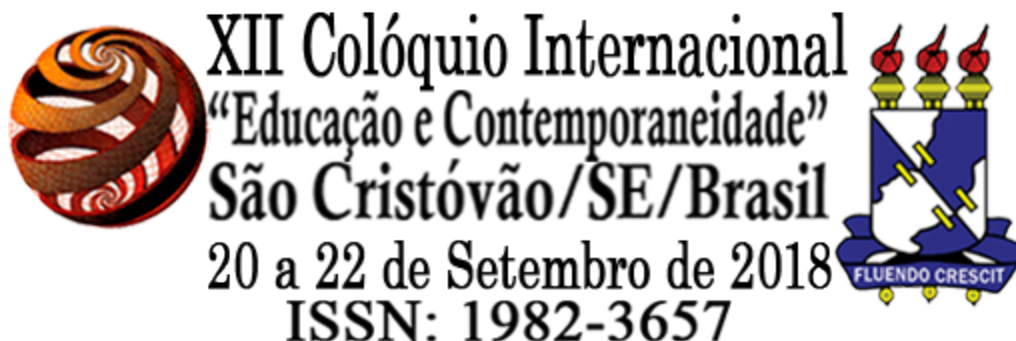




Recebido em:  
05/08/2017  
Aprovado em:  
05/08/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

## COMPROMISSO, ENGAJAMENTO, COMPROMETIMENTO: VALORES FORMATIVOS NA VIVÊNCIA ÉTICA ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIA

ANA LISE COSTA DE OLIVEIRA SANTOS

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

**RESUMO:** Esta comunicação tematiza a formação ética universitária no desenvolvimento profissional de estudantes de Pedagogia. O estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada em uma universidade pública estadual no Estado da Bahia. Metodologicamente a natureza desse estudo é qualitativa, descritiva e amparada na Teoria das Representações Sociais. Os resultados, conforme o grupo focal, apontam para a necessidade de uma vivência ética estudantil vinculada ao comprometimento, compromisso e engajamento pessoal, mediados por um processo de ensino e aprendizagem que priorize o desenvolvimento da pessoa do estudante, entendendo-o com profissional do desenvolvimento humano. Logo, evidenciamos a necessidade do contexto universitário ressignificar-se como espaço de formação ético-profissional e emancipatório, superando a visão mercadológica.

**Palavras-chave:** Ética. Curso de Pedagogia. Ensino Superior.

**ABSTRACT:** This communication thematizes the university ethics formation in the professional development of students of Pedagogy. The study is the result of a master's research carried out at a public university in the State of Bahia. Methodologically the nature of this study is qualitative, descriptive and supported in the Theory of Social Representations. The results, according to the focus group, point to the need for an ethical student experience linked to commitment and personal engagement, mediated by a teaching and learning process that prioritizes the development of the student's person, understanding him as a professional of human development. Therefore, we emphasize the need for the university context to re-signify itself as a space of ethical-professional and emancipatory formation, surpassing the market view.

**Keywords:** Ethics. Course of Pedagogy. Higher education.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, o comprometimento, o engajamento e o compromisso são valores ímpares na formação de todo profissional do desenvolvimento humano. (FORMOSINHO, 2011). Quem é comprometido hoje, consegue (re) pensar a condição humana e por ela investir seus esforços na promoção da qualidade de vida e, assim, busca superar os obstáculos e resistir com resiliência ao processo de desumanização que tem assolado a nossa sociedade.

No campo educativo, sobretudo na universidade torna-se imprescindível debatermos sobre os caminhos de uma formação ética para os profissionais da educação, sobretudo os pedagogos. Nosso estudo advém de uma pesquisa de mestrado de natureza qualitativa, ancorada na abordagem das representações sociais, tendo sido realizada entrevista semiestruturada, baseada na análise temática (Bardin, 2009), com sujeitos estudantes egressos do curso

de pedagogia, moradores do semiárido, de uma universidade pública do estado da Bahia.

Nossas motivações para investigar tal temática nasceram de nossas vivências formativas na academia, ora como estudantes, ora como docentes, dentre outros. Nessas intinerâncias, percebemos o quanto dimensão ética tem sido deixada de lado, subtendida na preparação de profissionais competentes. Desta constatação, entendemos que o nosso problema se concentra em torno de entender como a universidade tem lidado com a dimensão ética na formação inicial de pedagogos. Logo, neste XI Colóquio sobre Educação e Contemporaneidade, objetivamos contribuir para o amadurecimento das práticas educativas no ensino superior no Brasil, concebendo a ética como elemento fundamental para a formação inicial de pedagogos.

## **A ÉTICA NO CURSO DE PEGAGOGIA: VIVÊNCIAS ESTUDANTIS EM FOCO**

Nesta seção apresentaremos um recorte dos resultados da pesquisa, visto que a nossa análise gerou uma extensa interpretação de outros sentidos que se distanciam dos propósitos do presente artigo. Outrossim, nosso foco será na discussão sobre a formação ética de estudantes de Pedagogia. Nosso recorte abordará sobre o reconhecimento da necessidade de compromisso pessoal do estudante com a sua formação profissional, em resposta a problemática anunciada na introdução.

O compromisso do estudante no seu processo formativo aparece nos depoimentos da maioria das participantes. Três delas reconhecem a necessidade de se comprometerem com o processo de ensino-aprendizagem e colaborar para a construção do conhecimento, o que expressa uma condição de respeito a si próprias. Enfatizam que o compromisso é um ingrediente essencial para a construção do conhecimento, uma vez que, para ter acesso ao saber, é preciso envolvimento, empenhando-se com professores e colegas, superando os obstáculos da realidade sócioeducacional, como pensam as participantes:

*Por mais que o professor ele só coloque ali os conteúdos é que o aluno tem que correr atrás mais e mais, é isso. Ele não vai aprender de uma hora para outra tem que se esforçar para chegar lá. Tem que buscar conhecer para chegar, e quando a gente busca, a gente compreende mais do que só achar a coisa pronta. [...] É preciso que a gente sempre esteja ali correndo atrás e fazer ao máximo para que os (nossos) alunos compreendam aqueles assuntos de acordo com a realidade atual e não imposta, pegar uma coisa pronta e chegar na sala e dizer é isso e isso, dois mais dois é isso e acabou. É o porquê das coisas, a busca disso que levar a gente a buscar saber e ter toda essa somatória. (Josy, a honesta)*

*Somos todos batalhadores, na luta do dia a dia, para chegarmos na UNEB à noite e ter garra e persistência para estudar, nesse sentido éramos, somos todos iguais. O que importa é o valor do ser, aquele que busca que constrói, que cria situações de interrogação que busca a resposta e procura ir além, e superar seus limites.[...]Essa trajetória vai me permitir após a conclusão do curso buscar mais estudos como especialização e seguir em frente, porque o estudo não para, cada dia é mais novidade, e estamos aí numa onda de informações e se não acompanharmos ficaremos pra trás[...]. (Keu, a bondosa)*

*Eu acredito que tudo que eu já passei, desde que eu comecei a estudar, conciliando os estudos com o trabalho e alcançando os meus objetivos de concluir o ensino médio, cursar universidade e agora aqui já terminando, sendo graduada em pedagogia, lutar para superar todas as dificuldades, isso para mim é a maior lição. Vejo que é possível quando se tem determinação, se valoriza e se respeita o outro, é possível você realizar seus objetivos e fazer a diferença, porque acima de tudo tem um grande Deus que nos orienta e nos guia. (Cau, a perseverante)*

Essas falas suscitam o comprometimento em duas vias. Na primeira, as participantes exprimem sua condição de estudantes comprometidas em aprender a aprender, com seu próprio crescimento intelectual. Na segunda, elas deixam claro que, ao buscar o conhecimento, estão também implicadas em aprender para encarar as demandas da profissão docente. As duas situações são facilitadas pela intervenção mediadora do professor.

Nesse caso, as falas se aproximam da discussão sobre mediação no processo ensino-aprendizagem. Beraldo (2012,

p. 85) defende que a mediação didático-pedagógica, entendida na dialogicidade docente pode proporcionar a construção do conhecimento e a interação entre os estudantes. Isso significa “colocar também a pessoa do estudante como objeto de conhecimento, ou seja, o conhecer a si mesmo, o pesquisar a si mesmo como fazendo parte do processo de profissionalização do futuro professor” (Idem, p. 85).

Os depoimentos das participantes deixam claro uma preocupação com a sua aprendizagem e com a aprendizagem do outro. Essa visão das participantes é muito interessante, principalmente, por se tratar de uma autorreflexão, de assumir para si a postura apontada. É evidente, na visão dos nossos colaboradores, que comprometer-se com a construção do conhecimento é uma atitude importante para o estudante que está em processo de formação profissional. Ao afirmarem isso, se aproximam da perspectiva de Freire (1983) e Felicetti e Morosini (2010) que concebem compromisso como um ato de envolvimento, entrega e decisão do ser humano a partir da compreensão de que aquilo é (a comprometer-se com) algo bastante valioso para si. Para que as pessoas, nesse caso os estudantes, sejam capazes de assumir compromissos, precisam ser conscientes, críticos, reflexivos, comprometidos com a realidade do mundo em que vivem, transpondo os limites que lhes são impostos, transformando e sabendo-se transformado pela sua própria ação.

Nesse caso, o compromisso para as participantes, como na visão freiriana, não é uma abstração, uma idealização moral de bom aluno, é uma escolha ética porque ele, o estudante, ao reconhecer a necessidade de seu envolvimento com sua aprendizagem, assume no plano do concreto, não como um ato passivo, a autogestão do conhecimento, sem esperar que a fonte do saber seja apenas o professor. Se vai além, buscando uma visão menos maniqueísta do certo e do errado, se aproximando cada vez mais de uma visão praxiológica, na qual a ação e a reflexão sobre a realidade, sobretudo a educativa, disso resulta um conhecimento e atuação consciente sobre ela.

O compromisso do estudante com sua própria aprendizagem, traduzido na capacidade de autorregular-se na construção do próprio conhecimento é enfatizado por Barbera, Castelló e Monereo (2003). Essa característica da autorregulação se traduz na capacidade dos educandos de estimularem suas aprendizagens através do investimento em suas anotações durante o processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, a qualidade dos apontamentos dos alunos tende a transcender estritamente o âmbito acadêmico e repercutir de forma eloquente no exercício da formação do professor. Além disso, os estudantes que são capazes de autorregular o que aprendem estão desenvolvendo capacidade de autonomia, porque estão no controle de suas aprendizagens, têm domínio profundo dos conteúdos e podem incidir no que ainda não sabem, envolvendo-se com a qualidade do seu saber. Esse entendimento também se expressa na visão das participantes quando se reconhecem comprometidas com sua aprendizagem em consonância com as demandas e os desafios da profissão.

Entretanto três participantes evidenciam que nem todos os estudantes se comprometem com seu processo formativo, sinalizando desarranjos no contexto grupal em nuances que se complementam. Em primeira instância, a noção de grupo se enfraquece quando, por um lado, não se respeita a individualidade de cada colega, através do direito a inclusão na participação dos grupos de trabalho. A exclusão diante da existência de panelinhas é anunciada por uma das participantes: “[...] mas eu me senti assim, inferiorizada nos grupos de panelinhas, por estar dessemestralizada, em outra turma que não era a minha de origem, a turma toda já tinha a sua equipe formada.” (Keu, a bondosa)

Referente à discussão sobre importância do grupo para aprendizagem, as participantes assinalam que essa importância não é assumida por todos da turma. Essa perspectiva distancia-se daquilo que se constitui um elemento importante para a formação do educador e também para a formação enquanto pessoas- o processo grupal. Essa afirmação avizinha-se dos estudos de Gulassa (2004) sobre os processos grupais na constituição da pessoa humana. O lugar do outro na constituição da subjetividade das pessoas é identificado numa perspectiva walloniana através do par dialético eu-outro, que envolve, ao mesmo tempo, acolhimento e oposição, e acaba fazendo parte da interioridade de cada ser. O eu e o outro fazem uma parceria de complementaridade e ao mesmo tempo de diferenciação. Convivendo em grupo, os participantes desta pesquisa demonstram sentimentos traduzidos no par dialético, acolhimento-conflito, que conforta e nutre por um lado, mas por outro impede, limita. Reconhecem que a convivência com os colegas é fundamental, pois necessitam deles para se desenvolverem, se conhecerem, se identificarem, se constituírem como pertencentes a um grupo de semelhantes, construindo assim o seu senso de humanidade.

Outra participante revela a dificuldade do grupo de legitimar o saber dos colegas, informando constrangida que, diante de sua capacidade argumentativa e de seu natural domínio da fala, se sente tolhida pelos colegas que frequentemente a repreendem com avisos e gestos habituais de reprovacão à sua fala sempre rotulada como monopolizadora e

dominante. Diga-se de passagem, que essa retaliação ocorre na turma mesmo quando a estudante expõe suas vivências como professora durante o processo de ensino-aprendizagem, desarticulando assim a teoria da experiência, fundamental para a formação do docente.

A noção de grupo se desfaz quando as participantes denunciam a existência de certo clima de “guerra fria” por conta da demarcação dos grupos de trabalho, conhecidos como “panelinhas”. As famigeradas “panelinhas” uniformizam os grupos, que podem agregar os estudantes pela proximidade onde moram, pela semestralidade, por afinidades outras, como numa espécie de “seleção natural” que geralmente começa no início do semestre e vai até o fim do curso. Um dos nossos sujeitos declara que faz parte de um grupo de trabalho formado no primeiro ano e que vem se mantendo até então com os mesmos elementos.

Assim, compreendendo que o indivíduo vive uma constante tensão inter e intrapessoal, o resultado dessa interação conflituosa pode levá-lo, simultaneamente, a constituir-se depende no conflito, e a libertar-se convivendo com o conflito e superando-o. O grupo tem uma função importante, porque colabora para a autonomia e individuação dos sujeitos, e esse processo de constituição do eu precisa ser acompanhado de uma construção de cooperação, solidariedade, ética e humanidade. Nesse sentido, as participantes em questão se afastam do entendimento do grupo como um espaço privilegiado de aprendizagem e de humanização, os estudantes universitários, futuros professores, não tendendo a experienciar e tornar vivida a premissa, defendida por Gulassa (2004), de que somos seres essencialmente grupalizados. Isso se torna vivido através das relações interpessoais que determinam o papel e o lugar de cada um nesse mosaico da convivência humana.

Outra participante demonstra preocupação com a turma quando afirma que seus colegas não pensam de forma grupal. Assim desabafa dizendo: [...] *dentro da minha turma não tem essa preocupação a ter uma aprendizagem em conjunto, na coletividade, mais crítica, ativa e chegar a sua profissão* [...] (*Lay, a corajosa*). Podemos perceber também, na expressão da participante, uma preocupação ética e cooperativa. Em seu pensar ético, estar em grupo é pensar coletivo, em sintonia com uma aprendizagem em conjunto, na qual todos influenciam e são influenciados pela pessoa do outro.

Uma delas revela preocupação com a desistência dos colegas do curso. Ela sente a falta desses colegas que, mesmo com a pouca convivência, ao desistirem do curso devido a motivos pessoais, acabam não mais fazendo parte daquele grupo e deixam muitas saudades. Essa ausência é sentida nas palavras “[...] *quando a gente se recorda do início do curso que era aquela turma cheia com pessoas de várias cidades, a gente se pergunta o que levou aquelas pessoas a não estarem aqui com a gente* [...]” (*Josy, a honesta*). Esse comportamento traduz um questionamento de natureza ética, uma vez que a participante demonstra uma consideração para com o outro duplamente. De um lado, a pessoa do colega ausente faz falta simplesmente por existir e, de outro, a ausência do outro afeta, porque são menos colegas para conviverem e aprenderem juntos.

A valorização do processo grupal expressado pelas participantes se aproxima da perspectiva de Gulassa (2004) quando afirma que os professores formadores costumam considerar os alunos somente em seu processo individual, quando, na verdade, as suas formas de ser dependem da interlocução com seus grupos, que são fundamentais como espaços de aprendizagem. Esse aprendizado se dá na dimensão cognitiva, afetiva e atitudinal, que implica, também, o aprendizado de valores importantes para a formação ética dos sujeitos. No caso dos professores em formação, ao vivenciarem tais aprendizados, podem facilitar o desenvolvimento grupal de seus educandos, dando significado a situações decorrentes da interação grupal, como foram relatados pelos participantes casos de inclusão, exclusão, individualismo, solidariedade, dentre outros. O estudante que vivenciou o respeito a sua pessoa através da experiência grupal e teve ajuda para superar essa situação durante o seu processo de formação profissional ficará mais atento a todas essas peculiaridades, saberá dar significado às situações, investirá no trabalho grupal, trabalhando valores, posturas éticas que levem os alunos a desenvolver a consciência de suas relações.

Outro contraponto interessante que é evidenciado pelas colaboradoras é a vivência do compromisso e do descompromisso no processo de ensino-aprendizagem. A ideia de ‘compromisso’ pode sugerir uma leitura unilateral dos estudantes que toma como referência de análise o seu próprio compromisso. O descompromisso de alguns colegas expresso na ausência da participação nos debates na sala de aula, nas atividades de equipe, não é necessariamente sinônimo de desleixo ou desinteresse. Tal conclusão sem uma reflexão e escuta desses sujeitos revela uma visão simplista, moralista e tendente a estereotipar os estudantes.

A ausência de participação ativa dos estudantes no seu processo formativo pode ser atribuída a muitos fatores, que precisam ser investigados junto a eles e não definidos unilateralmente por outrem. Essa investigação poderia se configurar como uma ótima oportunidade para que professores e estudantes invistam no desenvolvimento de posturas éticas comprometidas com a responsabilidade moral e com prosperidade da condição humana. (BAUMAN, 1997).

É preciso fazer com que cada estudante possa, por meio da reflexão, procurar as causas do seu aparente descomprometimento, para assim lidar melhor com seu próprio compromisso e também poder comprometer-se com o do outro também. Conforme Rios (2011), uma prática/vivência que desconsidere o compromisso consigo mesmo e com o outro pode levar a perda de uma chance única de exercício ético de respeito da pessoa do estudante, ao aprendizado e crescimento e amadurecimento intelectual e emocional que todos os envolvidos na construção do conhecimento têm direito.

Semelhante entendimento nota-se nas reflexões de Martí (2003) sobre a maneira de aprender dos estudantes universitários. No século XXI, um dos grandes desafios evidencia-se na forma de ensinar e aprender na universidade. Há que se buscar superar as limitações dos estudantes principalmente num contexto reprodutivista da aprendizagem. Para que de fato os estudantes se sintam eticamente comprometidos, é preciso investir na sua autonomia. Caso contrário, correremos um sério risco de cair na rotulação, de enxergar sua dependência ao ensino, ou sua falta de entusiasmo, como descomprometimento com a própria aprendizagem.

Sabemos que por detrás desse aparente descompromisso dos estudantes universitários, pode estar a maneira como concebemos a relação educativa, ainda para muitos educadores arraigada no paradigma dominante, racionalista. O que se propõe aqui, em consonância com os participantes, é que se inverta a lógica reprodutivista de ensino e se aposte numa prática educativa amparada na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, na qual os estudantes possam, de fato, ser sujeitos autônomos do próprio conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, procuramos discutir nesse artigo a importância da formação ética na preparação dos professores e pedagogos, expressada pelo reconhecimento da necessidade de compromisso pessoal do estudante com o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa perspectiva, ratificamos que o compromisso pessoal do estudante com a sua formação se fortalece à medida que é reconhecida a importância do outro e do grupo. Investir na pessoa do estudante implica em perceber a pessoa comprometida em sua inteireza com o saber da profissão, colaborando com as aprendizagens múltiplas desenvolvidas ao longo das parcerias que são firmadas, principalmente, na convivência grupal.

Assim, as vivências relatadas aqui pelas estudantes acerca dos compromissos e descompromissos com a aprendizagem provocam várias reflexões. Uma das reflexões mais importantes diz respeito à ressignificação do papel do formador que nos conduz também, a desejar que os licenciandos sejam professores que percebam seus alunos não só como aqueles que precisam ser instruídos, mas como aqueles que precisam ser educados. Os formadores dos futuros professores, na visão dos participantes, precisam, sim, investir no desenvolvimento intelectual dos profissionais, sem perder de vista também o desenvolvimento integral de sua pessoa.

Portanto, a pessoa do estudante se fortalece na proporção que seus educadores reconhecem-na como elemento fundamental na trama educativa, sobretudo, quando isso acontece, tem-se como pano de fundo o reconhecimento da necessidade de compromisso pessoal do estudante com a sua formação docente.

## REFERÊNCIAS

BERALDO, Fátima R. C. L. **Formação de professores: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo**. Dissertação (Mestrado), Salvador, 2012.

BARBERÁ, Elena; CASTELLÓ, Montserrat; MONEREO, Carles. La toma de apuntes como sistema de autorregulación del próprio aprendizaje. MONEREO, C. & POZO, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: aprender y enseñar para la autonomía**. Madri, Espanha: Editorial Síntesis, 2003, p. 93-108.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem**. *Educ. rev.* [online]. 2010, n.spe2, pp. 23-43. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>. Acesso em 05/10/12.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma G; ALMEIDA, M<sup>a</sup> Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 128-158.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GULASSA, M. Lúcia C.R. *A constituição da pessoa: os processos grupais*. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda, R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 95-118.

MARTÍ, Eduardo. Conclusiones: el estudiante universitario em siglo XXI. Monereo, C. & Pozo, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: aprender y enseñar para la autonomía**. Madri, Espanha: Editorial Síntesis, 2003, p. 111-116.

RIOS, Terezinha A.. **Ética e competência**. 20<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, vol 7).

[1] Mestre em Educação e Contemporaneidade. Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Psicopedagogia pela FACINTER- IBPEX. Especialista em Coordenação Pedagógica (UFBA). É docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ). Atualmente é coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Turismo (SMEECT) da cidade de Riachão do Jacuípe, Bahia. Contato de e-mail: [aliscosta@gmail.com](mailto:aliscosta@gmail.com).