereceria uma disciplina específica ou se ele deveria estar presente em todo o currículo atravessando o currículo. Eu tento achar que essa segunda opção é mais válida, porque você veria na prática, né? Como cada componente do currículo se desdobra numa dimensão ética. É óbvio, que algumas coisas são mais evidentes, né? Se é uma disciplina, as disciplinas de pesquisa, por exemplo tem teoria e metodologia da pesquisa em história, eu acho que aí a questão por exemplo do plágio, da honestidade intelectual é evidente que é nessas disciplinas que você deve tratar. No entanto eu tenho as disciplinas de prática de ensino aí já teria muito mais essa ética interpessoal, né? Eu acho que talvez não deveria havia uma disciplina, mas que as ementas dos cursos obrigatoriamente debatessem a ética.

Quais os principais aspectos que poderiam ser explorados na formação ética na Licenciatura em História?

Bom, então, assim. Eu acho que a honestidade intelectual é fundamental. De novo, nós não temos um código de ética na história, mas eu acho que, assim, procedimentos éticos implícitos no fazer na pesquisa e na docência. Para a pesquisa, essa honestidade, de citar as fontes, valorizar o trabalho que foi feito antes, colocando a referência, no nosso caso também você tem uma relação com as fontes, né? Você sabe disso. Ou assim é uma fonte, né? Chego uma conclusão, a fonte não pode ser só minha né? Tem lá os livros do Helio Gaspar e sobre a ditadura, aquela série A ditadura escancarada, são cinco livros. Bom ele escreve muito bem, é jornalista, mas eu lembro quando ele lançou, tem uns 20 anos ou mais que ele lançou o primeiro volume. Teve ali uma discussão que é a seguinte: ele por conta da profissão, ele teve acesso à família do Golbery Couto e Silva e ele teve acesso aos arquivos pessoais do Golbery, ele foi na casa dele, viu os papéis, escreveu os livros com base sobretudo nos arquivos do Golbery. Os livros são ótimos. Qual é o problema? É que ninguém mais viu essas fontes, quer dizer como eu posso questionar? Então, a ética é que você tem uma fonte que todos tenham acesso, né? Essa é uma dimensão, eu acho que não tá escrito em nenhum lugar, mas é um bom senso, né? Bem, temos a ética na pesquisa, a ética na escrita e a outra dimensão ética óbvia é da relação interpessoal no ensino, não é? Como se comportar com um público de estudantes. Tem umas duas semanas uma estudante bolsista do PIBID me perguntou: Professor, eu posso jogar um jogo eletrônico com pessoal lá da escola? Eles descobriram que eu jogo um jogo eletrônico. A gente pode jogar online? Eu falei olha, eu acho que sim, né? Nada proíbe que você se divirta com seus alunos de alguma forma, se meus alunos me convidassem para jogar futebol, nada me impediria de jogar futebol com eles. Até que ponto isso não pode ser o lugar ou oportunidade para romper certas barreiras, enfim, não é um debate fácil.

Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela ABEH? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?

Eu não conheço documento.

Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?

Estou plenamente de acordo.

O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética dependendo como o profissional

leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?

Em primeiro lugar eu acredito que transformando o tema da ética num tema discutido transversalmente dentro do curso, só posso falar de uma dimensão ética se ela está presente ela não pode ser implícita aqui ou acolá, ela deve ser expressão trazendo o debate à tona. Acho que essa é uma das formas, depois partindo do princípio de que há questões que são devem ser inegociáveis. Os temas relativos aos Direitos Humanos, por exemplo, de igualdades. Ou seja, eu acho que a discussão ética deve partir de algum terreno comum, né? Para que não seja algo subjetivo né? No sentido de cada um vê o que quer ver ali. Então, eu tenho impressão que trazer o tema da ética como algo transversal na formação e estabelecendo pontos de partida um terreno comum e me parece que essa ideia de direitos humanos é algo fundamental. E nos últimos tempos é objeto que tem sido atacado de alguma forma mostra uma transformação, né de valores? Então, eu acho que é isso retomar essas ideias norteadoras, né? Que nos tornou uma civilização uma sociedade e do ponto de vista da formação, levar isso transversalmente para o currículo.

Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?

É muito embora é uma ideia que possa dar margem, né? Para que essa autoridade moral se torna autoridade, mas sim, acredito que sim, porque eu sempre volto num texto antigo da Hannah Arendt, né, lá dos anos 50 que se chama a crise na educação. Tá no entre o passado e o futuro, né na coletânea e ali ela fala um pouco, tá falando do mundo infantil de como na opinião dela, a infância foi abandonada pelos adultos na opinião dela. Ficou no mundo à parte e o perigo tá aí, né? Porque você criou segundo ela uma barreira tão grande entre o mundo adulto e o mundo das crianças que os adultos não conseguem mais acessar esse mundo da infância. Que esse mundo da infância foi adquirindo uma dinâmica própria e que as crianças quando deixadas por si só, podem criar verdadeiras tiranias porque não tem juízo moral ainda, né? Então basta lembrar de quando a gente era criança, né? Quer dizer você usa óculos é baixinho alto gordinho magro tem espinha tudo é motivo para ser ridicularizado, tem até uma crueldade ali, portanto, a figura do professor ali é decisiva justamente como essa âncora que pode mostrar os limites, e claro, professor é revestido de uma autoridade que a autoridade do conhecimento que ele tem isso é fundamental, né? Não tem não tem jeito, você tem que entender daquilo que você ensina e isso é um princípio básico. Mas, eventualmente, essa autoridade extravasa, né? Os estudantes veem no professor uma figura maternal ou paternal que extravasa a sala de aula, quer dizer estamos ensinando mais do que conteúdo de matemática, História, então, acho que sim, o professor, a professora têm sim, um estatuto moral

No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?

Eu gosto muito de Paulo Freire pelo conjunto de coisas que ele traz, não é o conjunto de coisas que ele traz para educação de forma geral, né? Serve para toda a docência, né? Serve para o professor de Química, de História e de Educação Física, né? Porque ele tá falando de um jeito de ensinar, de uma pedagogia. Então eu acho que é uma baliza, um horizonte importante, agora é claro, quando você vai para as áreas, você tem uma reflexão específica. Então, para a área da História, eu acho que foi muito importante para mim pensar sei os textos Maria Auxiliadora Schmidt, do pessoal que trabalha com ensino de história. Para mim, uma Joana Neves eu lembro dos textos da graduação discutidos lá em prática. O Rüsen muito importante, pois o ensino de história caminhou muito e ele faz uma interface entre a teoria e o ensino de História.

Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?

Eu estou entendendo, eu me entendo hoje como um facilitador, em qual sentido? É no sentido de que o acesso à informação hoje é tão facilitado, que de fato a ideia de um professor que como fonte do conhecimento é anacrônico, pelo menos a minha prática é assim. Eu tenho uma experiência, eu tenho uma dianteira em relação aos meus estudantes de pelo menos 20 anos, eu tenho o dobro da idade deles. Eu tento usar essa dianteira temporal que eu tenho, sugerindo caminhos, né? Então, eu acho que é isso eu sugiro um tema em sala de aula. Em geral é um texto, na semana anterior da aula e na seguinte vamos debater tal texto. O tempo me permitiu acumular outros textos outras leituras um filme uma música com quadro, então eu tento costurar essas coisas em sala de aula, bom o nome disso é repertório, né? Mostrar isso né mobilizar o meu repertório para facilitar o aprendizado dos Estudantes que passam pelas minhas disciplinas.

A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

Não. Na minha opinião não foram, eu estudei na [nome da universidade estadual que estudou]. Diferente da [nome da universidade estadual que trabalha], por exemplo, lá essas disciplinas da área de ensino de história eram dadas por um Departamento de Educação. E eu não acho que isso é um problema por princípio, lá era um problema porque eu sentia como algo muito desvinculado da história de fato. Então, por exemplo, tinha lá uma didática, era uma didática geral uma didática que servia para tudo não uma didática da história, né? Então eu acho que minha formação eu fiz licenciatura, né? Lá não é bacharelado. Eu achei muito limitada as disciplinas específicas da licenciatura porque hoje eu entendo que divórcio entre essas disciplinas e o restante do curso e sem contar que aí tem a ver com a concepção do curso no fundo, era um bacharelado disfarçado. Eu entrei em 98 me formei em 2001. As disciplinas todas eram voltadas para pesquisa os professores Eram todos muito produtivos praticamente nunca se falava de sala de aula. Então assim dava dúvida se o que se formava ali era um professor. Então eu não tenho uma lembrança boa da minha formação docente. Em contrapartida acho que me formei muito bem como pesquisador. Muito bem como pesquisador, mas não é o suficiente, né? Posto que no nosso país você não vive como pesquisador, mas de ensinar história no nosso caso, né? E lembro também de alguns professores muito eruditos, mas com uma dificuldade brutal, aliás com didática nenhuma, né com didática nenhuma, pessoas ótimas para te orientar numa pesquisa. Mas aulas com uma verdadeira tragédia. E então é isso, honestamente, eu não tenho uma impressão boa da minha formação.

ENTREVISTADO/A 4

Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

Eu acredito que os cursos eles trabalham meio que informalmente a questão da ética, né? Então, não é algo discutido, existe muito individualismo, né, na universidade, no meio acadêmico. Ou seja, é muito pouco em termos de reuniões pedagógicas onde se compartilha o que cada um trabalha. Existe uma ética implícita de que o professor é catedrático e não muito questionável em relação as suas práticas.

Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

Na graduação, na especialização, mestrado e doutorado não tive essa discussão ela nunca foi posta dessa maneira.

Você considera que é importante abordar essa temática na formação inicial de professores/as de História?

Eu acho que é fundamental, né? Na verdade, toda a docência é uma relação humana, como relação humana, ela precisa ser regulada, né? Por alguns princípios, alguns valores. Então deveria atravessar a formação como um todo na graduação na pós-graduação e tudo mais. Geralmente os alunos percebem muito bem quando há um professor que entra em contradição, prega uma coisa e faz outra, então, imagino que é essencial, né? Que todos os docentes tenham reflexão sobre a ética.

No seu local de trabalho, há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que os utilizaram?

A única coisa que eu conheço é uma ouvidoria, eu já utilizei, mas não surtiu muito efeito, já há uma proteção, é um corporativismo que acaba afastando essas discussões em relação a desvio de comportamento. Agora para os alunos o único canal que eles têm geralmente é a coordenação de graduação e não é um canal fácil para eles também, porque também existe o pensamento corporativo em relação aos docentes. Então, eu já tive na coordenação também, nos trazem demandas de situações de assédio etc. Tem que ter muita delicadeza para tratar e muitas vezes essas respostas demoram a chegar. Essa ética é um pouco invertida, digamos assim, em algumas vezes a gente precisa ter a corporação, ou seja, a gente precisa lutar em conjunto, no entanto, ela nunca pode estar acima de alguns valores. A gente fica isolado ao se posicionar a favor dos Estudantes.

A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

Fora os documentos Gerais, não temos um regulamento, não há nenhum documento específico pelo menos pelo que eu sei, né? O que há mais recentemente são os comitês de ética em pesquisa com ciências humanas, com seres humanos também, com animais, né? Que foram mais exigência recente. Acho que deve ter uns seis anos sete anos que esses comitês se estruturaram.

Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, *bullying*, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

Essencial, claro que esses documentos, com a aceleração das mudanças, eles deveriam ser revisados periodicamente. Porque há muitas nuances novas, porque a gente mergulha em mundos novos muito rapidamente. Mas eu acho essencial que a gente tenha documentos que balizem. E que as discussões não sejam só no direito consuetudinário, no direito que é dos costumes. A gente tem algumas referências, nós não temos aqui, por exemplo, então algumas coisas ficam confusas, a tendência é cobrir a maioria das situações ou fazer de conta que elas não existem para que não haja problemas porque sempre há um desgaste muito grande. Quando você leva em frente algumas situações e precisa abrir sindicância, processo etc. Isso tudo é bastante desgastante para todos. Então, é algo que a maioria procura evitar o que não é correto.

Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua instituição?

Ah, tem muita coisa aí, né, mas eu primeiro penso que qualquer professor deva fazer uma autoavaliação constante, que esteja preocupado com qualidade com uma formação de cidadania. Porque tem uns fios de navalha que a gente se equilibra, é sempre entender contextos e você teve valores que não se pode abrir mão então esse equilíbrio não é fácil de se construir e em todas essas dimensões que você apontou. Eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos muito boa mesmo. Mas, eu tive em 2015 uma turma que me deu mais trabalho foi uma experiência ruim, estava no auge a discussão do projeto de lei Escola sem Partido. Eu tinha uma disciplina que durava dois anos de Didática de Ensino, no primeiro ano foi já conflitivo, porque tinham quatro alunos com tendência a Extrema direita tal e que começaram a instigar a sala e imagino que eles tinham outros grupos de *WhatsApp* etc., e essa sala foi se fechando um pouco. Isso causou um grande prejuízo para os alunos. Porque eu só consigo ajudá-los se eu consigo me aproximar deles. Estamos numa cidade do interior com poucos recursos. Então muitos alunos chegam com muita dificuldade de escrita e você tem que pedir para ler, reescrever, um compromisso com a formação. Então esses alunos começaram a apontar os celulares, gravar, né? Que eu saiba nunca divulgaram as aulas, mas as questões abordadas. Todo tema era agressivo para eles, racismo etc. As aulas foram frias, hoje eu teria mais maturidade, mas me senti vigiado, cerceado. Outro dilema são os alunos de inclusão, os alunos com deficiência física, a gente tem outras deficiências, muitas né? E nós não temos preparação alguma. Eu como coordenador o tempo eu tentei exigir da pró-reitoria de graduação que nos dessem assistência, mas eu não a gente não recebeu essa assistência, às vezes não recebe nenhum diagnóstico. Então, eu tenho um aluno que tem muita dificuldade de falar, mas eu também tenho ciência que nós também temos dificuldade de ouvir. Ele é um menino que tem, eu acho, o desenvolvimento cognitivo perfeito, mas no sentido que a gente tem de perfeição, mas que ele não consegue se expressar tem muita dificuldade de se expressar, como a turma pequena, todo mundo acaba me ajudando e ajudando ele. A universidade faz a inclusão, mas não nos dá algum suporte. Então a gente vai lidando né? Tudo isso me dá um pouco de tristeza, de vergonha de não estar preparado. Mas a gente tem várias síndromes, né? Que a gente acompanha e não tem essa preparação. Então tudo isso são dilemas éticos, porque você tem que estabelecer outros critérios de avaliação. Tem alunos com várias síndromes e é muito difícil estabelecer os critérios de avaliação. A tendência que eu acho que a maioria acaba fazendo é aprovar e pronto, sem que o aluno entenda que isso é uma discriminação. Outro tipo de dilema é na orientação, mas esse eu consigo lidar bem que é a questão do plágio, também tem muito aluno com dificuldade de escrever uma linha. O trabalho dessa forma isso exige um compromisso muito grande.

Esses dilemas foram resolvidos? Como? Que fatores auxiliaram a sua resolução? Quais dificultaram?

Os dois primeiros não, o último sim, porque contava somente comigo. O professor, às vezes, fica muito solitário.

Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

Considero importante e isso está incluso na minha disciplina que hoje é didática. Eu trabalho com a didática do ensino de história, mas com a perspectiva da didática alemã junto tentando fazer algumas conexões com a decolonialidade.

Em caso positivo, como essa formação poderia ocorrer?

Através da discussão ética perpassando toda sua disciplina, envolve uma mudança na concepção do que é aprender, o que significa aprender a história, né? E que aprender a história não é desligado do mundo dos valores, mas a ela é atravessada pela questão ética. Eu só consigo entender que meu aluno aprendeu a história, quando eu verifico a orientação dele quando eu apresento problemas do contemporâneo.

Quais os principais aspectos que poderiam ser explorados na formação ética na Licenciatura em História?

Eu acho que eu já acabei de responder é isso, né? Então, existe uma formação ética do historiador e a formação ética do professor que tem a ver com humanização, entender, tudo é compromisso ético. Compreender a dificuldade financeira de quem está na universidade.

Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela ABEH? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?

Eu conheço o documento. Faz tempo que eu li que eu não vou lembrar de tudo de cabeça. Acho que ele saiu já faz uns dois anos. E na época eu tinha duas comissões uma era por uma nova BNCC e outra compromissos éticos e eu estava na outra comissão. Na comissão é coordenada do Professor Arnaldo da Unicamp. Então, eu não participei diretamente, né, da discussão, acho o documento. Acho que pauta muitas coisas importantes, autonomia docente, como você protege esta autonomia diante de tantos ataques e tentativas de criminalização né do professor.

Você tem outras contribuições sobre o tema “Compromissos éticos da docência em História”?

Eu acho que não fala de método histórico alguma coisa assim e me pareceu fechado numa ideia da educação histórica. Mas lembro que fala dos temas sensíveis, que também é uma baliza ética para a gente hoje.

Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?

A docência é uma relação humana, então ela é atravessada pela ética o tempo inteiro, né? E é na relação com seu aluno que você mantém a preparação da sua aula, sendo honesto com o conteúdo, com as pessoas. Sim, concordo. O tempo inteiro, em todos os momentos, o que a gente fala, o que a gente faz.

O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética dependendo como o profissional leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?

Eu volto no mesmo assunto. Em primeiro lugar porque é disso que a gente tá falando, de aprendizagem. Então, o que te afetou te transformou, a aprendizagem da história é amigável, às vezes ela te confronta, coloca em xeque alguns valores. Mas precisamos afetar nossos alunos, para que eles se comprometam com a ética.

Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo, ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?

Toda profissão, né? Você tem que ter um compromisso moral, né? Mas a docência, ela tem que ser regida por alguma coisa que faz os alunos te verem como referência. Que possam confiar em você. Essa autoridade moral vem do amor que você tem pelo conhecimento pela busca do

conhecimento do teu preparo da aula, né? São essas coisas que vão fazendo os alunos perceberem que você tem um certo compromisso com as coisas com eles com o mundo.

No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?

Ah, meu Deus, essa pergunta é muito boa e comprometedora. Tem muitos autores muito importantes, não tem como sair do Rüsen. ainda é uma referência de quem elaborou uma teoria da aprendizagem de História e que ali há epistemologia, psicologia e consciência histórica. E eu te colocaria o Paulo Freire como um autor importante para formação geral dos docentes. Ele é uma leitura assim humanizadora.

Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?

Creio que numa sensibilidade de ver o outro. Então, os fundamentos do ensino de História, a teoria da História, a Educação, Legislação, Sociologia, a discussão sobre progressão do conhecimento, a prática de ensino, as concepções de avaliação, como fazer pesquisa, a leitura do tempo tudo isso que eles têm no currículo é para torná-los melhor.

A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

Tem que fazer psicanálise para responder, mas não, não é agradável, fui o primeiro da minha família fazer faculdade então eu fui para uma Federal do Paraná que era um curso muito elitizado à tarde. Então, eu recebi uma boa formação para ser um francês, né? Mas e é isso, né? A maioria dos professores tinha uma excelente formação, mas os professores não falavam para mim que vim da pastoral da juventude eu vim da militância de um mundo ético, então o curso era feito para quebrar as pernas e os militantes para humilhar a gente. Nunca foi feita alguma referência sobre algum tipo de trabalhador. Então, a minha formação de historiador, eu acho que ela foi boa, a de professor, foi boa, mas porque eu era professor, desde o primeiro ano da educação básica. Eu encontrei sentido nos estágios, mas não foram suficientes.

ENTREVISTADO/A 5

Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

Bom é o seguinte: eu trabalhei durante 19 anos na [Universidade Estadual]. Depois, eu fui para a Universidade Estadual de [...]. E, bom, são bastante anos de experiência, e, de fato, eu acho que a gente não, não trabalha. Eu estou falando a gente, mas assim, eu estou falando da área na [nome da universidade] e na [nome de outra universidade]. A gente não tem uma área, mas tem muita gente compromissada que trabalha com Ensino de História, Formação Docente diretamente. Eu acho que é um tema que agora está começando a ser tratado. Nós ficávamos mais na metodologia e no estágio e não nesse compromisso ético que tem que ter o historiador e também o professor de História. Mas, assim, como atuação de professor, a gente não trabalhava muito, não. Nós tivemos uma reformulação curricular na [nome da universidade em que trabalha] em 2015, por conta da lei, e agora, a gente teve outra em 2019. No documento de 2019, a formação é da BNCC, mas, em 2015, nós acrescentamos uma disciplina no primeiro ano, Introdução à Docência em História, e aí nós começamos já no primeiro ano a tratar da questão da ética, mas é algo muito novo.

Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve a oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

Bom, eu fiz graduação em História na [nome da universidade em que cursou a graduação], fiz Mestrado em Educação na [nome da universidade], Doutorado na [nome da universidade] e o pós-doutorado na [nome da universidade]. Nunca tive essa discussão em nenhum momento. Quando que a gente se deu conta dessa questão da ética? Foi quando nós fomos obrigados, veio de cima para baixo, a inserir na Plataforma Brasil os projetos que tratassem de sujeitos. Você tem agora revista que já não aceita trabalho se não tiver o código da Plataforma Brasil da comissão de ética. Então, na verdade, veio de cima para baixo. E eu já fiz isso, já escrevi um projeto na Plataforma Brasil e eles são bem exigentes. Acho que essa exigência tem três anos. Eles são bem exigentes, principalmente quando vamos trabalhar com alunos que geralmente são menores de idade.

Você considera que é importante abordar essa temática na formação inicial de professores/as de História?

Sim, e tem aquele livro importante que a ABEH fez. Eu acho que era interessante pegar algum texto, não o livro todo, mas algumas coisas do livro e trabalhar já no primeiro ano. Sim, é importante. Mas eu venho enfrentando isso, é novo também no primeiro ano. O pessoal, assim, eles são muito novos. Eles têm 17 anos, 18 anos. Não que isso justifique a idade, mas talvez as discussões que hoje circulam na sociedade. Eles já vêm contra o professor, e a primeira coisa que eu tenho que falar para eles é: vocês agora estão do lado do professor, vão ser os professores. Pois a nossa sociedade acabou criticando muito a atuação do professor, que ele doutrina, e eles vêm com essa mentalidade de atacar e desqualificar os professores. Há uma perseguição aos professores.

No seu local de trabalho, há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que utilizaram?

Olha, tem sim, tem uma preocupação com isso, mas é mais de um lado. Terrível falar isso, mas a gente teve muito problema com assédio e tem a questão do racismo também. Por isso, temos os coletivos dentro da universidade. Temos professor negro que está sempre participando de comissões antirracistas, temos professora indígena, então eles são potências. Também tivemos que lidar com um problema na residência pedagógica, pois um aluno estava em transição de gênero. Ele queria ir de saia para a escola no estágio supervisionado e propôs para a preceptora se ele podia ir com trajes femininos. Daí tivemos que ir atrás da direção da escola e eu procurei a coordenadora geral. O jurídico da universidade disse que a OAB tinha uma equipe que tratava disso, mas não a universidade. E a gente viu que ele tinha direito mesmo de usar trajes femininos.

A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

Tem, e tem o *site* mesmo, é o da comissão de ética.

Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, *bullying*, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

Eu acho que tem que ter mesmo. A questão do plágio ainda é um problema no caso, né? Então, a universidade tem muito rigor com essa questão do plágio no mestrado e na pós-graduação

como um todo. Até houve desligamento do programa por causa disso. Então são bem firmes nessa questão.

Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua instituição?

O que eu venho percebendo é que a gente tem maior número de alunos autistas. E cada um você tem que tratar de um jeito, né? E é complicado, porque, às vezes, eles falam algumas coisas e a turma não aceita. Então, é muito difícil você conversar de uma forma com toda a turma para que eles entendam que eles também vão ser professores e encarar autistas em sala de aula e que você não pode discriminar. A gente não tem muito texto no ensino de História. Eu encontrei alguns textos que falam da forma de trabalhar com alunos cegos. Eu já orientei um trabalho da especialização para ensino de História para alunos surdos, mas, assim, autistas, a gente não tem. E, para mim, é um dilema, porque eu vejo que aumentou o número desses alunos e cada um exige uma forma de trabalhar, porque são vários níveis de autismo. Eu tenho aluno autista que, para a História, é uma maravilha, ele consegue interpretar. Mas, às vezes, cobra demais de mim. Ele sai da carteira dele, vem e fala alguma coisa e volta, aí vem e fala e volta. Às vezes, atrapalha um pouco a aula, mas eu entendo que é o funcionamento dele, o mecanismo dele. Às vezes eu fico sem saber, por exemplo, como avaliar. Eu tive uma aluna autista muito inteligente que participava muito da aula, mas ela não conseguia escrever na prova. Então, a prova tinha que ser oral. Mas isso a universidade banca, até o espaço, se precisar. Eles orientam a gente como fazer, como lidar. É bem assim.

Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

Com certeza, e aí é uma avaliação. Na verdade, eu mesma estou falando das instituições, mas eu mesma, conforme fui vivenciando, tendo as experiências com alunos autistas, com transição de gênero, fui me tocando que eu tinha que procurar e ver essa questão da ética docente já lá no primeiro ano.

Em caso positivo, como essa formação poderia ocorrer?

Olha, eu gostei muito daquele material inicial da ABEH. Eu pensei em propor colocar no programa porque, aqui na universidade [...], não sei como é nas outras universidades, mas o programa é avaliado pelo departamento e é aprovado. Então, toda vez que você vai fazer uma mudança, você tem que pedir para o pessoal avaliar. Inclusive tem relator, tudo certinho, porque a gente já teve problema com programas no passado. Então, agora tudo é avaliado em grupo. Eu pensei seriamente em colocar aquele material.

Em caso positivo, quais os principais aspectos que poderiam ser explorados na formação ética na Licenciatura em História?

Olha, o que a gente tem discutido lá na formação inicial é, assim: às vezes, eu pego da literatura mesmo alguns dilemas para eles resolverem. São situações-problema para eles resolverem. *Senhor das Moscas*, que é literatura e é filme. Olha, aconteceu isso, daí tem o doutor que fala que isso quer dizer que vem da natureza do aluno, ele sabe trabalhar em coletivo. Vocês acham que isso é isso? O homem nasce mal? Ou o homem nasce bom e a sociedade o corrompe? Então, a gente vai colocando alguns dilemas para eles pensarem e transpor. Não gosto muito dessa palavra “transpor”, mas essa é uma situação para a sala de aula. Quando me deparo com um aluno que traz certa dificuldade, eu penso em que tipo de estímulos ele teve ou não teve e sempre faço os alunos refletirem sobre isso.

Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela ABEH? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?

Alguma atividade dessa iniciativa da ABEH feitas pelo Arnaldo, né? A gente vem conversando. Nós temos um grupo também e queremos colocar como coordenadora do grupo a Maria Lima. A gente vem discutindo o documento mesmo para defender o profissional da história, principalmente o professor de História questionar as Ciências Humanas, a profissionalização. O professor de História com essas novas políticas do Novo Ensino Médio... então, a gente vem discutindo assim. Inclusive, documento do grupo é o grupo de Ciências Humanas, não é só história que a gente está discutindo, mas Geografia, Filosofia e Artes. Então, a gente vem, sim, discutindo.

Você tem outras contribuições sobre o tema “Compromissos éticos da docência em História”?

Olha, eu vou apresentar um trabalho de discussão de duas obras de formação de professor de História que foram aprovadas no PNLD [Programa Nacional do Livro e do Material Didático] de 2020. O PNLD lançou mão de ter livro didático de História para o Ensino Médio, mas tem livro didático para o professor de História da formação. E, assim, o primeiro capítulo das duas obras que foram aprovadas fala de projeto de vida. É o que eu estou estudando, o que é uma linguagem muito empresarial. Que acaba colocando como responsabilidade para o professor, não que ele saiba história ou ensinar história, mas que ele seja equilibrado, que ele tenha essas competências emocionais, resolva conflitos. É uma linguagem econômica com essa psicologia rasa. Eu entendo que essa forma de apresentar a formação de professor é muito superficial. Na verdade, a formação tem que estar na universidade, é uma formação científica, não essa formação do PNLD que colocou e que produziu essas duas obras neoliberais de formação. Tentam enquadrar o professor em algo que... enfim, não que eu seja contra o professor ser equilibrado, não é isso, mas, assim, são outras coisas, como a questão da ética. Mas é muito assim, amor. É quase que um livro de autoajuda, mas de ética, que é o objeto do seu estudo, não tem. Essas obras tratam a escola como uma empresa. Você, professor, é um funcionário, e você tem que ser competente, tem que ter vários saberes, mas aquele saber específico da sua disciplina, que você foi formado há quatro, cinco anos, não tem.

Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?

Eu acho a ética, não só para o professor de História, mas para o profissional da História, diante de tantos revisionismos não científicos, não metódicos, muito importante.

O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética, dependendo de como o profissional leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?

Eu acho que a gente está caminhando para isso, tentando desde o primeiro ano na Licenciatura em História. No começo do curso, a gente tem que falar: ó, vocês estão se direcionando aí para se formar como profissionais da história não existe profissional da história sem ser professor. A primeira função desse profissional é o magistério. Tem que ter ponte entre teoria e prática, articulação. O ProfHistória deu força para os nossos professores de História. Essa questão da teoria e da prática e da pesquisa do ensino. E a gente vem discutindo essa articulação, é uma articulação que deveria ter sido feita já na graduação. Nós tivemos uma reformulação curricular

na universidade. Isso faz um tempo; até foi o [nome de um professor do Ensino de História] que foi lá para falar sobre currículo, sobre as novas pesquisas de ensino de História. Isso faz bastante tempo, mas, assim, nós conseguimos que o departamento aceitasse que as disciplinas que seriam para fazer essa articulação. Então, era Tópicos de Ensino de História da América, Tópicos de Ensino de História Contemporânea. Aí, os professores das áreas de Contemporânea, de América, tinham que fazer essa relação. Eles ficaram meio perdidos no começo. Esses professores, quando tinham que fazer relação, pediam a análise, por exemplo, da História da América do livro didático.

Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo, ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?

Eu concordo. Eu não sei se eu usaria esse termo; eu falaria autoridade pedagógica. Não sei se é porque eu discuto isso com os alunos e falo o seguinte: “Eu fiquei quatro anos na graduação, eu estudei vários textos, eu fiz estágio, escrevi artigos. Eu fiquei sem dormir, não comia direito. Então, eu tenho mais conhecimento que vocês. Eu respeito o conhecimento de vocês, mas eu tenho uma autoridade pedagógica aqui para mediar nossas discussões”.

No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?

Olha, eu gosto muito de um texto do Durval Albuquerque Júnior, que vai falar de fazer defeitos na memória, porque ele vai lidar com ensino. Não é da área de ensino, mas ele vai lidar com ensino e com a escrita, retomando lá dentro da Grécia, e vai mostrando qual que é a função da História. Ele chega no contemporâneo, no presente, ele vai recorrer a vários autores para dizer que a gente tem que lutar contra a exploração, onde se vê uma vertente marxista. Ele vai retomar o Marc Block para falar que a gente tem que fazer uma homenagem aos mortos, que a História também tem que dar prazer, que a História é formar identidade, subjetividades. Ele vai colocando várias funções que eu acredito naquilo que ele tá falando. Fiz uma amálgama ali, um conjunto de coisas que eu acho que são muito pertinentes. O texto para o primeiro ano é um pouco difícil, então demora para ele assimilar, mas eu acho fundamental. E quando eu vejo que eles não tiveram aquele texto no primeiro ano, eu jogo lá no terceiro. Eu trabalho bastante com outro texto; eu acho interessante também. Este eu trabalho na Educação a Distância da minha universidade, é o da Maria Aparecida Leopoldina Tursi, acho que é isso. Eu não lembro o nome dela direito, mas o texto vai falar da história do Ensino de História. Desde o século XIX, ela pega o século XIX, vai mostrando como se construiu a história nacional. Esse texto eu também trabalho na Pedagogia. Eles vão perceber que uma coisa que a gente fala é, na verdade, uma construção: a harmonia entre as raças, a formação da Nação, os heróis e a pátria. Eu acredito ser muito importante.

Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?

A concepção de formação que eu trabalho é entender que a metodologia da História pode ser trabalhada em sala de aula. Tem um texto muito importante, e eu só não dou para eles porque está em inglês, eu não achei em português, que é do Peter Seixas. Ele vai falar dos seis princípios para o ensino e para a escrita. Inclusive ele fala da ética. E, assim, não só o trabalho com evidências históricas em sala de aula vai resolver o problema, mas a construção do conhecimento histórico. Então, esse texto é importante para ver esses princípios, mas eu entendo, assim, que os mesmos procedimentos do historiador podem ser levados para a sala de aula. É lógico que eu não vou descartar o que a educação, a pedagogia, pode oferecer para a gente; tem muitos autores importantes. Mas hoje, diante das lutas que a gente tem e enfrenta, com essa questão do Novo Ensino Médio que colocou Ciências Humanas e descaracterizou o

ensino de História, de Geografia, Matemática, Física, sei lá. Então, é importante para a nossa luta dizer, entender, compreender que a nossa área é específica. Caso contrário, a gente não vai precisar de Licenciatura em História, vai precisar de uma Licenciatura em Ciências Humanas, que reúne um monte de saber. A História passa a ser um componente curricular e não uma disciplina. Eu entendo que a gente pode até fazer uma abordagem fronteira com outras disciplinas, mas a gente deve partir da História. Já fui bastante criticada em relação a isso, mas eu defendo que a gente tem que ensinar os nossos alunos, fazer com que eles vejam que o mesmo procedimento que a gente tem na pesquisa histórica a gente coloca em sala de aula. Mas não é uma transposição simples, porque lá em sala de aula a gente vai lidar com outras questões: a realidade do aluno, a realidade da escola, a realidade da cidade. Como aquela turma se comporta? Não é só jogar fontes históricas para eles pesquisarem que vai resolver; tem outras coisas ali. Mas eu defendo, sim, o centro é a metodologia da História.

A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

Lá na graduação, mas isso foi na década de 80, gente, apesar da gente ter quase a mesma idade, quem fez a supervisão do meu estágio foi a [...]. Certo, e eu tive uma professora, a [...], que foi quem falou que eu tinha jeito para trabalhar na área de Ensino de História, e eu segui o que ela disse, e ela era magnífica maravilhosa! Isso faz tempo, como eu falei para você, mas ela estava super por dentro de todas as discussões. Era superacessível, eu me senti confortável. Eu sempre fui muito tímida, e eu achava que não ia dar conta de ser professora. E ela me deu esse conforto: “Não, você tem jeito desde o começo para ser professora”. Depois, você tem jeito para dar aula na universidade sobre metodologia e prática de Ensino de História. Então, foi fundamental a professora [...]. Interessante, ela já faleceu, mas eu tenho muita saudade dela. Mesmo porque era uma época que a pessoa tinha Mestrado e era difícil fazer Doutorado; ela não tinha Doutorado. E era difícil publicar. Eu tenho a dissertação dela, gente do céu, é magnífica, mas nunca ninguém publicou. E, assim, como eu disse, eu tinha muita timidez. Quando eu entrei no curso de História e vi que tinha que fazer seminário, teve uma disciplina que eu tirei dez na prova para não fazer o seminário. Mas, assim, o estágio só começava no terceiro ano. As discussões só começavam no terceiro ano. Tipo a divisão de Licenciatura e Bacharelado, eu escolhi Licenciatura e não sabia muito bem por quê. Isso foi complicado. Eu acho, assim, que o estágio foi uma prova de fogo, mas não resolveu todos os problemas que eu tinha, de insegurança. Talvez hoje eu tenha certa facilidade para lidar com estágio, porque eu sei o quanto eu fui insegura. Eu achava que não servia para isso, de falar em público. Essa questão de falar em público. Mas uma professora falou: “É o seguinte, você escolheu a carreira e tem que falar em público”. E toda vez que eu pego uma turma nova igual o primeiro ano, nossa, meu Deus do céu, eu fico preocupada. Fico super preocupada. O que eu vou enfrentar? Passo mal, fico sem dormir antes, aí com o tempo eu vou conhecendo os alunos e tal, e fico mais tranquila. Mas, assim, na minha graduação, as pessoas foram importantes para minha formação. Eu tive a sorte da minha amiga, que já é professora aposentada da Educação Básica, superextrovertida. Então, ela me ajudou muito. A [...] fez estágio comigo, porque ela chegava na sala e falava: “Ela se chama [...] e eu [...]”. Ela já chegava assim: “Somos a dupla [...]!”. Já quebrava aquela coisa ruim, era mais fácil de fazer o estágio. Eu tive muita sorte com as pessoas. O curso formava professores, mas era uma época que, apesar de ser Licenciatura, os professores entendiam que a pesquisa histórica era uma coisa mais nobre do que a Licenciatura.

Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

Eu acredito que isso apareça, nas discussões de modo amplo, não especificamente, né? Na grade curricular não tem uma disciplina específica sobre ética. Então, essas questões podem até aparecer nas aulas, nas discussões que os professores fazem nas disciplinas, mas não tem um intuito claro e objetivo de discutir essa questão ética na profissão.

Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

Não, nenhuma disciplina específica que tratasse eu abordasse esse tema. Essa questão da ética, da discussão sobre ética na nossa atividade profissional aparece mais quando a gente fala em realizar algum tipo de pesquisas que envolve seres humanos. Aí nós aqui na universidade até temos um comitê de ética. Mas não tive oportunidade de tratar essas questões em nenhum momento, nem na graduação, nem no mestrado, nem no doutorado, mais um sentido ético sentido amplo.

Você considera que é importante abordar essa temática na formação inicial de professores/as de História?

Sim, muito importante, eu diria, fundamental.

No seu local de trabalho, há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que utilizaram?

No nosso centro tem um grupo de professores que criou um canal de “violência não, denuncie. E isso surgiu por conta de algumas denúncias de alunos e até de comunidade LGBT. Então por conta disso que um grupo de professores do centro de ciências humanas criou esse canal, né? Acho que tem até um link que a pessoa pode denunciar e isso me parece, se eu não estou enganado, depois foi encaminhado como uma política da Reitoria de uma forma geral que envolve toda a universidade.

A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

Eu acho isso é bastante pertinente, porque na Instituição na qual o trabalho nós temos em torno de 23 mil pessoas que transitam por ali. É lógico que você tem códigos de Conduta, que estão estabelecidos, por exemplo, nos ordenamentos jurídicos, ou seja, nas leis do país, mas talvez as instituições poderiam contribuir para que essas relações se tornassem mais vamos dizer civilizadas, vamos dizer assim no interior da instituição. Assim como temas leis na área do Direito, você também pode estabelecer controles sociais informais, ou seja, esses controles sociais informais podem ser disseminados pensados e estruturados no interior dessas instituições. Por que que eu digo isso? Porque teria condições de estar presente o tempo todo em todos os lugares, em todos os segmentos da universidade relações civilizadas no interior dela.

Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, *bullying*, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

Acho excelente, a própria instituição trabalha com formação das pessoas e isso pode se constituir uma espécie de laboratório de experiências de boas práticas e servir como exemplo para outros lugares também.

Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua instituição?

Eu passei por uma experiência, mas não aqui na [nome da universidade], né? Porque eu estou na universidade aqui de [nome da cidade] desde 2017, eu trabalhei durante 20 anos na [nome da universidade]. Eu trabalhei lá na [nome da universidade], depois eu fiz uma permuta a professora que trabalhava aqui foi para o [nome da universidade], e aí depois eu vim para cá. Lá nós tivemos um problema sério que envolvia professores e é um conflito entrar confronto com os colegas, como a gente não tinha um canal houve uma certa dificuldade para resolver. É de que alguns estudantes estavam sendo vítimas de comportamentos antiéticos e reprováveis por parte dos colegas. A gente ficava muito chocado e as pessoas que estavam sendo submetidas aquele tipo de violência, de assédio ficavam com receio de denunciar porque não tinham certeza de que seriam acolhidas ou não. Você sabe que nesse ponto as pessoas que não têm um certo empoderamento, às vezes se sentem intimidadas e receosas de fazer qualquer tipo de denúncia e, às vezes, não é algo que se você consegue provar. Vamos pensar assim numa simples conversa de corredor. Às vezes, acontece isso e para provar um tipo de coisa desse não é fácil, né? Às vezes, até se a pessoa se não tomar o devido cuidado é prejudicada e a denúncia acaba até virando contra ela. Porque a pessoa que tá sendo abusada, muitas vezes, não tem prova. Aí a universidade pode trabalhar no sentido de criar esses controles formais dentro da própria instituição, para o denunciante ter mais segurança e mais confiança de poder denunciar e encontrar canais que possam ser uma espécie de ouvidoria, para ouvir de uma forma preventiva e pode tomar atitudes em relação àquilo que está acontecendo.

Esses dilemas foram resolvidos? Como?

Pelo que eu fiquei sabendo foram resolvidos, porque foi criado um movimento no interior da universidade e as mulheres foram se sentindo seguras para denunciar.

Que fatores auxiliaram a sua resolução? Quais dificultaram?

Foi criada uma comissão de sindicância interna e aí a universidade chegou a punir esses professores de diversas formas ao longo do processo, no início eles ficaram reticentes, mas as mulheres se empoderaram. Hoje eles não são mais professores, porque a universidade criou um ambiente tão hostil para eles, que acabaram saindo.

Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

Eu penso que sim, eu acho assim que a questão ética está mais na forma como você trabalha os conteúdos. Vamos pensar uma questão ética, por exemplo, é fundamental que na nossa formação enquanto historiador você tenha um cuidado enorme com o trabalho das Fontes. Ou seja, você não pode querer faltar com esse tipo de conduta na condução de uma pesquisa porque isso se encontra na própria forma de exercer a profissão. Na questão ética também que eu tenho me batido e falado para os alunos, você tem que tomar um cuidado enorme nas coisas que você afirma ou seja sempre faz parte da sua atuação profissional, tudo tem que estar bem fundamentado e respaldado ou em pesquisas próprias ou em pesquisa realizada por colegas, porque senão a gente perde a credibilidade do nosso ofício. Tem até um texto do professor Joaquim Prates que é um professor da universidade de Barcelona. E ele fala que a formação do profissional da história pode ser interessante para a vida cotidiana que é por exemplo ensinar

a pessoa a ler, ensinar a pessoa a ter um certo cuidado de como vai fazer a leitura dos documentos das informações seja jornal revista uma imagem, né? Então isso tudo pode ajudar inclusive a pessoa prestar atenção mais nas coisas. A questão ética está presente a todo momento na produção de conhecimento e na propagação dele.

Como essa formação poderia ocorrer?

Na transversalidade, com o cuidado com as fontes, com a escrita e com a conduta do professor em sala de aula. Você tem que ter uma certa conduta para que você seja uma referência. Por que você não é um professor simplesmente que transmite conteúdo? Entendeu? Você está sendo um exemplo para eles, né? Tem que cuidar da roupa, da forma como fala. Falo para os graduandos que os alunos deles tem 11 12 13 anos que estão começando a formar a personalidade da adolescência. Ou seja, aquele momento que a criança está deixando do guarda-chuva de ficar sobre a guarda dos pais e está ocupando o mundo público, então, tá buscando outras referências.

Quais os principais aspectos que poderiam ser explorados na formação ética na Licenciatura em História?

Uma série de coisas, o cuidado com a pesquisa. Propagação de informações e postura do professor.

Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela ABEH? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?

Não, não conheço esse documento.

Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?

Diante desse negacionismo todo e relativismo presente que ganhou muita força nos últimos anos, eu acho que a gente tem que cada vez mais. Penso quais são quais são os procedimentos utilizados no trabalho do Historiador que vai diferenciar uma opinião fundamentada de uma simples opinião que a pessoa não tem qualquer fundamento. Eu acho que isso é uma questão fundamental na ética a forma por exemplo que você está fazendo o teu trabalho, olha o tanto de tempo que você está gastando de entrevistar e pesquisar. Então, para você afirmar alguma coisa é porque você refletiu, né? Confrontou informação, procurou o que outras pessoas falaram sobre o assunto. Penso que a questão ética está aí.

O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética dependendo como o profissional leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?

Não se pode falsificar informação, isso deve ser aprendido desde o começo do curso. Podemos até pegar fontes falsas, uma foto que foi modificada, por exemplo, mas temos que refletir a intenção da fraude. Olha eu penso assim eu trabalho com história do tempo presente, né? Eu tenho a determinada linha de pensamento. E tenho sempre que ter compromisso com a verdade, não aquela no sentido de verdade absoluta, mas com a verdade do conhecimento estabelecido, do conhecimento consolidado e tanto na hora de você realizar pesquisa quanto na hora de você trabalhar qualquer conteúdo em sala de aula, eu acho isso fundamental e sempre tenho chamado atenção dos meus alunos para isto.

Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo, ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?

Eu penso que isso envolve todos os aspectos, desde que você tenha um certo cuidado da forma como você se relaciona com os alunos e a forma como você se refere a eles. Eu lembro uma vez que quando eu comecei a trabalhar no ensino fundamental, aqui no bairro de Londrina, quando eu cheguei na sala assim os alunos estavam assim revoltadíssimos com a professora. Aí eu fui perguntar para eles o que tinha acontecido. Aí uma aluna falou: - Ah professor, a gente mora no bairro aqui. Ela falou assim..... Foi extremamente preconceituosa contra eles, né? Então você tem que ter um certo cuidado. Autoridade sem autoritarismo, você está ali porque você tem certa autoridade no assunto.

No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?

Eu tenho nos últimos anos trabalhado com alguns autores. Tem um autor judeu alemão que se chama Norberto Elias que tem uma obra sobre o processo civilizador. Por que eu acho importante que contribuiria muito para a formação dos alunos porque o Norberto Elias ele vai ter uma tese interessante que ele vai dizer assim que as sociedades elas se estruturam. por aspectos macro e micro, por esses dois movimentos. Também é importante autores como Tzvetan Todorov que discutam a democracia, para a gente entender alguns dilemas que nos afeta aqui no tempo presente, eu acho eu acho esse autor fundamental. O nome do livro é inimigos da democracia.

Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?

Olha como eu trabalho muito com essa temática dos direitos humanos. Eu sempre tenho pensado, que é necessário que a gente tenha um respeito muito grande da questão da diversidade, das condutas dos comportamentos que eu acho isso fundamental. Eu sempre tenho falado que é necessário que os alunos entendam muito como cada realidade escolar funciona. O aluno é carregado de experiências sociais, na família, na igreja, de experiências históricas e você tem que saber como lida com tudo isso. O aluno não é uma folha em branco, ele é na verdade é um indivíduo um cidadão, que que é um acúmulo de experiências. E aí, por exemplo, tem aluno, que pode recepcionar de uma forma muito tranquila um determinado conteúdo que você vai trabalhar e o outro pode não.

A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

No estágio tenho assim uma imagem boa imagem tanto que alguns professores que foram meus professores, são meus amigos hoje. Tive uma professora que hoje já falecida. Ela falava muito da importância de a gente conhecer um pouco a realidade das escolas. Quanto aos conhecimentos científicos tive professores muito bons.

ENTREVISTADO/A 7

Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

Eu acho que na docência, no aspecto da formação de professores, sim, a gente aborda, é um tema que a gente aborda sistematicamente. Principalmente, quando a gente está trabalhando com as disciplinas de ensino de história, didática, estágio.

Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

Olha na graduação eu tive contato, mas foi uma coisa muito engraçada, eu fiz uma disciplina meio de filosofia, meio de economia que a disciplina se chamava economia e ética que foi uma disciplina que eu fiz por interesse particular. Vamos dizer assim, sabe de enriquecimento curricular? Acho que esse foi o contato mais próximo que eu tive com uma discussão intelectual sobre ética. Aí depois quando eu fui trabalhar com fontes orais no ensino já no mestrado, aí também eu tive contato com essa discussão progressivamente.

Você considera que é importante abordar esta temática na formação inicial de professores/as de História?

Eu acho que é importante na formação inicial de professores de história, por causa do relacionamento horizontal entre pares. É necessário a ética, né? Que a gente tem que ter um trabalho um com outro, mas também na ética dessas relações que eu chamo de verticais, que é entre professores e alunos. Eu acho que esse assunto ele é muito importante.

No seu local de trabalho há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que os utilizaram?

Olha recentemente na universidade foi criada uma ouvidoria pedagógica. Então, até tem, mas eu nunca fiz uso. É isso, assim, nunca fiz o uso disso não porque eu já observei assim que durante algum tempo essas questões eram levadas geralmente ao coordenador.

Ele é que tinha que resolver, né? Então um problema entre colegas ou um problema entre professor e aluno, parava ali no coordenador, mas hoje a gente tem uma ouvidoria.

A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

Há bastante tempo que a gente tem documentos sobre isso do comitê de ética. Então, esse comitê de ética e a atuação dele é toda regrada pela pelas resoluções, eu não digo que é um manual, mas a universidade, ela é orientada por resoluções. Então essas resoluções aqui estabelecem os critérios na pesquisa.

Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, bullying, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

Eu acho que é interessante que a gente tenha mais do que um regulamento de boas práticas, a gente precisa ter protocolos, eu acho que a maior dificuldade da gente não é evitar o problema porque eu acho que esses problemas são inevitáveis. O que eu sinto dificuldade na instituição é do protocolo de resolução. Entendeu? Que tão importante quanto uma orientação você precisa de um protocolo de resolução, entende? Quando o problema acontecer você vai fazer o quê? Entendeu? E isso não tem na minha instituição.

Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua instituição?

Eu vou falar do último que foi o que mais me impactou. A gente teve um aluno no curso com problemas psiquiátricos um laudo tudo certinho, tinha um monte de coisas. Se ele estava medicado e tratando ele era uma pessoa, sem medicação era outra pessoa, mas ele estava no curso há muitos anos, muitos anos. Ele entrou no curso com 17 anos, ele está com quase 30, já saiu já voltou saiu voltou e por fim dessa última vez que ele voltou. Ele foi levando e aí a hora que chegou no estágio, eu confesso a você que naquele momento eu falei nossa e agora entendeu? E esse era o problema, porque, se eu dissesse não, esse cara não poderia entrar no estágio, isso ia caracterizar um preconceito porque tem que ter um espaço para ele realizar atividade etc. e tal. Por outro lado, ele demonstrava dificuldades. E foi isso assim entende? Até hoje eu sofro muito com essa questão, porque ao formar esse profissional eu digo para a sociedade que ele está habilitado a ser professor certo e em tese, tecnicamente a formação foi dada, mas se ele não tem nenhum controle emocional de si mesmo. Ele é uma ameaça tanto é que recentemente foi afastado do trabalho, entende? Porque chega uma situação que a escola falou assim, olha você precisa se afastar. As crianças os alunos estavam com medo dele. Então, é para mim uma situação ruim, o que mais me assusta é o seguinte: não tem protocolo. Entendeu? Não tem uma lei que me ampare. Eu não tenho nada que me diga, qual é a coisa correta a fazer entende? Porque eu tenho que ter compromisso com ele com a pessoa dele com a condição dele e eu tenho que ter o compromisso social de atestar que ele tem condição de dar aula, mas eu não sou psiquiatra. A gente a gente viveu outro problema muito sério no nosso curso recentemente que a gente teve um ingresso de um aluno com um perfil bastante diferente do que é comum e ele passou a ser alvo dos colegas, né? E tratamento foi um pouco exagerado e a gente interveio no sentido de dizer o seguinte, olha: se ele é nazista ou não, esse problema vai ser resolvido com a polícia não pode ser resolvido aqui. Os nossos muros, as nossas paredes, os nossos quadros não podem ser lugar de mensagem de ódio. E aí a gente viveu um dilema com os nossos alunos, porque eles queriam a todo momento que a gente simplesmente fizesse esse rapaz desaparecer do curso.

Esses dilemas foram resolvidos? Como?

Não, eu acho que não foi resolvido porque a gente não tinha mecanismo para operar. Outro exemplo de dilema, lembrei agora, uma situação completamente diferente, a gente acabou de sair de uma greve. Eu fui contra em todos os aspectos, eu fui na Assembleia, eu argumentei contra e eu votei contra, eu tive que tomar uma decisão muito difícil que foi a decisão de não aderir à greve por uma série de argumentos certo e aí o que aconteceu alguns colegas meus aderiram à greve e eu respeitei não tive nenhum problema e quando o aluno vinha conversar comigo, eu falava, essa decisão é individual, você não pode vir aqui pedir para o curso tomar uma decisão porque essa decisão ela não é do coletivo do colegiado, mas da Assembleia de professores.

Que fatores auxiliaram a sua resolução? Quais dificultaram?

A própria instituição por não ter protocolos de resolução.

Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

Olha eu acho que isso é estruturante da nossa carreira, como é que você vai ser um professor, se você não tem ética. Então eu acho que é estruturante, eu acho que colaboraria para que as nossas relações interpessoais inclusive fossem mais tranquilas.

Como essa formação poderia ocorrer?

Eu acho que ela que ela poderia ocorrer de maneira transversal. Ela atravessa o curso em diferentes discussões em diferentes situações, por exemplo. Eu entro na sala de aula e os alunos

estão reclamando de outro professor. Quando eu digo para eles: - Olha eu estou aqui do ponto de vista ético, eu não posso ouvir vocês, vocês não podem falar para mim. Eu acho que é isto. No dia a dia quando eu estou preparando o aluno meu para entrar em sala de aula e eu vou orientando dizendo o que pode o que não pode fazer o que que é correto que não é, a gente acaba fazendo essa discussão, mas ela não está sistematizada.

Quais os principais aspectos que poderiam ser explorados na formação ética na Licenciatura em História?

Relações interpessoais...

Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela ABEH? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?

Não, não.

Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?

Eu penso que toda discussão da ética, ela deve estar a ser construída a um contexto entende? Eu tenho uma certa preocupação quando a ética é discutida como um valor absoluto e não relativizado a contextos e as situações que precisam ser consideradas. Nós tivemos aqui a discussão do comitê de ética para pesquisas com seres humanos e aí eles enfiaram a gente da área de humanidade junto com a área da saúde. Não tem como entendeu? Os critérios éticos aí não são os mesmos, se a gente for pegar os critérios da área da saúde aplicar área de história nós não fazemos pesquisa. Acabou o nosso conhecimento desaparece, entende? Eu acho que tudo tem que ser discutido em termos muito contextualizados. Se você pega um padrão que por exemplo da área da saúde e coloca para área de humanidades, você engessa de tal modo a pesquisa na área de ciências humanas que para quem trabalha com pesquisa em setores muito sensíveis ou no setor de sociais que tem pouco quase nenhum domínio da escrita, ou uma tradição de ter reconhecido no texto escrito a sua história. Quando a gente fala de trabalhadores rurais, a gente fala de meninos de rua. A gente fala de populações que historicamente quase não contam com registro nenhum, a entrevista oral é o único recurso que a gente tem para registrar a história dessas pessoas. E aí quando você vai enfiando muitos critérios? Ah tem que assinar, isso, aquilo e aquele outro.

O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética dependendo como o profissional leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?

Ensinando na sua disciplina o valor da ética.

Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo, ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?

Eu não gosto muito dessa ideia de autoridade, porque ela sugere autoritarismo. Não, nem é isso é uma totalidade uma perfeição. E eu confesso a você que eu gostaria muito que os meus alunos me vissem como uma pessoa entende? Uma pessoa que erra, que acerta, então eu não gosto dessa ideia de autoridade moral porque eu fico aprisionada a um determinado modelo, né? E eu acho que isso causa muito sofrimento. Para o professor, entendeu? Eu acho que essa ideia de autoridade moral é presunçosa. Me desculpe assim é muita presunção. Nossa. Autoridade

moral. O fato de eu ser professor me dá balizas e eu preciso trabalhar com essas balizas constantemente, eu preciso pensar nos meus atos. Mas em havendo cometido um erro eu tenho eu tenho que ter liberdade de poder voltar para o meu lugar de professor em perfeito e corrigir esse erro. Entende quando você fala em autoridade, por exemplo, eu fico pensando no Ministro do Supremo Tribunal ele tem que ser uma autoridade moral pela característica do cargo dele pela presunção de poder que está investida nele, mas por causa do professor eu acho que tudo que a gente precisava era perder um pouco desse status muito exagerado que coloca a gente numa posição que nos causa muito sofrimento.

No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?

Paulo Freire, eu acho que ele é de longe uma das maiores referências, né? Foi uma referência para mim, então, eu continuo usando-o. Eu gosto muito também de alguns textos do Enrique Padrós sobre a função social da docência do professor

Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?

A minha concepção de formação de professor eu trabalho com a concepção que o professor é antes de tudo esse sujeito que se relaciona com a autoridade. Não é dono do saber e muito pelo contrário a função dele é criar condições para que a aprendizagem aconteça. Tanto para ele quanto para o estudante, ou seja, que o ato de ensinar seja um momento de aprendizagem mútuo, de compartilhamento, né? Eu acho que o professor antes de tudo deve saber dialogar mais do que palestrar. Ele tem que ser capaz de criar esse ambiente de encontro entre conhecimento e saberes entre experiência e teoria. Para que dela se desdobrem novos conhecimentos, novas teorias, é assim que eu tento ensinar os meus alunos a ensinar a história.

A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

Olha eu tenho um profundo orgulho da minha formação, meu curso tinha muitos defeitos, mas ele me preparou. Eu aprendi no meu curso, eu aprendi em outros cursos, eu aprendi em outros projetos. Eu fiz um curso de pedagogia que era de formação de professores para alfabetização de adultos e trabalhei nesse projeto alguns anos, então, aquilo me ajudou. A minha experiência lá no Curso de Economia me ajudou, a minha experiência no movimento estudantil me ajudou, então, eu tive uma formação Universitária muito completa sabe eu tive iniciação científica eu tive contato com o mundo das Artes, eu tive muita coisa boa. O meu estágio, eu tive privilégio de fazer numa escola de aplicação que é a ESEBA. Então, assim eu quando eu terminei o curso se existia uma coisa que eu não sentia era medo insegurança, entendeu? Eu sentia muita vontade de dar aula, de trabalhar, de ir para cima.

ENTREVISTADO/A 8

Em sua opinião, os cursos de Licenciatura em História abordam questões éticas (em geral, ética na docência etc.)?

Bem, como é que eu vou dizer, de uma forma mais abrangente acho que acaba abordando sim. Não de forma específica enquanto disciplina. Mas a gente acaba entrando nessas questões éticas, principalmente, quando a gente prepara os estudantes para as atividades de extensão ou

para as atividades de estágio supervisionado. Recentemente eu trabalhei com o PIBID na Unicentro por uns cinco anos, então, a gente trazia essa discussão da ética dentro do projeto do PIBID. Porque o projeto era desenvolvido nas escolas, então fiz questão de com os meus alunos trabalhar essa questão ética para ele saberem se comportar segundo as regras da escola.

Em sua trajetória de formação docente (Graduação, Pós-Graduação), você teve oportunidade de ter contato com o estudo, reflexão ou discussão de ética, ética em pesquisa, ética na docência, integridade?

Eu tive algum contato. Este contato foi mais especificamente no campo da pesquisa, principalmente, quando a gente trabalhava com testemunhos históricos. Então, a gente na História tem esta preocupação na História oral, ética em formular perguntas, rever perguntas que não fossem de alguma forma provocar o mal-estar no depoente. Então no campo da pesquisa esteve mais presente essa preocupação ética e essa preparação ética. Mas no campo da formação para docência muito pouco. Talvez um e outro professor, supervisor de estágio tenham selecionado alguma discussão algum texto nesse sentido. Há alguns anos a gente não tinha tanta ameaça à democracia, digamos assim, que a gente estava a gente estava construindo a democracia. Então acho que essa discussão ética não era tão determinante, né? Hoje eu vejo por outro outros olhos. O contexto contemporâneo é outro e nós temos negacionistas, terraplanistas existe toda uma discussão contra a ciência, inclusive contra a ciência histórica, né?

Você considera que é importante abordar esta temática na formação inicial de professores/as de História?

Acho que essa discussão é fundamental hoje para que os nossos estudantes futuros professores tenham mais segurança na atuação e em diferentes ambientes escolares, tanto da Educação Básica como da Educação Superior. Então, acho que hoje é determinante coisa que um tempo atrás 10 15 anos, talvez um pouco mais, não era tão assim na minha visão. E por parte dos Estudantes uma busca pela licenciatura já com alguns valores morais bem definidos, né? Um respeito ao professor e um respeito à carreira. No entanto, hoje, a gente vê isso em cheque e isso se reflete principalmente na baixa procura que nós temos hoje dos Estudantes que buscam a licenciatura como uma formação profissional. Hoje eu trabalho como supervisor de estágio, então eu sempre passo para os meus alunos textos referentes a essa dimensão que eu acho crucial da questão da democracia. Face urgente essa dimensão ética. Alguns dos nossos estudantes são provavelmente alienados por uma mídia que oferece a eles estigmas e preconceitos, eles acabam aderindo a determinadas bandeiras que não correspondem na minha visão ao papel de professor. E que a nossa preocupação tem que estar centrada na ciência histórica, e dentro da ciência histórica é desenvolver, principalmente a questão do campo da Democracia, né? Méris, eu vejo que muitos dos nossos futuros professores estão desvirtuados assim de uma determinada moral de uma moral do Vale Tudo que a internet oferece para eles.

No seu local de trabalho, há canais de comunicação que recebam reclamações sobre algum tipo de tratamento abusivo, discriminatório ou preconceituoso? Quais são? Você já os utilizou ou conhece pessoas que os utilizaram?

Então, acredito tenha né? Por não utilizar, e não ter precisado acionar ou buscar, mas tem sim. Sei que nós temos conselhos de ética dentro do campus, existe atendimentos psicológicos voltados aos estudantes para principalmente resolver algumas dimensões dessa questão da ética, e tem além disso o regime disciplinar dentro da Universidade que o estudante sabe o que ele pode e o que não pode fazer. Também tem os direitos seus deveres do professor. Esses manuais são importantes, mostram qual é a sua conduta ética dentro do Campos, e assim por diante, mas creio que não seja muito acessado pelos professores. Acabamos oferecendo mais mesas de

conversa, rodas de conversa para debater vários dilemas éticos que nós estamos passando hoje. Os estudantes acabam não procurando alguns coordenadores, por eles não serem muito receptivos, né? Nosso Campos aqui existe uma rivalidade muito grande entre os docentes, né? Eles formam formaram-se grupos. Então nem sempre coordenador é uma pessoa procurada, muitas vezes, ele é uma pessoa evitada porque ele mais constrange pelo seu autoritarismo, e não atende aos interesses dos alunos, né?

A sua universidade possui documentos relativos a boas práticas de pesquisa, orientações antiplágio, integridade ou compromissos ou regulamentos disciplinares?

Eu acredito que tenha todos os regulamentos disciplinares e, principalmente, no campo da pesquisa, né? Porque todo projeto de iniciação científica passa pelo comitê de ética, para a gente não ter futuros problemas jurídicos no uso dessas falas, desses testemunhos, né? Então sim, existe códigos de ética, existem normas disciplinares, existem condutas de pesquisa, né? Mas dentro do campo do ensino história e nas escolas eu ainda não vejo muita coisa, eu acho que isso cabe algo mais forte, essas comissões, dentro da Universidade, precisam fazer mais essa reflexão, né?

Algumas Instituições de Ensino Superior e escolas (principalmente no exterior) possuem documentos com diretrizes explícitas sobre ética, boas práticas, *bullying*, assédio, discriminação. Qual a sua opinião sobre essas iniciativas?

Ah, eu acho muito legal e pertinente, porque eu vejo, Méris, não sei se você compartilha com esse meu olhar, mas que de 10 anos para cá, principalmente, com advento das redes sociais e das tecnologias de virtuais mesmo EAD que cresceu 300% em 10 anos no Brasil e o quanto que os cursos presenciais declinaram 30% né? Então eu vejo que é fundamental fazer uma reflexão e gerar documentos, manuais, pensar o tempo presente. A gente tem pouca ferramenta crítica com a tecnologia e os estudantes e os professores se escondem muitas vezes por trás das tecnologias, né e muitas vezes disseminam, ingenuamente, mas muitas vezes conscientemente vários preconceitos e estereótipos que não lhes cabem quando estão ministrando suas disciplinas suas aulas, né? Então eu vejo com bons olhos na contemporaneidade, até porque a gente assiste dentro da Universidade preconceito em relação aos indígenas, por exemplo, ou com relação e aos negros.

Segundo Caetano, existem dilemas de relação, dilemas de organização curricular, dilemas de avaliação e dilemas do contexto institucional. Você já vivenciou dilemas éticos na profissão, no processo de formação de professores, na sua Instituição?

A gente teve que modificar os projetos pedagógicos do curso e alguns temas se tornaram cruciais como Direitos Humanos, meio ambiente e questão do gênero. Eu acho que a gente podia trabalhar essa questão da ética na perspectiva transversal, ou seja, cada área do conhecimento independentemente da disciplina que o professor ministra existe em questões éticas que devem ser debatidas, né? E eu acho que por nós trabalharmos com estágio supervisionados, né? Ainda mais, porque a gente está lidando com os sujeitos que saíram da universidade em direção às escolas e levaram para as escolas a perspectiva democrática que nós estamos trabalhando, e dentro dessa perspectiva democrática a questão da ética no meu entender ela é fundamental. É uma forma de você ter respeito pela diversidade, a escola hoje ela está inchada de desigualdade, né? Atende crianças com várias necessidades com várias velocidades de aprendizagem. Então, a ética é fundamental como forma de preparação para a cidadania, para você formar um cidadão crítico e consciente da sua condição dentro da sociedade. Os nossos dilemas nesta região são muito maiores. Por exemplo a gente está numa região de Fronteira aqui [nome da cidade] a fronteira com o [nome de país] e um pouquinho mais para frente com [nome de país]. Então a gente tem brasiguaios aqui também. É um povo muitas

vezes discriminado não só eles, tem os indígenas, tem alguns quilombolas também aqui na região de [nome de cidade]. Então é uma realidade completamente *sui generis* né? E por trás de tudo isso a gente teve uma situação limite aqui no [região] do Paraná que foi a construção da Itaipu. E o resultado disso foi centenas de famílias que foram expropriadas e muitos indígenas. Isso criou um problema social muito forte aqui porque a Itaipu defendia um discurso modernizador um discurso de progresso, né? Só que para quem sofreu com a questão de serem desabrigados essa dimensão do Progresso não interessa. Eles querem as suas terras querem seu modo de vida. Muitos indígenas hoje estão na universidade para desenvolver uma consciência política para defender os interesses das suas comunidades que foram desapropriadas. Quando eles voltaram da inundação os colonos já tomaram suas terras a partir claro da permissão do estado e a Itaipu tomou outra parte da terra deles. Então eles estão aqui pelas cidades esparramados eles estão aldeados.

Você considera importante que haja uma formação ética para os futuros docentes de História?

Muito importante, tanto para o estudante que vem do agronegócio, como para o indígena, o quilombola, pois esses conflitos éticos eles trazem para sala de aula.

Como essa formação poderia ocorrer?

Ah eu acho que principalmente a ideia do diálogo, né? Do diálogo porque na história, nós não temos certezas e verdades absolutas. Nós trabalhamos com narrativas, nós trabalhamos com testemunhos, nós trabalhamos com a pluralidade de representações, né? Então eu vejo que nosso ponto aqui é defesa mesmo da democracia que está sendo ameaçada e a gente está num ambiente, né? Sempre colocando as características aqui de onde eu atuo, é por esses 86% aqui de pessoas que acham natural o autoritarismo. Então, Méris, temos que formar alunos críticos questionadores, mas que defendam a democracia como valor fundamental da sociedade. Democracia enquanto o direito de liberdade de manifestação de liberdade de atuação, né dentre tantas outras de respeito ao diferente, eu acho que essas são questões centrais. E isso se a gente faz de que forma a partir da ciência histórica, a gente não pode nunca deixar de lado a questão da ciência histórica é para criticar essa anticiência, esse negacionismo, nesse mundo que a gente vive hoje, né? Consolidado pelas *fake news*, né que existem fábricas de *fake news*, né? Hoje a gente lida com negacionismo, com a desinformação, o autoritarismo. Enfim, são desafios centrais na nossa atuação porque lá na escola muitos sujeitos já estão com esse olhar autoritário com essa postura assim extremista para muitas questões, né?

Quais os principais aspectos que poderiam ser explorados na formação ética na Licenciatura em História?

Democracia, diversidade, veracidade, inclusão.

Você conhece o documento “Compromissos éticos da docência em História” que foi elaborado pela ABEH? Qual a sua opinião sobre o documento? Você participou de alguma atividade dessa iniciativa da ABEH?

Eu não conhecia até tomar contato com o teu questionário. Aí eu entrei digitei as palavras-chaves e tive acesso ao documento, fiquei até feliz porque do pelo que eu vi um dos autores é o professor Luiz Fernando Cerri que eu prestigio muito.

Você tem outras contribuições sobre o tema “Compromissos éticos da docência em História”?

Nenhuma, mas lerei atentamente e trabalharei com meus alunos. Pois é de crítica ao nosso tempo, principalmente da questão da anticiência, do negacionismo que implica na ciência histórica.

Alguns autores consideram que a ética é um elemento estruturante da docência e, portanto, necessita integrar o processo de formação para a docência. Qual a sua opinião sobre essa ideia?

Que direta ou indiretamente já está relacionado, quando você está em sala de aula, a gente sempre fala para os estudantes, a gente é avaliado, a gente é julgado, a gente é dissecado pelos estudantes, né? Eles já nos julgam o tempo todo e nós também direta ou indiretamente acabamos julgando-os. Pelos nossos valores e nossas leituras. Então acho que já está intrínseca essa discussão ética dentro da formação docente, mas ela não está clara o suficiente, né? Eu acho que ela tá muito no plano da percepção, no plano da sensibilidade, principalmente em cursos presenciais. É, eu conheço tal professor eu valorizo o professor, ele tem uma dimensão ética que eu vou me espelhar nesse professor, né? Tem essa discussão. Mas em cursos EAD não tem isso, então, veja que problemática também a gente tem aí, né? Eu acho que esta discussão deveria ser nesse sentido. Principalmente nos cursos de EAD tem que ter uma discussão específica sobre a ética.

O professor de História age junto dos estudantes para que eles adquiram conhecimentos históricos, valores, experiências, interpretações e possam se orientar no mundo. A construção dessa estrutura pode ser mais ou menos ética dependendo como o profissional leva a cabo a sua incumbência. Como formar professores de História comprometidos com a ética?

Ah, eu acho que seria um pouco essa linha a ética que eu estou colocando, é que eu acho que o professor é um modelo, né? Acho que tem até a pergunta que vai um pouco nesse sentido né independentemente para o bem ou para o mal, né? Professor é o modelo, né? Ele está lá na frente. Ele está sendo observado, ele está sendo comparado, né? Muitas vezes ele está sendo elogiado, outras vezes, ele está sendo condenado, né? Mas eu acho que é fundamental que a gente invista nessa dimensão formativa, né? Não só nessa questão interpessoal, mas agregar essa discussão como a gente estava colocando numa forma transversal, né? Que cada professor em cada disciplina, toque nesse aspecto, porque em todas as épocas históricas nós tivemos dilemas éticos. Vai discutir nazismo, por exemplo, cara, como é que não vai discutir dilemas éticos lá do holocausto, né? A gente recentemente viveu algo semelhante aqui na universidade, para usar como exemplo eu estava trabalhando com a questão do patrimônio cultural. E aqui em Marechal, nós temos uma residência que foi construída por um fugitivo alemão da segunda guerra mundial, ele construiu uma casa que tem um *banker*, que é um esconderijo subterrâneo e eu consegui levar meus alunos para conhecer essa casa. E aí a questão era se essa casa é um patrimônio cultural de [nome da cidade] mais revela uma subjetividade é nazista. Vocês acreditam que esse bem deve ser tombado ou não? Nossa! Isso gerou muita discussão, né? E muitos achando que ter por trazer uma memória nazista deveria ser derrubado. Imediatamente então você acha que os campos de concentração devem ser derrubados também? Eles respondiam: não, veja, depende. Ou seja, tudo isso, é uma discussão ética. É um bem cultural é um patrimônio material cultural que agrega vários imaginários, ou seja, várias dimensões de memórias. Que deve servir de fonte de referência, de debate, de discussão sem tomar uma posição específica. O professor vai trabalhar com os fatos com as representações, com o imaginário, não cabem a nós decidirmos o futuro do bem, né? Não é o professor um juiz da história, né? Nós somos aqueles que que trazem diferentes posições.

Segundo Angelo Cenci e Sheyla Macedo, ser professor obriga a uma autoridade moral. Você concorda com isso? Por quê?

Se você vai perguntar para os alunos do primeiro ano por que que eles vão fazer história? Olha 30 40% falam por causa do professor. Ah, eu tive um professor assim um professor assado um professor que me incentivou a fazer história então sim. O professor ele tem essa autoridade moral é e muitas vezes até de convencimento, né? Por parte de muitos sujeitos alunos, eu acho que realmente ele tem uma autoridade moral. Mas, eu tive vários professores com atitudes condenáveis e que naquela época não tinham punição nenhuma. Os alunos estão com as suas maquininhas aqui ligados a 24 horas por dia filmando gravando, né? Eu acho que os professores estão um pouco mais ressabiados de demonstrarem algumas condutas antidemocráticas digamos assim, estão sendo policiados. Mas com certeza o professor é uma autoridade moral.

No processo de formação do/a professor/a de História, quais autores/as você considera indispensáveis?

O principal é o Paulo Freire, para você perceber que a educação é um sinônimo de liberdade, uma liberdade pessoal para você se desvencilhar da escravidão que você foi submetido. Para o sujeito ter essa autonomia, livrar-se da opressão e perceber que com a educação, ele pode se transformar num sujeito melhor, reconhecendo a si próprio e os outros como sujeitos históricos e respeitando todas as suas posições. Paulo Freire é fundamental. Atualmente, quem eu estou lendo para trabalhar mais as minhas aulas é uma educadora portuguesa, Isabel Barca. Para nas aulas de oficina a gente trabalhar com a noção do documento, porque a ideia é questionar o documento e construir novos conhecimentos para se livrar das amarras do livro didático e propor aulas diferentes em sala de aula, né? E o Rüsen, né? A gente está lendo atualmente que é famoso no campo da do ensino de história com a questão da didática, questão da consciência histórica que é muito importante para a gente.

Qual a concepção de formação de professores/as de História que a sua prática está baseada?

Minha concepção é a de autonomia. Formação é formar um professor pesquisador, autônomo, ele tem que ter autonomia para construir os conteúdos, achar o que é pertinente dentro do campo da democracia, dentro do campo da ciência histórica. Compromisso ético são questões que a gente explora dentro desse universo formativo.

A imagem que você guarda da sua formação inicial é agradável? Na sua óptica, os conhecimentos científicos específicos e os estágios foram suficientes?

Eu guardo memórias legais, importantes, impactantes da minha graduação. Eu era eu um sujeito que trabalhava numa construtora, eu fazia barracões, pré-moldados e estava muito infeliz na minha profissão, porque eu queria poder estudar e aí eu consegui entrar na universidade tive e excelentes professores. Saí muito realizado da minha graduação, eu não quis ser professor da Educação Básica. Já quis ser professor do ensino superior tamanho era meu fascínio dos professores que eu tive. Passei no mestrado antes de me formar na graduação aqui na [nome da universidade], na época que só tinha mestrado em Curitiba e eu consegui entrar no mestrado de Curitiba antes de me graduar. Então nesse sentido eu tenho boas lembranças, né? Agora meu estágio, ele foi muito deficitário, porque naquela época, o foco era mais a pesquisa, era TCC, né? Não era a formação especificamente docente. Então, a gente teve um estágio bem assim simples, a professora dava um espaço na escola, a gente tinha que seguir o livro didático, a gente não podia criar, construir nada novo. Então, em relação ao estágio, vejo o estágio bem deficitário. Hoje em dia, é tudo diferente, tem as oficinas, o apelo de trabalhar com as fontes e

eles vão para a escola mais preparados. Apesar de muitos diretores pedirem primeiro para ter acesso aos planos de aula para ver se não vai ter nenhuma discussão política ali dentro.

**APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DE TRABALHOS SOBRE ÉTICA NA
DOCÊNCIA**

QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024)

(continua)

	Natureza	Ano	Referência
1	Livro	2022	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO DE HISTÓRIA. Compromissos éticos da docência em História . Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022. Disponível em: https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14 . Acesso em: 4 ago. 2023.
2	Dissertação	2017	ANDRADE, Graciela Gonçalves. Desafios éticos do processo educativo : a análise de uma intervenção pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/2455/1/GracielaGon%c3%a7alvesAndrade2017.pdf . Acesso em: 31 maio 2023.
3	Tese	2008	ANDRADE, Jakeline Alencar. Ética docente : estudo sobre o juízo moral do professor. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15336 . Acesso em: 10 set. 2022.
4	Artigo	2002	ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissão docente no século 16. História da Educação , Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 39-64, set. 2002.
5	Artigo	2001	ARAÚJO, Ulisses F. Ética docente: vergonha e humilhação. Revista Profissão Docente , Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2001.
6	Artigo	2023	BERTIN, Méris Nelita Fauth; MAINARDES, Jefferson. Ética e docência: revisão de literatura. Revista Exitus , Santarém, v. 13, p. 1-30, 2023. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2353 . Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2353 . Acesso em: 10 jul. 2024.
7	Capítulo de livro	2024	BORTOLINI, Bruna de Oliveira. Ética, docência e alteridade. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e Docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 199-211. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 4 jul. 2022.
8	Capítulo de livro	2024	BOUFLEUER, José Pedro; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ética, docência e mundo comum. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e Docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 154-170. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 15 out. 2023.
9	Livro	1995	CATÃO, Francisco. A pedagogia ética . Petrópolis: Vozes, 1995.
10	Capítulo de livro	2008	CENCI, Angelo Vitório. Ética na profissão docente universitária. In: TESTA, Edimárcio (org.). Ética, educação e meio ambiente . Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008. p. 83-127. Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2009/38b.pdf . Acesso em: 31 maio 2023.

QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024)

(continuação)

	Natureza	Ano	Referência
11	Capítulo de livro	2024	CENCI, Angelo Vitório; MARCON, Telmo. Relação com o saber, ética e docência. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 84-97. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 3 abr. 2023.
12	Dissertação	2018	CERRETA, Patrício. A Ética na formação de professores da educação básica . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16355/DIS_PPGEDUCACAO_2018_CERETTA_PATRICIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 4 abr. 2023.
13	Capítulo de livro	2024	DALBOSCO, Claudio Almir; DORO, Marcelo José. Ética, docência e formação humana: Por uma práxis docente dialógica. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 98-111. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 5 jan. 2023.
14	Capítulo de livro	2024	DEGGERONE, Rosmari; SCOLARI, Adriel. Ética, docência e cuidado. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 258-271. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 2 jan. 2023.
15	Dissertação	2019	DUARTE, Bruna da Silva. Ética e docência numa educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
16	Dissertação	2003	ERPEN, Carmen Julia Skrepnek Pereira. A dimensão ética na formação de professores . 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.
17	Capítulo de livro	2024	FÁVERO, Altair Alberto; BOMBASSARO, Luiz Carlos. Ética e epistemologia docente. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 34-48. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 19 set. 2022.
18	Artigo	2009	FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ética e educação: reflexões acerca da docência. Revista de Educação , Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 559-572, set./dez. 2009. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/19846444
19	Capítulo de livro	2011	FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). Ética e formação de professores : política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 58- 77. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/vzL9yJvvpQ4Mc9PKGps3MkD/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 25 nov. 2022.
20	Artigo	2009	FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008

QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024)

(continuação)

	Natureza	Ano	Referência
21	Livro	1996	FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
22	Artigo	2021	FURLIN, Neiva. A produção acadêmica de mulheres professoras no campo do saber teológico: sujeição ou subjetivação ética? Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 47, p. 1-20, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147223075
23	Tese	1992	GERMANO, Raimunda Medeiros. O ensino de ética na enfermagem do Brasil . 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
24	Capítulo de livro	2011	GHIGGI, Gomercindo. Ética e autoridade em Programas de Formação de Professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). Ética e formação de professores : política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-42.
25	Capítulo de livro	2011	GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). Ética e formação de professores : política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-127.
26	Capítulo de livro	2011	GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). Ética e formação de professores : política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-57.
27	Capítulo de livro	2024	HERMANN, Nadja. Ética, docência e estética. In: CENCI, Angelo Vitorio; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 187-198. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 10 jul. 2024.
28	Tese	2009	KOERICH, Magda Santos. Formando os futuros profissionais da saúde : potências, fragilidades, convergências e divergências vivenciadas por estudantes e professores no processo de formação ética. 2009. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92571/270942.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 28 dez. 2022.
29	Artigo	2018	LAZZARIN, Iara Lúcia; MALACARNE, Vilmar. A Ética no ensino de Química: um olhar a partir das publicações no Encontro Nacional de Ensino de Química e nas Revistas Química Nova e Química Nova na Escola. Educere Et Educare , Cascavel, v. 13, n. 27, p. 1-17, jan./abr. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.17648/educare.v13i27.17041
30	Capítulo de livro	2024	LODÉA, Andrei Luiz; DALL'AGNOL, Darlei. Bioética na docência: teoria e prática para uma investigação em sala de aula. In: CENCI, Angelo Vitorio; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 228-243. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 11 jul. 2022.

QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024)

(continuação)

	Natureza	Ano	Referência
31	Artigo	2024	LOSS, Adriana Salete; TEIXEIRA, Andreia Xavier; FERREIRA, Enilson Macedo. Ética, moral e deontologia: aprendizagem em processos auto formativos de professores e educadores. Revista de Ciências Humanas , Frederico Westphalen, v. 25, n. 1, p. 54-78, jan./abr. 2024. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4605/pdf . Acesso em: 10 jul. 2024.
32	Dissertação	2005	MAIA, Benjamin Perez. Educação, saúde e ética : o agir comunicativo entre professor e aluno. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27694/D%20-%20MAIA%2c%20BENJAMIN%20PEREZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 10 jul. 2024.
33	Artigo	2017	MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. Educação e Realidade , Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623656078
34	Tese	2018	MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira : um estudo de caso. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40071/1/ulsd73150320_td_Sheyla_Macedo.pdf . Acesso em: 10 jul. 2024.
35	Livro	2018	MACEDO, Sheila Maria Fontenele. A ética, a ética profissional e a educação . Curitiba: CRV, 2018.
36	Artigo	2019	MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; QUEIROS, João Filho de. A ética profissional docente. Interação , Varginha, v. 21, p. 6-21, 2019. DOI: https://doi.org/10.33836/interacao.v21i1.196
37	Artigo	2019	MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; SILVA, Antônia Bruna da. Redes, Tessituras e Contrapontos: avaliação, aprendizagem e a formação ética profissional docente. Revista Tempos Espaços Educacionais , Aracaju, v. 12, n. 29, p. 177-194, abr./jun. 2019. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v12i29.8670
38	Artigo	2020	MACEDO, Sheyla Maria Fontanele; CAETANO, Ana Paula Viana. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. Revista Exitus , Belém, v. 10, p. 1-30, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1252
39	Artigo	2021	MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. Formação profissional docente: revisitando sentidos e modelos. Temas em Educação , Belo Horizonte, v. 30, p. 317-336, 2021. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.59006
40	Artigo	2022	MACEDO, Sheyla Maria Fontelene. Formação ética profissional: 12 desafios hercúleos. Revista Cocar , Belém, v. 16, p. 1-20, 2022.
41	Capítulo de livro	2024	MAINARDES, Jefferson; BERTIN, Méris Nelita Fauth. Ética, docência e pesquisa em Educação: construindo uma agenda de pesquisa. In: CENCI, Angelo Vitorio; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 24-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 4 jun. 2022.

QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024)

(continuação)

	Natureza	Ano	Referência
42	Artigo	2011	MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria; LIMA, Dartel Ferrari de. Ética, ciência e formação de professores: a escola na sociedade contemporânea. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências , Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 51-66, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-21172011130304
43	Capítulo de livro	2024	MARCELINO, Patricia Carlesso; SILVA, Sidinei Pithan da. Docência, ética e qualidade de vida na contemporaneidade. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 244-257. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 10 jul. 2024.
44	Artigo	2004	MEKSENAS, Paulo. O lugar da ética no trabalho do (a) professor (a). Espaço Acadêmico , Maringá, n. 40, p. 1-3, set. 2004.
45	Tese	2021	MOTOMATSU, Tiffany Naomi. Ética profissional do professor : contribuições da formação inicial. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-29062021-173356/publico/TIFFANY_NAOMI_MOTOMATSU_rev.pdf . Acesso em: 10 jul. 2023.
46	Artigo	2019	MOTTA, Ana Raquel. A dimensão ética na formação de professores para a paz e os direitos humanos. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade , Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 3, p. 237- 258, 8, set./dez. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.46375/encantar.silaergologia.012
47	Livro	2014	MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES (org.). Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida : relatos e reflexões em valores éticos. Brasília: Liber Livro, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245171 . Acesso em: 10 jul. 2024.
48	Artigo	2021	MORAIS, Vitória Régia de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. As dimensões ética e emocional na formação identitária do professor. Humanidades & Inovação , Palmas, v. 8, p. 74-87, 2021.
49	Capítulo de livro	2024	MÜHL, Eldon Henrique; CARBONARI, Paulo César. Ética, docência e direitos humanos. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 171-186. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 15 out. 2023.
50	Artigo	2010	OLIVEIRA, Renato José de. A prática docente e a ética na escola. Educação Unisinos , São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 126-133, maio/ago. 2010. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2010.142.494
51	Artigo	2011	OLIVEIRA, Renato José de; MENEZES, Andrea Penteado; SANTOS, Glauria Janaína dos; JARDIM, Helen Silveira; CELUSSO, Silvia do Socorro. A ética na formação de professores: o olhar do licenciando da UFRJ. Teias , Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 67-84, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24170/17148 . Acesso em: 10 jul. 2024.
52	Artigo	2014	OLIVEIRA, Renato José de. Reflexões sobre a ética na educação escolar. Educação , Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 105-116, jan./abr. 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/198464449189

QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024)

(continuação)

	Natureza	Ano	Referência
53	Dissertação	2016	PAULA, Mario Sergio de. Ética na formação do professor : aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: http://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/tede/457/5/Dissert%20Mauro%20S%20Paula.pdf . Acesso em: 20 fev. 2022.
54	Capítulo de livro	2024	PETRY, Cleriston; AMORIM, Filipi Vieira. Ética, docência e fenômeno digital. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 212-227. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 5 mar. 2022.
55	Livro	2015	PILETTI, Maria da Glória Ribeiro. A ética na sala de aula . São Paulo: Edições Loyola, 2015.
56	Artigo	2007	RAMPINELI, Edina Furlan. Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar. Revista Linhas , Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 1-8, jun./jul. 2007.
57	Dissertação	2013	RIBEIRO, Saulo Eduardo. Subjetividade, verdade e a problematização ética da docência em filosofia na contemporaneidade . 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1301/1112 . Acesso em: 18 jul. 2023.
58	Tese	2014	RIBEIRO, William de Goes. Multiculturalismo e ética/moral em educação : a retórica no discurso contra o bullying. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
59	Artigo	2007	RIOS, Terezinha Azerêdo. O que será da avaliação sem a ética? Cadernos Cenpec: Educação, Cultura e Ação Comunitária , São Paulo, n. 3, p. 45-52, jan./jun. 2007. DOI: http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i3.126
60	Capítulo de livro	2010	RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente . Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 651-669.
61	Livro	2011	RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência . São Paulo: Cortez, 2011.
62	Artigo	2006	ROCHA, Carla Beatriz; CORREIA, Genilce C. Souza. Ética na docência do Ensino Superior. Revista Educare , Montes Claros, v. 2, p. 1-8, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2234046/mod_resource/content/1/etica-carla-genilce.pdf . Acesso em: 10 mar. 2022.
63	Tese	2015	RODRIGUES, Renata Lopes Almeida. A prática exploratória na formação de professores de língua inglesa : reflexão e ética no fazer pedagógico. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24050/24050_1.PDF . Acesso em: 12 jul. 2024.
64	Artigo	2009	TURBAY JUNIOR, Albino Gabriel; RUBIO, Gedson Cavinatti; MATUMOTO, Fernanda Garcia Velasque. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Akrópolis , Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009. Disponível em: https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/akropolis/article/download/2854/2119/9612 . Acesso em: 10 nov. 2024.

QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024)

(continuação)

	Natureza	Ano	Referência
65	Livro	2003	SALES, Antônio. Proposições para uma ética no magistério . Campo Grande: Uniderp, 2003.
66	Capítulo de livro	2024	SALOMÃO, Jelson Becker; BREGALDA, Regiano. Docência e reconhecimento. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 112-128. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 25 ago. 2023.
67	Capítulo de livro	2024	SANTOS, José Jackson Reis dos; FELIX, Débora de Andrade Fonseca. Ética, docência e práxis pedagógica. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 72-83. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 7 set. 2023.
68	Artigo	2009	SANFELICE, José Luis. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. Nuances: Estudos sobre Educação , Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p. 10-13, 2009. DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v6i6.89
69	Capítulo de livro	2024	SCHULER, Betina; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Ética, docência e atenção. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 129-141. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 7 set. 2023.
70	Artigo	2007	SCHULZ, Almiro. Dilemas éticos na prática docente do ensino superior. QUAESTIO – Revista de Estudos da Educação, Sorocaba, v. 9, n. 2, p. 99-115, nov. 2007.
71	Capítulo de livro	2011	SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). Ética e formação de professores : política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.
72	Capítulo de livro	2011	SEVERINO, Francisca Eleodora Santos Severino. Ética e responsabilidade no ensino superior. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). Ética e formação de professores : política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-92.
73	Livro	2011	SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). Ética e formação de professores : política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Atlas, 2011.
74	Capítulo de livro		SGRÓ, Margarita; DÍAZ, Andrea. Ética y docencia: el sentido político de la educación. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 142-153. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 5 maio 2023.
75	Tese	2013	SILVA, Alexandre Palma da. Arte contemporânea e ética : concepções de professores atuantes na formação de artistas visuais no Ensino Superior. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/talexpalma.pdf . Acesso em: 9 jul. 2024.

QUADRO 9 – Trabalhos de autores/as brasileiros/as sobre ética na docência, publicados no Brasil ou em Portugal (1992–2024)

(conclusão)

	Natureza	Ano	Referência
76	Tese	2001	SILVA, Humberto Pereira da. Ensino de ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais : análise da lista que prevê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos de fala. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
77	Dissertação	2010	SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. A dimensão ética do ensino na docência universitária : concepções e manifestações na formação inicial de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_LIDIANE-RODRIGUES-CAMP%C3%8ALO-DA-SILVA.pdf . Acesso em: 10 maio 2023.
78	Artigo	2020	SILVA, Paulo Fraga da; ISHII, Ione; KRASILCHIK, Myriam. Código de ética docente: um dilema. Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 36, p. 2-12, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698215216
79	Capítulo de livro	2024	SOUZA, Flávia Burdzinski de; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Ética, docência e infância(s). In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 59-71. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 10 jul. 2024.
80	Capítulo	2024	TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Ética, docência e formação de professores. In: CENCI, Angelo Vitório; LODÉA, Andrei Luiz; BORTOLINI, Bruna de Oliveira; MARCELINO, Patricia Carlesso (org.). Ética e docência . Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 49-58. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380404922_Etica_e_docencia_VI_ebook_2024 . Acesso em: 31 maio 2023.
81	Livro	2005	VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. Docência : uma construção ético-profissional. São Paulo: Papirus, 2005.
82	Artigo	2007	VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização docente. Revista de Educação PUC-Campinas , Campinas, n. 22, p. 41-55, jun. 2007.
83	Dissertação	2012	VELOSO, Lauro Take Tomo. Indisciplina e responsabilização : por uma formação ética de professores. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/820/1/Lauro%20Take%20Tomo%20Velo.pdf . Acesso em: 10 jul. 2024.
84	Artigo	2019	VIEIRA, Daniella Ribeiro do Vale e Silva; SIQUELLI, Sônia Aparecida; QUILLICI NETO, Armindo. Do diálogo freiriano ao pensar arendtiano: reverberações para formação da ética docente. Poiesis Pedagógica , Goiânia, v. 17, n. 1, p. 57-68, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v17i1.55126

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

QUADRO 10 – Trabalhos de autores/as portugueses/as sobre ética na docência, publicados em Portugal ou no Brasil (1995–2024)

(continua)

	Natureza	Ano	Referência
1	Livro	2015	ALMEIDA, Filipe; SEIXAS, Ana; GAMA, Paulo; PEIXOTO, Paulo. A fraude acadêmica no Ensino Superior em Portugal : um estudo sobre a ética dos alunos portugueses. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.
2	Livro	2016	ALMEIDA, Filipe; PEIXOTO, Paulo; SEIXAS, Ana, ESTEVES, Denise; GAMA, Paulo. Fraude e plágio na universidade : a urgência de uma cultura de integridade no ensino superior. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.
3	Capítulo de livro	2016	ALMEIDA, Filipe; PEIXOTO, Paulo; SEIXAS, Ana; ESTEVES, Denise; GAMA, Paulo. Uma cultura de integridade para o Ensino Superior. In: ALMEIDA, Filipe; PEIXOTO, Paulo; SEIXAS, Ana, ESTEVES, Denise; GAMA, Paulo (org.). Fraude e plágio na universidade : a urgência de uma cultura de integridade no ensino superior. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 153-194. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/35261/1/Uma%20cultura%20de%20integridade%20para%20o%20ensino%20superior.pdf . Acesso em: 10 jul. 2024.
4	Artigo	2009	CAETANO, Ana Paula; SILVA, Maria de Lurdes. Ética profissional e Formação de Professores. Sísifo , Lisboa, n. 8, p. 49-59, jan./abr. 2009.
5	Artigo	2009	CAETANO, Ana Paula; AFONSO, Maria Rosa. A justiça e os dilemas na formação ética de professores. Educação , Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 252-259, set./dez. 2009.
6	Capítulo de livro	2015	CAETANO, Ana Paula Viana. A modelização sistêmica de dilemas profissionais na formação ética de professores. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (org.). Complexidade e transdisciplinaridade : novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 271-301.
7	Artigo	2017	CAETANO, Ana Paula. Ética e complexidade na formação de professores. Revista Diálogo Educacional , Curitiba, v. 17, n. 53, p. 797–821, 2017. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO05
8	Artigo	2017	CAETANO, Ana Paula Viana; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623656078
9	Artigo	2018	CAETANO, Ana Paula Viana; FREIRE, Isabel Pimenta; SOBRAL, Catarina. Emoções e ética na formação de formadores. A complexidade em ação. Contexto & Educação , Ijuí, v. 33, n. 106, p. 119- 138, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.119-138
10	Tese de Mestrado	2011	CUNHA, Célia Marina Rocha Lima Gonçalves. Ética e deontologia para a docência : ser professor hoje. Tese (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/5999/1/tese.pdf . Acesso em: 20 jul. 2024.
11	Livro	1996	CUNHA, Pedro D'Orey da. Ética e educação . Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1996.
12	Tese de Doutorado	2020	DOMINGOS, Basílio. Ética e valores na gestão escolar . Um estudo na escola de 2º ciclo de ensino secundário em Moçâmedes – Angola. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Évora, 2020. Disponível em: http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/28684/1/Doutoramento-Ciencias_da_Educacao-Basilio-Domingos.pdf . Acesso em: 20 jul. 2024.

QUADRO 10 – Trabalhos de autores/as portugueses/as sobre ética na docência, publicados em Portugal ou no Brasil (1995–2024)

(continuação)

	Natureza	Ano	Referência
13	Tese de Mestrado	2008	DUARTE, Margarida Maria de Oliveira. Contributos para a formação ética dos educadores de infância em formação inicial . 2008. Tese (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/777/2/17130_ANEXOS.pdf . Acesso em: 12 jul. 2024.
14	Artigo	1993	ESTRELA, Maria Teresa. Profissionalismo docente e deontologia. Revista Colóquio e Educação , Lisboa, n. 4, p. 185-210, dez. 1993.
15	Artigo	2003	ESTRELA, Maria Tereza. O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. Cadernos de Educação , Pelotas, v. 9, n. 21, p. 9- 20, jul./dez. 2003.
16	Artigo	2008	ESTRELA, Maria Tereza; MARQUES, Joana; ALVES, Francisco Cordeiro; FEIO, Mariana. Formação ético-deontológica de professores no ensino superior. Subsídios para um debate. Sísifo , Lisboa, n. 7, p. 89-100, set./dez. 2008.
17	Artigo	2009	ESTRELA, Maria Tereza; AFONSO, Maria Rosa. Contributos para uma formação ético-deontológica dos professores. Noesis , Lisboa, n. 77, p. 50-55, 2009.
18	Capítulo de livro	2009	ESTRELA, Maria Tereza. Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio da formação de professores. In: DEL DUJO, Ángel García; BOAVIDA, João José Matos; BENTO, Virgílio (org.). Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras . Guarda: Centro de Estudos Ibéricos, 2009. p. 192-223.
19	Livro	2010	ESTRELA, Maria Tereza; CAETANO, Ana Paula Viana. Ética profissional docente: do pensamento dos professores à sua formação . Lisboa: Educa, 2010.
20	Livro	2010	ESTRELA, Maria Tereza. Profissão docente: dimensões afectivas e éticas . Porto: Areal Editores, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8660/1/20121015161406913.pdf . Acesso em: 10 jul. 2024.
21	Capítulo de livro	2016	ESTRELA, Maria Tereza. A Ética na docência universitária: entre o ideal e o real. In: ALMEIDA, Filipe; PEIXOTO, Paulo; SEIXAS, Ana, ESTEVES, Denise; GAMA, Paulo (org.). Fraude e plágio na universidade: a urgência de uma cultura de integridade no ensino superior . Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 153-194. Disponível em: https://dl-dev.uc.pt/explore?bitstream_id=11105588&handle=10316.2/38811&provider=iiif-image#c=0&m=0&s=0&cv=0&xywh=-1682%2C-151%2C5252%2C3018 . Acesso em: 10 jul. 2024.
22	Tese de Doutorado	2015	FEIO, Mariana Areosa. A formação ética de professores no cruzamento com a formação ético-moral de alunos: o papel da investigação-acção . 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18336/1/ulsd070864_td_Mariana_Feio.pdf . Acesso em: 10 jul. 2024.
23	Tese de Doutorado	2015	GRANJO, Manuel Romualdo Cepeda. Contributo para o estudo da identidade docente: Autopercepções dos professores do ensino particular e cooperativo, o papel da ética e a mediação da autoestima e dos relacionamentos no compromisso afectivo do professor com a escola e a profissão . 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3873/1/TES%20GRAN%201.pdf . Acesso em: 10 jul. 2024.

QUADRO 10 – Trabalhos de autores/as portugueses/as sobre ética na docência, publicados em Portugal ou no Brasil (1995–2024)

(conclusão)

	Natureza	Ano	Referência
24	Artigo	2020	MACEDO, Sheyla Maria Fontanele; CAETANO, Ana Paula Viana. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. Revista Exitus , Santarém, v. 10, p. 1-30, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1252
25	Tese de Mestrado	2009	MARQUES, Joana Filipa Vieira Gomes Barreiros. Uma experiência de formação ética de educadoras de infância – Estudo de Caso. 2009. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2101/1/22062_ulfp034644_tm.pdf . Acesso em: 10 jul. 2024.
26	Livro	2005	MONTEIRO, Agostinho dos Reis. Deontologia das profissões da educação . Coimbra: Almedina, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/49467765/Deontologia_das_Profiss%C3%B5es_da_Educa%C3%A7%C3%A3o . Acesso em: 10 nov. 2024.
27	Livro	2018	NEVES, Maria do Céu Patrão; JUSTINO, David. Ética aplicada: educação . Lisboa: Edições 70, 2018. Disponível em: http://eticaaplicada.almedina.net/?p=100 . Acesso em: 10 jul. 2024.
28	Tese de Mestrado	2005	PIRES, Maria José Vara. Ética profissional docente: representações de professoras do primeiro ciclo do ensino básico . 2005. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.
20	Livro	2003	REIS, Manoel. Ética profissional para professores e educadores . Guimarães: Centro de Estudos do Humanismo Crítico, 2003.
30	Livro	2006	RODRIGUES, Maria Adelaide Pereira; MESQUITA, Maria Adelaide Pereira. A ética, a moral e a responsabilidade na formação inicial de professores . Porto: M. Rodrigues, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41575/1/2012_tcc_ammrodrigues.pdf . Acesso em: 12 jul. 2024.
31	Livro	2007	SANTOS, José Manuel. Ética e deontologia: representações de professores . Sintra: Associação de Professores de Sintra, 2007. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/2349Santosv2.pdf . Acesso em: 12 jul. 2024.
32	Tese de Mestrado	2009	SILVA, Maria João Lopes da. A ética na formação inicial de professores o contributo dos professores orientadores na formação ética de estagiários de 2º ciclo . 2009. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2124/1/22203_ulfp034822_tm.pdf . Acesso em: 14 jul. 2024.
33	Livro	2003	SEIÇA, Aline Bernardes. A docência como práxis ética e deontológica: um estudo empírico . Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/45624 . Acesso em: 14 jul. 2024.
34	Artigo	1995	VALENTE, Maria Odete. A educação, os valores e a formação de professores: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. DEFCUL. Revista de Educação , Lisboa, v. 5, n. 1, p. 21-26, jun./jul. 1995.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP UEPG (Aprovação final)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ÉTICA NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

Pesquisador: MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61570522,5,0000,0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.607.223

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A ÉTICA NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA. A metodologia da pesquisa envolve os seguintes procedimentos metodológicos: a) análise documental: estudo das DCN e de projetos pedagógicos

dos cursos presenciais de História das seguintes instituições: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Paraná

(UNESPAR); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); e b)

entrevistas com professores formadores da licenciatura em História.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a ética incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores nos anos de 2001, 2006, 2015 e 2019 e no processo

de formação inicial de professores/as de história paranaenses, em específico da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade

Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.607.223

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE).

Objetivo Secundário:

a) Identificar como a ética é abordada nas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2001, 2006, 2015 e 2019; b) Examinar a opinião e posicionamentos de professores formadores de história sobre questões éticas na formação para a docência; c) Delinear elementos essenciais e estratégias para incorporar a ética na formação para a docência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A entrevista, como método de investigação, está sujeita à ética do relacionamento humano. Os riscos e desconfortos podem ser: a) o receio de expor suas opiniões; b) ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições; c) e falta de disponibilidade para responder a entrevista. Este tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela objetividade das perguntas. Para minimizar os riscos a pesquisadora: a) tomará todas as providências quanto à sigilo e privacidade para que docentes e instituições não sejam identificados; b) as respostas serão acessadas somente pela pesquisadora e orientador.

Benefícios:

O benefício esperado da pesquisa é o desenvolvimento de mais estudos sobre a ética na docência, bem como a compreensão de como transformar a temática em algo estruturante na formação inicial. A participação na entrevista proporcionará a cada docente a reflexão e a prática sobre a questão da ética na docência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O objetivo dessa pesquisa é analisar como a ética tem sido incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação de professores/as e no processo de formação inicial de professores/as. A pesquisa envolve a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, 2006, 2015 e 2019 e entrevistas com professores formadores paranaenses que atuam no Curso de Licenciatura em História de universidades do Estado do Paraná: UEPG, UNESPAR, UENP e UNIOESTE. O referencial teórico baseou-se nas contribuições

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.607.223

de Ana Stetsenko sobre a éticoontoepestemologia e posicionamento ativista transformador e nas contribuições de autores que abordam a ética em suas diferentes dimensões: Cortina nos desdobramentos sobre a ética; Cenci e Almeida sobre a ética na docência e Nóvoa e Pimenta sobre a ética na formação de professores/as. A abordagem ética das Diretrizes Curriculares Nacionais e da formação de professores/as não é contemplada em primeiro plano e a formação inicial docente é, na maioria das vezes, centrada no indivíduo, elitista e voltada à prática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1988460.pdf	10/08/2022 17:12:04		Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_PROFESSORES_FORMADORE	10/08/2022	MÉRIS NELITA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.607.223

Assentimento / Justificativa de Ausência	pdf	17:11:17	FAUTH BERTIN	Aceito
Outros	UENP.pdf	10/08/2022 16:56:45	MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN	Aceito
Outros	UNIOESTE.pdf	10/08/2022 16:56:17	MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN	Aceito
Outros	UNESPAR.pdf	10/08/2022 16:55:53	MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN	Aceito
Outros	UEPG.pdf	10/08/2022 16:55:27	MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORADO_MERIS.pdf	10/08/2022 16:50:56	MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/08/2022 16:49:35	MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 26 de Agosto de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br