

O ENTRELAÇAMENTO ENTRE O ÉTICO E O PEDAGÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Vívia de Melo Silva¹
Edson Carvalho Guedes²
Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão³

Eixo: 5 - Formação docente e gestão escolar.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar práticas educacionais, na relação professor-aluno, em que a ética da alteridade estivesse entrelaçada pelo saber *poiético* pedagógico. Para tanto, servimo-nos dos escritos do filósofo Emmanuel Lévinas e de vários autores que tratam das competências necessárias para o trabalho docente. Os resultados indicam que a ética docente implica, necessariamente, uma prática marcada pela competência pedagógica. Nesse sentido, as competências éticas e pedagógicas são necessárias indissociáveis nas práticas educativas dos(as) profissionais da educação.

Palavras-chave: Ética, Formação de Professor, Relação professor-aluno.

1 Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida durante os anos 2013-2014, na UFPB, vinculada ao Programa Institucional da Universidade Federal da Paraíba de Valorização da Licenciatura (PROLICEN). O objetivo principal foi analisar práticas educacionais, na relação professor-aluno, em que a *ética da alteridade* estivesse entrelaçada pelo *saber poiético pedagógico*. Tratou-se de investigar a ação docente nos processos de ensino-aprendizagem, mais especificamente, na relação professor-aluno. Apesar de não ignorarmos a importância de uma perspectiva histórico-crítica acerca do trabalho docente em nosso país, não foi esse o foco deste trabalho. Todavia, essa opção metodológica reconhece que a prática

¹ Professora Adjunta do CE/UFPB, na área de História da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Filosofia e Educação do CNPq. E.mail: viviafag@yahoo.com.br

² Professor Adjunto do CE/UFPB, na área de Filosofia da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Filosofia e Educação do CNPq. E.mail: edsoncguedes@uol.com.br.

³ Estudante do sétimo período do curso de Pedagogia da UFPB. E.mail: bruna.kedman@bol.com.br

educacional, em especial aquelas desenvolvidas pelas instituições formais de ensino, precisa estar contextualizada historicamente.

Neste sentido, Moraes (1996) chama a atenção para o fato de que, apesar dos pesados investimentos de recursos públicos nos programas e projetos governamentais, as mudanças que almejamos no mundo educacional não acontecem com a velocidade esperada. Para Moraes (2007), o problema maior desses projetos governamentais está centrado no desconhecimento do usuário, em termos de necessidades, expectativas, interesses, aspirações e potencialidades. Projetos dissociados das reais condições de aprendizagem dos alunos.

É necessário, portanto, um olhar acerca do problema educacional que põe o *estudante* no centro do processo, atento ao serviço que está sendo oferecido a ele. Nesse sentido, o papel do professor adquire significado incomensurável. As reflexões que apresentamos têm como foco, justamente, a relação professor-aluno. Nossa investigação concentrou-se no que estamos chamando de *competências ético-pedagógicas* do professor na prática pedagógica. Os resultados indicam que a ética na prática docente não se efetiva simplesmente numa relação de simpatia, respeito ou cordialidade, ainda que sejam posturas importantes. A ética docente implica, necessariamente, uma prática marcada pela competência pedagógica. Os resultados, aqui apresentados, demonstraram que as competências éticas e pedagógicas são necessárias e indissociáveis nas práticas educativas dos profissionais da educação.

2 Competências ético-pedagógicas

Na escola tradicional, o conhecimento surgia mediante a aprendizagem. E a aprendizagem era resultado do ensino. Desse modo, uma criança ou jovem que quisesse aprender precisava estudar numa boa escola, com bons professores. “Nessa visão, uma boa aprendizagem seria o resultado normal de um bom ensino e do estudo disciplinado” (ASSMANN, 2007, p. 35).

Com o avanço das ciências humanas e dos saberes pedagógicos, essa visão simplista foi, em grande parte, superada. Contribuições da sociologia, psicologia, economia, biologia, história e de tantas outras ciências, possibilitaram à pedagogia construir teorias que considerasse a complexidade do fenômeno educacional. Assim, os

sucessos e insucessos dos processos pedagógicos não mais poderiam ser atribuídos a este ou aquele elemento, em separado, mas a um conjunto de fatores, em contínuos processos de interação.

Todavia, esses novos saberes consolidaram, na educação, aquilo que Lévinas chamou de *seres neutros*, ou se preferirem, seres sem rosto (LEVINAS, 2008). A relação interpessoal no processo de ensino-aprendizagem foi minimizada e outros fatores passaram a ser considerados mais importantes. Se o(a) aluno(a) não aprende, não seria somente por do professor ou da escola em que estuda, pois sabemos, agora, que no processo de ensino-aprendizagem outros elementos interferem: a situação socioeconômica em que esse processo acontece; aspectos biológicos e ambientais; questões de ordem cultural e simbólica; contextos históricos e políticos; condicionamentos psicológicos e outros que poderiam ser identificados.

Nesse novo contexto, as responsabilidades foram diluídas e uma nova racionalização passa a ser apresentada: se o estudante não aprende, há que se investigar as causas que podem estar relacionadas à família, a questões psicológicas ou biológicas, às condições materiais que dispõem para estudar e assim por diante, mas não apenas à ineficácia do trabalho do(a) professor(a), tampouco dos(as) gestores(as) educacionais.

Todavia, essa complexidade e pulverização do trabalho educativo não justificam a ausência de responsabilidades. A ética refere-se à dimensão prática das relações humanas e, neste sentido, atribui responsabilidades aos sujeitos dessas relações. As pessoas que trabalham com os atos educativos são responsáveis pelas ações que realizam. Há que se perguntar sobre o sentido do trabalho que desenvolvem, sejam como professores, gestores e demais profissionais da educação. Uma responsabilidade diante de sujeitos singulares, que possuem histórias, marcadas por alegrias e tristezas, medos e esperanças.

Diante desse quadro, urge perguntar pela qualidade do serviço oferecido pelos professores. É preciso investigar as competências ético-pedagógicas que podem promover um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mesmo considerando as adversidades que professores e alunos encontram nesse processo. Nesse sentido, acreditamos que a ética da alteridade proposta por Emmanuel Lévinas pode oferecer elementos para uma boa reflexão acerca da questão ética. Acerca das competências docentes, vários autores orientaram nossos estudos, assim como teremos oportunidade de demonstrar mais adiante.

2.1 A ética da alteridade proposta por Emmanuel Lévinas

A *ética da alteridade* proposta pelo filósofo lituano Emmanuel Lévinas, apresenta-se como uma proposta teórica promissora para tratar da relação responsável entre professor e aluno. Segundo o autor, a ética da alteridade consiste numa saída de si, ao encontro do outro, numa atitude de cuidado e responsabilidade. Segundo Lévinas (2008), o outro é expressão de algo que o Eu não dá conta de dominar. À presença do outro, cabe ao Eu a atitude de acolhida, de responsabilidade. Não cabe ao Eu *compreender* a expressão do outro. Assim como Lévinas insiste em afirmar, a revelação do outro se dá pelo *rostos*. Rosto, não enquanto imagem, mas enquanto significação, expressão, fala. Lévinas irá dizer: “a manifestação do rosto é já discurso” (LÉVINAS, 2008, p. 53). O rosto remete a um acontecimento que não tem como sujeito o Eu. Trata-se de um “acontecimento sem que tenhamos absolutamente nenhum *a priori*” (LÉVINAS, 1979, p. 116). O rosto é, antes, realidade em si mesma, ele *exprime-se*. O rosto é o que não se pode transformar em conteúdo do pensamento, é o que nos leva para além. O rosto é a ideia de Infinito, cuja manifestação transcende a da capacidade do Eu. “O rosto é significação” (LÉVINAS, 1982, p. 78). O rosto é linguagem. Na linguagem, não se estabelece uma relação *sujeito-objeto*. Na linguagem, dá-se a *revelação do Outro*.

O Outro é um ser estranho, impossível de ser reproduzido por mim, algo radicalmente separado do Eu. A relação com o Outro só se efetiva na manifestação do Outro, não por um espaço do Eu em captá-lo ou compreendê-lo (etimologicamente falando). E é aqui que Lévinas dá um passo adiante em sua reflexão. Ele assevera: “só o homem me pode ser absolutamente estranho – refratário a toda a tipologia, a todo o gênero, a toda a caracteriologia, a toda a classificação” (LÉVINAS, 2008, p. 60). O Eu faz uma experiência radical do Outrem.

A linguagem possibilita ao Eu ultrapassar a existência fenomenal ou interior, não apenas no reconhecer do Outrem, mas, sobretudo, exprimindo-se a Outrem. Lévinas dirá, “ser em si é exprimir-se, quer dizer, servir já outrem. O fundo da expressão é a bondade” (LÉVINAS, 2008, p. 164).

Quanto ao ensinar no sentido levinasiano, não significa recorrer a um sistema de signos para transmitir uma mensagem ou anunciar uma verdade, pois não há, nesse momento, um conceito ou uma realidade inteligível a ser comunicada. Anterior a qualquer conteúdo, há uma inteligência, o Outrem. *Aprender*, assim, significa acolher a expressão

do Infinito que se manifesta no rosto do Outrem. Para Lévinas, “o pensamento racional refere-se a esse ensino. Pensar é ter a ideia do Infinito ou ser ensinado” (LÉVINAS, 2008, p. 182). A linguagem, assim, é concebida como evento da significação da ideia do Infinito no Outrem. O Outrem como significação da ideia de Infinito será sempre uma presença inesgotável, pois o rosto expressa, mas não esgota a expressão. A linguagem permanece, não como mera serva da razão, mas como sendo a própria razão. A razão a que Lévinas se refere vive na linguagem, na oposição do frente a frente.

2.2 A competência pedagógica: uma ação responsável

A ética da alteridade não tem uma forma específica de ser praticada ou um conjunto de princípios ou normas a serem obedecidas. A ética da alteridade traduz-se em toda prática responsável do Eu em relação ao outrem. Essa relação de responsabilidade e cuidado configura-se, no campo pedagógico, em especial, pelas chamadas *competências pedagógicas*. A primeira obrigação ética, portanto, de um professor, assim como qualquer profissional que presta um serviço, é a competência em realizar bem o seu serviço.

A literatura da pedagogia, nos últimos anos, é fértil no sentido de nos oferecer reflexões e caminhos acerca do saber docente. Vários estudiosos têm se debruçado sobre as competências necessárias à prática docente. No transcorrer da pesquisa, a partir dos textos originais dos autores ou pelos comentários que outros estudiosos fizeram a respeito da literatura acerca da competência docente, foi possível perceber um conjunto de mais de *uma centena* de saberes, conhecimentos e competências que envolvem a atividade docente.

A docência é uma atividade que se aprende sem esforço. Exige estudo, dedicação e compromisso. Neste sentido, as horas de estudos de um estudante de licenciatura, seja na biblioteca, nas salas empoeiradas, ou “queimando” os olhos diante de um computador, do ponto de vista ético é tão importante quanto o trabalho de quem já se encontra em sala de aula, pois o horizonte desses estudos é a possibilidade de uma prática docente mais competente e responsável.

Sobre as competências ético-pedagógicas, a partir de uma densa revisão bibliográfica, destacamos alguns autores que, em nossa opinião, apresentam excelentes contribuições sobre a matéria, são eles: Baptista (2005), Cunha (2004), Freire (1986; 1997), García (2007), Lévinas (1999; 2008), Perrenoud (2000; 2001), Pimenta (1998;

2002); Anastasiou (2002); Raymond (2000); Rios (1997); Tardif (2003) e Zabala (2006). A partir desses(as) autores(as), organizamos e classificamos uma série de competências citadas por eles(as).

O conjunto de competências foram classificadas em três grupos: competências *objetivas, subjetivas e intersubjetivas*. Essa classificação tem uma finalidade mais didática do que teórica, pois visa ajudar o leitor a compreender a diversidade de posturas e práticas envolvidas na ação docente. Na maioria dos casos uma mesma ação envolve competências dos três grupos.

No caso das *competências ético-pedagógicas objetivas* convém deixar claro o significado de “objetivo” com o qual estamos trabalhando, uma vez que o termo “objetividade” é um termo filosófico, possível de ser compreendido em vários sentidos. Lima Vaz (1993, p. 15) enumera seis sentidos possíveis. Aqui, adotamos os sentidos gnosiológico e epistemológico, nos quais a competência ético-pedagógica refere-se a uma realidade desenvolvida pelo sujeito na ordem do conhecimento, fruto de sua formação pedagógica e científica.

Por *competências ético-pedagógicas subjetivas* entendemos não apenas realidades pertencentes ao sujeito no movimento de afirmação de si e da sua identidade, mas também e, sobretudo, aquelas em que instala na subjetividade um movimento de saída de si. Para Lévinas (1999), trata-se de um evento extraordinário, em que o outro aparece no horizonte do sujeito, abrindo-lhe a possibilidade de ser algo além de si próprio.

O terceiro grupo de competências, denominamos de *competências ético-pedagógicas intersubjetivas*. Trata-se das competências em que o outro já se mostra presente. Refere-se a competências em que o sujeito pressupõe a presença do outro na relação, não como um “outro Eu”, mas como alteridade, na inter-relação em que a interpelação e a resposta acontecem, enfim, na relação dialógica.

Feitos os devidos esclarecimentos, passemos a tratar dos grupos de competências ético-pedagógicas com as quais trabalhamos.

a) Competências objetivas: assiduidade; planejamento e organização do conteúdo; domínio de conteúdo (RIOS, 1997; GARCÍA, 2006); trabalho em equipe (PERRENOUD, 2000); capacidade de dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000); planejamento do processo de ensino-aprendizagem (ZABALA, 2006); capacidade de avaliar (ZABALA, 2006).

- b) Competências subjetivas:** criatividade e capacidade de inovação (VIEIRA, 2009); capacidade de expor saberes e experiências pessoais (FREIRE, 1996); capacidade de dialogar, de acolher e de ser gratuito (BAPTISTA, 2005a); capacidade de interação e relacionamento interpessoal; comunicação e diálogo (VIEIRA, 2009; FREIRE, 1996).
- c) Competências intersubjetivas:** comunicação e de diálogo (VIEIRA, 2009; FREIRE, 1996); cuidado e capacidade de diagnosticar dificuldades de aprendizagem (BAPTISTA, 2005b); capacidade de considerar os saberes dos alunos; capacidade de acolher (hospitalidade) e ter consciência da realidade do aluno; responsabilidade/hospitalidade (LÉVINAS, 2008; BAPTISTA, 2005); hospitalidade/acolhimento; responsabilidade/capacidade de avaliar (ZABALA, 2006; CUNHA, 2004).

Em posse dessas competências, buscamos reunir um grupo de estudantes universitários que pudessem nos ajudar a compreender quais ações da prática docente mais indicam essas competências. Nosso objetivo em ouvir um grupo de alunos foi para que pudessemos compreender quaise como dessas competências, na opinião dos alunos, se mostram nas práticas de seus professores. Apresentamos, a seguir, a metodologia, os resultados e a análise dos dados coletados.

3 Metodologia de coleta de dados, resultados e análise

3.1 A metodologia

A partir da lista de competências citadas anteriormente, elaboramos um questionário com vinte e duas perguntas para alunos de cursos de licenciatura, das áreas de humanas e de ciências da natureza. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e tratando de um fenômeno que permite interpretações variadas, optamos buscar um método que possibilitasse um movimento dialético do problema ético, no intuito de compreender a complexidade presente nas perguntas e respostas a serem analisadas.

Nessa perspectiva, optamos pela técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD), proposta por Guba e Lincoln (1989, *apud* XAVIER, 2010). Segundo Allard (1997) um dos estudiosos do CHD: “o círculo hermenêutico-dialético é um processo de construção e de interpretação hermenêutica de um determinado grupo [...] através de um vai-e-vem constante entre as interpretações e re-interpretações sucessivas (dialética) dos indivíduos” (*apud* OLIVEIRA, 2001, p. 50-51).

Para o desenvolvimento CDH, foi escolhida uma turma em que havia 24 alunos(as) de um curso de Licenciatura, com alunos(as) da área de humanas e de ciências da natureza. Num primeiro momento foram aplicados dois questionários individuais (A e B), com onze questões cada. As perguntas desse questionário abriram a discussão, introduzindo o problema ético no contexto educacional, em especial da relação professor-aluno. No mesmo dia em que os estudantes tiveram contato com esse questionário, respondendo-o individualmente, começamos uma discussão em quatro grupos de seis e sete alunos. Cada grupo tinha que responder outro questionário, devendo chegar a um consenso em torno das respostas. As perguntas desse questionário estavam presentes no primeiro questionário (individual) que fora aplicado. Durante esse processo, os pesquisadores se limitaram a observar, intervindo o mínimo possível.

Com as repostas da primeira e segunda etapa, deu-se início à primeira análise, buscando preparar a terceira etapa, em que um novo bloco de perguntas seriam feitas, mas desta vez, com toda a turma. Na terceira etapa os pesquisadores participaram do diálogo, procurando desvendar pontos que ficaram incertos ou buscando aprofundar a discussão.

Para fins de registro e análises, a terceira etapa do círculo hermenêutico dialético foi gravada, resultando num áudio de uma hora e seis minutos. O mesmo foi transcrito e, por conseguinte, analisado. Buscamos, nessa, identificar quais e como estas competências ético-pedagógicas, na visão dos estudantes, contribuíram nos processos de ensino-aprendizagem em que eles estiveram envolvidos.

3.2 Resultados e análise

O material coletado no Círculo Hermenêutico Dialético foi organizado em três conjuntos de competências: *competências objetivas, subjetivas e intersubjetivas*.

3.2.1 Resultado e análise a respeito das *competências objetivas*

Em nossa classificação, as *competências objetivas* foram as seguintes: assiduidade, planejamento e organização do conteúdo, domínio de conteúdo, promover trabalho em equipe, dirigir situações de aprendizagem, planejar o processo de ensino-aprendizagem, capacidade de avaliar. Vejamos os resultados e as análises feitas.

Na opinião dos respondentes, o *planejamento e a organização do conteúdo* (RIOS, 1997; GARCÍA, 2007) contribuem no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a

discussão e troca de conhecimentos, na compreensão lógica do conteúdo, para a aprendizagem significativa, para motivar o aluno para a aprendizagem e permite uma organização do assunto trabalhado.

Quando perguntado acerca da competência relacionada ao *domínio de conteúdo*, a maioria respondeu que os professores demonstram ter o domínio do conteúdo. Entretanto, quando falta essa competência, os conteúdos acabam sendo tratados de forma superficial e a interação professor-aluno em torno do conteúdo fica prejudicada. Outro destaque referiu-se ao fato de que o professor, quando não possui domínio de conteúdo, acaba dificultando a aprendizagem ao invés de facilitá-la.

Sobre a *capacidade de promover trabalho em equipe* (PERRENOUD, 2000), as respostas demonstram que os alunos reconhecem o trabalho em grupo como uma forma de interação com os seus colegas. Segundo os alunos, tal interação é importante, pois possibilita o confronto de ideias e modos de considerar o conteúdo desenvolvido, compartilhando, inclusive, curiosidade e interesses no processo de ensino-aprendizagem. Além desses fatores, ajuda a dirimir dúvidas entre os próprios alunos. Os alunos reconhecem que o *trabalho em equipe* é uma exigência do mundo atual em que a cooperação e a interação entre os sujeitos no ambiente de trabalho constituem competências necessárias. Todavia, quando o trabalho em equipe é proposto sem a devida competência metodológica, corre-se o risco de os alunos desenvolverem um conhecimento fragmentado, desconectado do conjunto do conteúdo.

Ao tratar da capacidade de *dirigir situações de aprendizagem* (PERRENOUD, 2000), bem como a capacidade de *planejar o processo de ensino-aprendizagem* (ZABALA, 2006), os alunos reconhecem que a maioria dos professores lhes estimulam a aprender. Essas competências são importantes, na opinião dos alunos, porque estimula a força de vontade, a autoconfiança e o interesse de aprender. Quando o processo de ensino-aprendizagem leva em conta o estímulo ao aluno, esse se sente instigado a pesquisar mais, a ir além do que é proposto pelo professor num primeiro momento. Um processo de ensino-aprendizagem estimulante faz com que o aluno busque outras fontes, não se limitando ao que é apresentado pelo professor. O estímulo desencadeia um processo de aprendizagem contínua.

Outra competência importante e de grande interesse por parte dos alunos foi a *capacidade de avaliar* (ZABALA, 2006). Perguntado sobre os critérios de avaliação, sua antecedência e clareza, os alunos responderam que se trata de uma competência importante

para aprender como estudar, quais caminhos trilhar e quais objetivos alcançar. Um bom processo de avaliação possibilita ao aluno melhor planejamento do seu processo de aprendizagem, preparando-se com antecedência para os conteúdos que serão desenvolvidos. Com relação à avaliação, quando há transparência nos critérios, o aluno desenvolve um melhor estado psicológico com relação à mesma e favorece para que o este possa alcançar um bom resultado.

Ao perguntar sobre os *feedbacks* dos professores aos alunos acerca dos exercícios efetuados, os alunos afirmaram que se trata de uma competência importante, pois possibilita os mesmos identificar quais as dificuldades e facilidades que possuem em seu processo de aprendizagem. As respostas indicam que os *feedbacks* dos exercícios propostos contribuem para professor e aluno diagnosticarem/avaliarem o processo de ensino-aprendizagem em que estão envolvidos. Percebemos que tal competência implica uma capacidade de dialogar por parte do professor.

3.1.2 Resultado e análise a respeito das *competências subjetivas*

Dentre as *competências subjetivas*, vários autores defendem a importância de os professores possuírem criatividade e capacidade de inovação, capacidade de expor saberes e experiências pessoais, capacidade de dialogar, de acolher e de ser gratuito, capacidade de interação e relacionamento interpessoal, capacidade de comunicação e de diálogo.

Nesse sentido, apesar de a competência de comunicação e diálogo estar mais associada a uma competência *intersubjetiva*, nota-se que tais competências pressupõem competências *subjetivas* (flexibilidade, respeito à opinião do outro, abertura ao diferente). Nessa perspectiva, assim como defende Lévinas (2008), a relação de alteridade implica uma subjetividade com desejo de ser mais, para além do seu próprio Eu, disposta ao acolhimento e ao cuidado do outro.

A respeito à *criatividade e capacidade de inovação* (VIEIRA, 2009), as respostas indicam ser uma competência importante para o estímulo/motivação dos alunos com relação aos conteúdos. Além disso, quando a aula adquire um caráter mais dinâmico, proporciona mais oportunidades de diálogo. Outro ponto que merece destaque é com relação à inspiração e inovação pelos próprios alunos, possibilitando uma resignificação dos seus saberes. Na opinião dos alunos, uma aula criativa proporciona maior prazer no processo de ensino-aprendizagem.

As competências de *comunicação e diálogo* (VIEIRA, 2009; FREIRE, 1996), que a princípio deveriam ser classificadas, apenas como *competência intersubjetiva*, foram consideradas também como subjetivas a partir das respostas colhidas. Isso porque, a partir das respostas, as competências de comunicação e de diálogo pressupunham posturas de flexibilidade, de confiança, de acolhimento e cordialidade que favorecem a interação entre professor-aluno, sobretudo em situações de conflito e/ou divergências entre professor-aluno. Essas posturas têm como ponto de partida uma condição subjetiva, própria do professor, antes mesmo dele estabelecer relação com o outro. Na opinião dos alunos, uma atitude respeitosa, acolhedora e flexível por parte do professor contribui para desenvolver relações dialógicas e, conseqüentemente, contribuir para o seu processo de aprendizagem.

3.1.3 Resultado e análise a respeito das *competências intersubjetivas*

Assim como foi esclarecido anteriormente, a capacidade de dialogar exige do sujeito uma postura anterior ao próprio encontro com o outro. Nesse caso, consideramos como competência subjetiva. Todavia, uma série de eventos se sucede no encontro com o outro. Quando o diálogo ocorre efetivamente, diante do outro, ele adquire características intersubjetivas.

Na opinião dos alunos, o diálogo tem o poder de valorizar o dizer do aluno, seus saberes e experiências. Ao mesmo tempo, o diálogo promove uma reflexão sobre o próprio pensar, o que é fundamental num processo de ensino-aprendizagem. Todavia, os alunos reconhecem que, em algumas situações, a existência de uma postura pseudodiálogo, caracterizada pela disposição do professor ouvir os alunos, mas que se mantém intransigente e resistente à opinião e aos saberes que eles apresentam.

As *competências ético-pedagógicas intersubjetivas* pressupõem a presença do outro na relação, no caso, aqui, o aluno para o professor. É nessa relação que o evento ético da responsabilidade e o compromisso com o outro mais se evidencia. Das competências pesquisadas, as que mereceram destaque nesta pesquisa foram: cuidado e capacidade de diagnosticar dificuldades de aprendizagem, capacidade de considerar os saberes dos alunos, capacidade de acolher (a hospitalidade) e ter consciência da realidade do aluno e, por fim, a responsabilidade diante do outro.

Com relação ao *cuidado e a capacidade de diagnosticar dificuldades de aprendizagem*, os alunos afirmaram que é importante para que possam buscar caminhos de

para superá-las. Quando isso acontece, os professores mudam a forma de ministrar a aula, tentam rever conteúdos já desenvolvidos e buscam novas formas de explicar o assunto. Todavia, na opinião dos alunos, a maioria dos professores não demonstram interesse em conhecer as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Tratando da *capacidade de considerar os saberes dos alunos*, os dados quantitativos indicam que muitos dos professores dos alunos respondentes não demonstram tal competência. Nesse caso o dado quantitativo é relevante, uma vez que foram poucas as vezes (apenas três) em que os alunos indicaram um índice maior de 40% de casos de ausência de competência.

Dentre as respostas, foi possível verificar que tal competência é importante no processo de ensino-aprendizagem para ajudar o aluno a rever e/ou transformar os saberes que já possuem, de desenvolver um aprendizado mútuo, possibilitando ao aluno sentir maior proximidade com o conteúdo. Além disso, quando os saberes dos alunos são considerados, os respondentes afirmam que fica mais fácil estabelecer conexões entre o conteúdo e as próprias experiências, enriquecendo mais as aulas e deixando a aprendizagem mais significativa.

Quando o diálogo com os respondentes foi em torno da capacidade de acolher e da consciência da realidade do aluno, as respostas indicaram que 40% dos alunos não identificam tal capacidade na prática dos professores. Na opinião dos respondentes, os professores demonstram pouca disposição em negociar dificuldades na realização de atividades acadêmicas por conta de problemas oriundos da vida pessoal dos alunos.

Perguntado se o professor se dispõe a explicar mais de uma vez o conteúdo que não fora compreendido, os alunos responderam que a maioria assume essa *responsabilidade* com o seu aprendizado, *acolhendo* a sua dúvida. Essa competência é fundamental para que o aluno possa dar continuidade à aprendizagem de novos conteúdos. Dentre as respostas foi destacado a importância de reservar tempos específicos (às vezes em outro horário) para dirimir dúvidas.

Outro ponto importante que apareceu nas respostas foi com relação à atitude do aluno de buscar esclarecer suas dúvidas, não ficando, exclusivamente, sob a responsabilidade do professor.

Para que haja uma relação de *responsabilidade e de acolhimento* é importante se criar um clima de confiança entre professor-aluno, de modo que o aluno se sinta à vontade para buscar o professor para esclarecer suas dúvidas. Além dessa relação, é importante que

se crie um ambiente de confiança na turma, para que o aluno possa se sentir à vontade para expressar suas dúvidas ou dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, Cunha (2004) chama a atenção para a importância da competência de desenvolver uma “ambiência de aprendizagem”.

Na perspectiva levinasiana as competências da hospitalidade e da responsabilidade estão intimamente associadas. Na opinião dos alunos, a proximidade com o professor favorece a sua aprendizagem, dando-lhe segurança para questionar sobre o conteúdo e expressar suas dúvidas. O acolhimento é uma expressão de respeito e atenção ao aluno, tornando-se um fator de incentivo à aprendizagem. Essa competência, na opinião dos alunos, ajuda a despertar maior interesse pelo assunto da aula e da própria matéria. Além disso, a competência da hospitalidade/acolhimento por parte do professor contribui a desenvolver uma atitude ética em relação aos seus futuros alunos. Dentre as respostas, constatou-se que, quando não existe essa competência, ou seja, não havendo uma relação gentil e respeitosa entre professor-aluno, pode ocorrer resistência por parte do aluno à matéria e até mesmo em relação àquela disciplina.

4. Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar práticas educacionais, na relação professor-aluno, em que a *ética da alteridade* estivesse entrelaçada pelo *saber poiético pedagógico*. Para alcançar esse objetivo, dedicamo-nos, antes de tudo, ao estudo da filosofia levinasiana, com o intuito de compreendermos o significado da ética da alteridade construída pelo autor. Em seguida, empenhamo-nos ao entendimento das reflexões sobre as *competências pedagógicas*, momento no qual foi realizada uma revisão da literatura por meio de artigos e livros para conhecer as contribuições dos autores concernentes às competências ético-pedagógicas na prática docente. Findamos, com a pesquisa de campo, tendo como amostra uma turma de licenciatura que possuía alunos matriculados de mais de um curso e de diferentes áreas, em que pudemos analisar a relação professor-aluno, enfatizando os nexos entre as competências éticas e poiéticas.

O resultado dos dados coletados foi organizado em três grandes grupos de competências: *objetivas, subjetivas e intersubjetivas*. Considerando este agrupamento e apontando nossas reflexões, foi possível observar que, na opinião dos alunos, a maioria dos professores demonstra competências objetivas e subjetivas nas práticas docentes de sala de

aula. Todavia, esse mesmo resultado não aparece, de modo significativo, quando se trata das competências intersubjetivas. As respostas nos indicam que os professores precisam melhor desenvolver a capacidade de acolher os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a capacidade para o diálogo acaba se constituindo como uma competência fundamental, como um ponto de partida que favorece a existência das demais competências ético-pedagógicas e, conseqüentemente, uma relação de ensino e aprendizagem, entre professor e aluno, fundada no respeito, no cuidado e numa atitude verdadeiramente responsável.

Quanto às possibilidades que se apresentam com a conclusão desta pesquisa, podemos destacar que é uma eminente perspectiva continuar à discussão dos nexos entre as competências éticas e poéticas no fazer pedagógico, ouvindo agora os docentes, já que, até o momento, somente trabalhamos com as respostas e opiniões dos alunos. Esta possibilidade seria, sem dúvidas, uma profícua ampliação de horizontes para esta pesquisa.

REFERÊNCIAS:

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação, rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BAPTISTA, Isabel Carvalho. *Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação à razão pedagógica*. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2005a.
- _____. *Dar rosto ao futuro; a educação como compromisso ético*. Porto, Portugal: Profedições, 2005b.
- CUNHA, M. I. da. “A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores.” In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Elena Cano. Las competencias de los docentes. El desarrollo de competencias docentes em la formación Del profesorado. Ministério de Educación e Ciencia, España, 2007.

- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2008.
- _____. *De Outro Modo que Ser, O Mas Alla de la Esencia*. [Tradução de Antonio Pintor Ramos]. Salamanca: Sígueme, 1999.
- LIMA VAZ, Henrique C. de. *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: Minayo MCS, Deslandes SF, organizadores. *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2002. p. 83-107.
- MORAES, Maria Cândida Moraes. “O paradigma educacional emergente; implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas”. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996. Disponível em:
<http://twingo.ucb.br/jspui/bitstream/10869/530/1/O%20Paradigma%20Educatonal%20Emerg%C3%AAAnte.pdf>
- OLIVEIRA, Maria Marly de. “Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético”. In: *Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre, V. 1. N. 1, 2001. Disponível em:
<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/viewFile/841/665>. Acesso em 15 de agosto de 2014.
- PERRENOUD, Ph. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PIMENTA, S. G. “Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.” In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.
- VIEIRA, Fernando. A importância das competências profissionais docentes na qualidade do ensino superior: um estudo de caso na rede privada. V CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO O Gestão do Conhecimento para a Sustentabilidade, Niterói, RJ, Brasil, 2 a 4 de julho de 2009. Disponível em:
http://www.excelenciaemgestao.org/.../.../anais/T8_0191_0497.pdf. Acessado em: maio de 2014.
- XAVIER, Maria do Carmo da Silveira. “O círculo interativo-constutivo (CIC) como alternativa metodológica para o ensino e a pesquisa.” In: *Proceedings of Word Congress on Communication and Arts*. Portugal, Abril, vol. 3 (2010).
- ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.