

O FAZER ÉTICO DO EDUCADOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Recebido em: 18/02/2026

Aceito em: 02/09/2026

DOI: 10.25110/educere.v26i2.2026-12638



Gabriela Arrais Vieira ¹

Letícia Pedro Polli ²

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta ³

RESUMO: Esta pesquisa aborda a formação ética e moral de professores, na construção de uma sociedade mais justa, estimulando a criatividade e autonomia dos estudantes, para a ressignificação da educação. Objetivou-se analisar a integração de princípios éticos em currículos de licenciatura para fomentar a reflexão crítica e o fazer ético. Utilizou-se uma abordagem quanti-qualitativa com 29 estudantes de uma instituição paulista, matriculados nos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, História e Pedagogia. Foi aplicado o questionário ORIGIN/u para avaliar a Assunção de Responsabilidade (RT) e a Reflexão Dirigida (GR). Os resultados indicaram que o curso de Educação Física obteve os maiores índices de RT e GR, enquanto Ciências Biológicas apresentou os mais baixos. Identificou-se uma lacuna na integração entre teoria e prática, com prevalência de abordagens focadas na memorização. Conclui-se que a formação ética exige metodologias ativas e protagonismo estudantil para desenvolver educadores críticos, transformadores e socialmente comprometidos.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Educação; Ética; Formação de Professores.

THE ETHICAL PRACTICE OF THE EDUCATOR: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TEACHER TRAINING FOR THE RE- SIGNIFICATION OF EDUCATION

ABSTRACT: This research addresses the ethical and moral training of teachers in building a more just society, stimulating the creativity and autonomy of students, for the re-signification of education. The objective was to analyze the integration of ethical principles in undergraduate curricula to foster critical reflection and ethical practice. A quantitative-qualitative approach was used with 29 students from an institution in São Paulo, enrolled in the courses of Biological Sciences, Physical Education, History, and Pedagogy. The ORIGIN/u questionnaire was applied to assess the Assumption of Responsibility (RT) and Directed Reflection (GR). The results indicated that the Physical

¹ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Adamantina.

E-mail: gabriela.arrais123.ga@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3874-604X>

² Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Adamantina.

E-mail: leticia.polli317@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8123-5425>

³ Doutora em Educação e com Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília. Docente dos Cursos de Psicologia e Pedagogia do Centro Universitário de Adamantina.

E-mail: thaisaangelica@fai.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-5849>

Education course obtained the highest RT and GR indices, while Biological Sciences presented the lowest. A gap was identified in the integration between theory and practice, with a prevalence of approaches focused on memorization. It is concluded that ethical training requires active methodologies and student protagonism to develop critical, transformative, and socially committed educators.

KEYWORDS: Education; Ethics; Teacher Training; Teaching.

LA PRÁCTICA ÉTICA DEL EDUCADOR: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN: Esta investigación aborda la formación ética y moral del profesorado en la construcción de una sociedad más justa, estimulando la creatividad y la autonomía del estudiantado, para la resignificación de la educación. El objetivo fue analizar la integración de principios éticos en los currículos de grado para fomentar la reflexión crítica y la práctica ética. Se utilizó un enfoque cuantitativo-cualitativo con 29 estudiantes de una institución de São Paulo, matriculados en los cursos de Ciencias Biológicas, Educación Física, Historia y Pedagogía. Se aplicó el cuestionario ORIGIN/u para evaluar la Asunción de Responsabilidad (TR) y la Reflexión Dirigida (RG). Los resultados indicaron que el curso de Educación Física obtuvo los índices más altos de TR y RG, mientras que Ciencias Biológicas presentó los más bajos. Se identificó una brecha en la integración entre la teoría y la práctica, con una prevalencia de enfoques centrados en la memorización. Se concluye que la formación ética requiere metodologías activas y el protagonismo del estudiantado para formar educadores críticos, transformadores y socialmente comprometidos.

PALABRAS CLAVE: Educación; Enseñanza; Ética; Formación del Profesorado.

1. INTRODUÇÃO

Ao abordarmos sobre a formação de professores, propomos, por meio desta, ampliar a compreensão de como têm ocorrido na atualidade os processos formativos que vêm preparando os futuros docentes para que, ao adentrarem no ambiente escolar, assumam o compromisso como educadores perante a comunidade e o meio estudantil. O papel do docente é fundamental para os diferentes níveis escolares (infantil, ensino fundamental, ensino médio, superior ou pós-graduação), e, ao assumir este papel, exige do profissional um processo contínuo de autorreflexão, que já precisa ter sido imbuído durante a formação, trazendo um linear para a importância de uma formação ética e moral da prática do professor.

Desta forma, trataremos como primeiro tópico para reflexão alguns pontos que definem o que é ética, moral e a sua conexão com a formação de novos docentes. Segundo Hoffman (1993), ética define-se como disciplina filosófica, que repercute na moral, e ambas são vistas como um conjunto de valores, por meio de normas e princípios, que guia

a conduta tanto do ser humano quanto das relações sociais. Já na perspectiva de Aristóteles (2009), a ética e a moral vão além de códigos ou normas, mas, ao serem internalizadas, é compreendida a sua importância para a ação de como nos comportamos e agimos durante as práticas cotidianas. A construção dos princípios éticos passa por um processo de reestruturação que se desenvolve na esfera individual, refletida pelas ações do sujeito e tomada de decisões, mas como estes valores éticos se articulam na esfera social?

A formação da personalidade ética envolve três instâncias fundamentais: o trabalho, a organização social e a história. Segundo Martins (2021), o trabalho define o ser humano enquanto espécie, inserindo-o em relação com o mundo e com os outros, ao passo que a organização social diz respeito às formas de interação e convivência humana. A história, por sua vez, refere-se à maneira como o homem, ao longo do tempo, construiu suas relações com o mundo. Essas instâncias articulam-se na constituição da personalidade e na compreensão da realidade social.

Para Martins (2021), essa compreensão resulta da interação dinâmica entre o ser humano e a natureza, mediada pelo agir humano. Tal dinâmica fundamenta o agir moral e ético, uma vez que o indivíduo constrói e internaliza regras de convivência social orientadas por sua visão de mundo e de si (Bataglia; Bortolanza, 2012).

Embora frequentemente utilizados como sinônimos, os conceitos de moral e ética possuem naturezas distintas. Tognetta e La Taille (2008) explicam que a moral está associada aos fatos e às normas internalizadas como dever, enquanto a ética refere-se à reflexão sobre essas normas e sobre a busca de uma vida boa, para si e para os outros. Bataglia e Bortolanza (2012) complementam que a moral corresponde a regras socialmente instituídas, enquanto a ética está ligada à dignidade humana e à representação do “eu” no campo social, sendo a moral legitimada internamente apenas quando fundamentada em princípios éticos.

Na formação ética do sujeito, razão e afetividade são indissociáveis. Para Bereta (2020), a afetividade está vinculada ao “querer agir moralmente”, sendo parte constitutiva do agir ético. Dissociar o cognitivo do afetivo reduziria a formação ética a um processo meramente informativo, desconsiderando interesses, necessidades e desejos humanos.

Nesse contexto, o professor exerce papel central na formação ética dos alunos. Segundo Costa, Bezerra e Costa (2021), a ética é essencial para que o docente atue com qualidade, promova o conhecimento científico e estimule o respeito, a criticidade e a

convivência democrática. O agir ético do professor contribui para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa.

Bereta (2020) ressalta que a moralidade não pode ser transmitida como um conteúdo tradicional. A formação docente deve constituir um espaço de diálogo, no qual o “querer agir moral” seja estimulado. Assim, formar professores eticamente comprometidos implica promover a reflexão crítica sobre normas e práticas, reconhecendo a dimensão humana e afetiva da docência.

Na prática pedagógica, o agir ético do professor é fundamental para o desenvolvimento moral dos alunos. Não basta ensinar conceitos; é necessário criar situações em que os estudantes participem ativamente, reflitam sobre regras e construam sua autonomia moral com mediação docente (Bataglia; Bortolanza, 2012). Os centros de formação docente, portanto, têm a responsabilidade de preparar educadores críticos, capazes de refletir sobre suas práticas e sobre seu papel social (Costa; Bezerra; Costa, 2021).

A personalidade do professor ultrapassa o domínio técnico e pedagógico, envolvendo valores, crenças e atitudes moldadas socialmente. Para Martins (2021), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, pautado na autonomia, na crítica e na transformação social. A ética, nesse sentido, constitui um elemento central na construção da identidade docente e na formação de cidadãos críticos e morais.

Conforme Habermas (1987), os princípios éticos visam o encontro por aquilo que é bom e justo ou oportuno para melhorar as relações humanas. Ao discutirmos este bem-estar coletivo, abordamos o papel central do educador na melhor qualidade de vida dos indivíduos. Por meio da educação, formamos gerações que desempenham e atuam em diversos papéis no meio social.

As contribuições de Paulo Freire (2001) ampliam essa discussão ao compreender a formação docente como um processo permanente, fundamentado na reflexão crítica da prática e na articulação entre ação e teoria. Para o autor, a formação não se encerra na universidade, mas se constrói continuamente no cotidiano escolar, exigindo reinvenção constante do fazer pedagógico.

No contexto contemporâneo, marcado pelo avanço tecnológico e pela consolidação da sociedade em rede, a formação docente enfrenta novos desafios. As transformações nas relações sociais e no espaço público impactam diretamente o

ambiente escolar, tornando os processos educativos ainda mais relevantes como instrumentos de construção social (Castells; Cardoso, 2006; Gatti *et al.*, 2019).

Assim, a docência exige uma formação sólida, científica e cultural, integrada à prática em contextos reais. A identidade docente constrói-se ao longo da trajetória pessoal e profissional, articulando valores éticos, reflexão biográfica e compromisso social. Princípios como disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública reforçam a necessidade de integrar as dimensões pessoal, profissional e pública da formação docente (Nóvoa, 2017; Boto, 2018).

Desta maneira, a formação de professores é compreendida como um processo coletivo, contínuo e historicamente situado, que exige investimento institucional, políticas públicas consistentes e articulação entre teoria e prática. Diante de um cenário de constantes transformações e desinvestimentos, torna-se imprescindível repensar os modos de formação inicial e continuada, assegurando um exercício ético, crítico e comprometido com a qualidade da educação e com a transformação social (Nóvoa, 2017; Lomba; Schuchter, 2023; Júnior; Cavaignac, 2018).

A educação, tal como concebida atualmente, é resultado de um longo percurso histórico marcado por transformações e revisões críticas. Neste sentido, não podemos deixar de delinear como a construção da base da formação que conhecemos hoje foi se transformando no Brasil ao longo do último século. A primeira estrutura construída para a formação de docentes, conhecida como Modelo Conteudista, foi instituída em 1939 e marcada pela estrutura “3 + 1”, que fragmentava a formação teórica. Dominou o cenário brasileiro por mais de seis décadas, sendo alvo de críticas que se intensificaram após o Golpe Militar de 1964 e impulsionaram movimentos como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na busca pela articulação entre teoria e prática (Gerone, 2020).

Embora a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a extinção do modelo “3 + 1” em meados de 2002 tenham promovido mudanças estruturais, sendo carregadas por uma maior valorização das atividades práticas no chamado Modelo de Transição, as instituições de ensino ainda tiveram de enfrentar o desafio de superar um ensino tradicionalista, que não integra plenamente o tripé teoria, técnica e ‘práxis’. Esse percurso, permeado por avanços e tentativas de retrocesso, culminou na consolidação do Modelo de Resistência a partir de 2015, evidenciando a

necessidade contínua de promover a reflexão dirigida e a formação integral dos graduandos para o docente atuar como verdadeiro mediador do processo de ensino-aprendizagem (Gerone, 2020).

Ressignificar a educação implica reconhecer o professor como agente ativo na construção de valores. Siqueira e Freitas (2022) destacam que o docente, ao lidar com diferentes realidades e subjetividades, precisa alcançar autonomia em sua ação pedagógica, condição essencial para o desenvolvimento moral dos alunos (Tognetta *et al.*, 2017). Essa resignificação exige um compromisso ético diante das injustiças vivenciadas no cotidiano escolar (Couto; Alencar; Salgado, 2017).

Para Piaget (1932/1994), a moral é construída nas relações com o outro, e a educação acompanha a evolução da humanidade, sendo continuamente resignificada. Ao longo da história, a ética esteve presente nos processos educativos, desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade, cabendo à escola um papel essencial na promoção da convivência ética em uma sociedade marcada por desigualdades (Gerone, 2020). Assim, situações de conflito são inerentes à vida escolar e devem ser tratadas como oportunidades educativas. No entanto, Tognetta e Daud (2018) observam que muitos professores se sentem despreparados para lidar com tais situações, optando por encaminhá-las à gestão escolar, o que compromete o desenvolvimento moral dos estudantes. Práticas dialógicas e reflexivas são fundamentais para promover a autonomia moral.

A formação docente no Brasil ainda apresenta lacunas no que se refere à dimensão moral (Tognetta *et al.*, 2017). Para superá-las, é necessário investir na formação inicial e continuada, estimulando o pensamento reflexivo e a vivência de experiências práticas que fortaleçam valores éticos (Siqueira; Freitas, 2022). A escola, como primeiro espaço público de socialização, assume papel central na formação moral, compartilhando com a família a responsabilidade pela construção da cidadania (Couto; Alencar, 2022).

Assim, a resignificação da educação envolve todos os processos formativos que conduzem o indivíduo à prática profissional. Professores e estudantes tornam-se protagonistas na construção de um espaço educativo comprometido com a justiça, a equidade e a transformação social, contribuindo para uma sociedade mais democrática e humana (Siqueira; Freitas, 2022).

Neste sentido, propomos refletir sobre como os processos formativos dos novos docentes vêm ocorrendo e como esta formação se atrela como base para a construção dos alicerces para a ética e a moral destes futuros profissionais. Por intermédio desta base

inicial, é possível modificar a atuação destes profissionais, influenciando assim o processo de formação moral nos estudantes, contribuindo para o surgimento de nova estruturação mais igualitária e justa.

2. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, foi utilizada a abordagem quanti-qualitativa. Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, do interior do Estado de São Paulo, localizada na parte oeste do estado, que oferta cursos de licenciatura. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sendo aprovada pelo CAAE – 87147925.0.0000.5496.

A amostra foi composta de 29 participantes, matriculados nos termos finais dos cursos de Licenciatura em História (n=7, 5º termo), Ciências Biológicas (n=8, 7º termo), Educação Física (n=9, 7º termo) e Pedagogia (n=5, 7º termo). Os graduandos participaram da pesquisa de forma voluntária, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram incluídos na pesquisa os estudantes que atendiam aos seguintes critérios: estar regularmente matriculado em cursos de graduação previamente definidos e encontrar-se nos termos finais da formação. Foram excluídos da pesquisa os estudantes que não demonstraram interesse em participar, que apresentaram impedimentos determinados pela coordenação do curso ou que, por qualquer motivo, não atenderam aos critérios estabelecidos de elegibilidade.

Houve a aplicação do questionário adaptado do ORIGIN/u (Schillinger-Agati; Lind, 2002), que contém perguntas referentes à formação de professores, ao trabalho com a afetividade, à ética/moral e à construção da personalidade ética. O questionário ORIGIN/u foi desenvolvido inicialmente por Georg Lind, em 1996, sendo este posteriormente adaptado por Marcia Schillinger-Agati, em sua dissertação, em 2006. O instrumento, composto de 92 perguntas, foi utilizado pela autora para investigar o meio educacional de nível superior, dando a possibilidade de acessar os quatro domínios do ambiente de aprendizado, sendo eles: atividades curriculares, atividades semicurriculares, atividades extracurriculares, atividades não curriculares. A partir do aperfeiçoamento do questionário ao longo dos anos, Schillinger-Agati, utilizou o questionário em suas pesquisas, coletando informações sobre como a educação universitária se integra/promove o julgamento de princípios morais e éticos no Brasil e em outros dois

países, como Alemanha e Suíça. Suas pesquisas proporcionaram um novo olhar sobre a realidade dos universitários durante a graduação e de como se constroem as relações entre a ética e a moral nas universidades (Schillinger-Agati, 2006).

Ao adaptar o ORIGIN/u para o Brasil, Schillinger-Agati (2006) considerou alguns aspectos da cultura brasileira e de estudantes que não vieram de uma escola competitiva, pensando também na possibilidade de estes terem uma experiência profissional antes e durante o ensino superior. Com isso, a adaptação brasileira considerou a idade e a experiência profissional dos entrevistados em seu papel de aluno e sua reflexão guiada, além do nível de educação e nacionalidade dos pais. Perguntas sobre religião também foram incluídas na adaptação brasileira, pois, culturalmente, a religião está ligada ao julgamento moral do país.

Os dados coletados foram analisados a partir de duas dimensões: Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR), propostas por Schillinger-Agati (2006). RT é entendida quando o estudante assume a responsabilidade do seu processo de ensino e aprendizagem, por meio da utilização de uma metodologia ativa que o incite dentro ou fora da sala de aula, caminhando o docente para uma prática com mais autonomia. Já GR compreende um espaço que permite discussões, ligação entre o teórico e o prático, em que estudantes e professores sigam para o desenvolvimento de um pensamento moral, não se fechando, assim, para aceitar tudo como verdade. As duas dimensões abordadas instigam que professores e estudantes desenvolvam um olhar crítico e questionador sobre aquilo tido como verdade.

Porém, para analisar se este processo ocorre nas universidades, Schillinger-Agati (2006) divide as respostas em quatro categorias, sendo estas: a Curricular, que compõe a grade de formação de novos professores e suas atividades durante os anos de formação, como estágios obrigatórios; a Semicurricular, que abrange as atividades não obrigatórias para os graduandos, mas que estão interligadas às áreas de conhecimento acadêmico, como as iniciações científicas; a Extracurricular, sendo atividades que muitas vezes não estão interligadas diretamente à área de conhecimento do estudante, e também não são atividades obrigatórias, como, por exemplo, atividades esportivas ou políticas organizadas pela instituição de ensino; e a Não Curricular, que são muitas vezes eventos ou atividades que não acontecem na instituição, como atividades de participação voluntária organizadas pela comunidade ou outras organizações.

Bereta (2018) ressalta que todas as categorias fazem parte de atividades de Assunção de Responsabilidade; por mais que algumas sejam essenciais e outras sejam opcionais, quanto mais os alunos participam das atividades, isso colabora para adquirir novos conhecimentos e contribuir para a experiência deste futuro docente. Já a Reflexão Dirigida se espelha na possibilidade de discussões sobre as atividades, as supervisões em paralelo com as práticas em campo de estágio.

Quanto à correção do questionário, foi definida uma pontuação para cada resposta, sendo elas: muitas vezes (3 pontos), várias vezes (2 pontos), raramente (1 ponto) e nunca (0 pontos). Outras respostas classificadas em pontuações: participação ativa (3 pontos), pouca participação (2 pontos), interessado, mas não ativo (1 ponto) e nenhum (0 ponto). Já as respostas de sim e não ficaram definidas como sim (1 ponto) e não (0 ponto). No entanto, há algumas perguntas que possuem o sentido invertido, como, por exemplo, “eu trabalhei sozinho, sem assistência”, “as tarefas e trabalhos solicitados reduzem-se à memorização e reprodução de textos indicados?” entre outras. No caso das questões invertidas, a pontuação também ficou invertida, sendo: muitas vezes (0 ponto), várias vezes (1 ponto), raramente (2 pontos) e nunca (3 pontos). Para as perguntas de cunho qualitativo, as análises foram feitas conforme a análise de conteúdo de Franco (2021).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa correspondem a 76,31% do número total de estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura pesquisados. Apresentam o ensino médio completo, já que isso é um pré-requisito para a matrícula no ensino superior.

Conforme os dados apresentados na Tabela 01, a amostra foi composta por 44,83% (n=13) de participantes do sexo masculino e 55,17% (n=16) do sexo feminino. 89,65% (n=26) dos estudantes apresentam idade entre 18 e 24 anos, 6,89% (n=2) entre 25 e 31 anos e 3,45% (n=1) entre 32 e 38 anos. Já o tipo de escola na qual os alunos concluíram o ensino médio, nota-se a prevalência na escola pública, com 89,65% (n=26) dos participantes e 10,34% (n=3) em escolas particulares. Quanto a ter frequentado um curso superior antes do atual, é notável que a maioria dos estudantes (72,41%, n=21) está em seu primeiro curso de graduação, enquanto 20,69% (n=6) frequentaram, mas não concluíram o curso anterior e 6,89% (n=2) frequentaram e concluíram outra graduação.

Tabela 1: Frequência e porcentagem geral dos participantes, segundo sexo, idade, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes do atual.

Variáveis		Frequência	Porcentagem
Sexo	Masculino	13	44,83%
	Feminino	16	55,17%
Idade	18 até 24 anos	26	89,65%
	25 até 31 anos	2	6,89%
	32 até 38 anos	1	3,45%
Tipo de escola que concluiu o Ensino Médio			
Pública		26	89,65%
Particular		3	10,34%
Frequentou outro curso superior antes do atual?			
Não		21	72,41%
Sim, Completo		2	6,89%
Sim, Incompleto		6	20,69%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para a análise descritiva das variáveis, foram utilizados os valores de mediana e intervalo interquartil (IQR). A normalidade dos resíduos dos modelos foi avaliada pelo teste de Shapiro-Wilk, e a homocedasticidade, pelo teste de Levene. Devido os dados violarem essas pressuposições, o efeito do curso foi verificado por meio do teste de Kruskal-Wallis, seguido do teste post-hoc de Dunn para comparações múltiplas das medianas entre os cursos, com ajuste de Bonferroni. Todas as análises foram realizadas no Software R (R Core Team, 2022), sendo adotado um nível de significância igual a 5%.

Tabela 2: Análise descritiva do domínio **Assunção de Responsabilidade (RT)** do Questionário ORIGIN/u, nos diferentes cursos avaliados.

Curso	N	Mediana ± IIQ			
		Curricular	Semi Curricular	Extracurricular	Não Curricular
Ciências Biológicas	8	11,5 ± 2,25 ^a	0 ± 1,25 ^a	3,5 ± 1,25 ^a	3,5 ± 1,25 ^a
Educação Física	9	11,0 ± 4,00 ^a	3 ± 0,00 ^b	4,0 ± 3,00 ^a	4,0 ± 3,00 ^a
História	7	12,0 ± 2,50 ^a	1 ± 1,50 ^a	3,0 ± 2,50 ^a	3,0 ± 2,50 ^a
Pedagogia	5	11,0 ± 8,00 ^a	0 ± 1,00 ^a	6,0 ± 3,00 ^a	6,0 ± 3,00 ^a

IIQ: Intervalo-interquartil; **N:** número de observações. Letras diferentes, dentro de domínio, indicam diferença estatística ($P < 0,05$).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Tabela 2 apresenta o resultado das quatro diferentes categorias (Curricular, Semicurricular, Extracurricular e Não curricular) abordadas no questionário, para o domínio de Assunção de Responsabilidade. Desta forma, ao realizar uma análise não paramétrica dos resultados, obteve-se a mediana de cada curso. Percebemos que a mediana na categoria Curricular entre os quatro cursos é bem próxima; no entanto, podemos distinguir uma variação entre esses resultados, mais presente entre os cursos de Educação Física (4,00) e Pedagogia (8,00). Sendo que os cursos de História e Ciência Biológicas têm a variação das respostas mais semelhantes.

Observando os resultados da categoria Curricular, compreendemos que, mesmo com a variação de comportamentos dos participantes, não se percebeu uma diferença entre os cursos. No entanto, na categoria Semicurricular, há diferença do curso de Educação Física em comparação aos outros cursos, tendo este um resultado maior. No domínio de Assunção de Responsabilidade nas categorias Extracurricular e Não curricular, não houve diferença significativa entre os cursos participantes.

Tabela 3: Análise descritiva do domínio **Reflexão Dirigida (GR)** do Questionário ORIGIN/u, nos diferentes cursos avaliados.

Curso	N	Mediana $\pm$ IIQ			
		Curricular	Semi Curricular	Extracurricular	Não Curricular
Ciências Biológicas	8	17,5 $\pm$ 5,25 ^a	7,5 $\pm$ 12,0 ^a	4 $\pm$ 8,25 ^a	11,5 $\pm$ 7,75 ^a
Educação Física	9	20,0 $\pm$ 3,00 ^a	7,5 $\pm$ 12,0 ^a	12 $\pm$ 9,00 ^b	11,0 $\pm$ 11,00 ^a
História	7	22,0 $\pm$ 4,50 ^a	7,5 $\pm$ 12,0 ^a	6 $\pm$ 6,00 ^{ab}	10,0 $\pm$ 5,50 ^a
Pedagogia	5	16,0 $\pm$ 7,00 ^a	7,5 $\pm$ 12,0 ^a	8 $\pm$ 4,00 ^{ab}	12,0 $\pm$ 2,00 ^a

IIQ: Intervalo-interquartil; **N:** número de observações. Letras diferentes, dentro de domínio, indicam diferença estatística ($P < 0,05$).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Seguindo os mesmos procedimentos de análise, na Tabela 3, é possível observar que, no domínio Reflexão Dirigida, não houve diferença significativa entre os cursos nas categorias Curricular, Semicurricular e Não Curricular. No entanto, na categoria Extracurricular, percebemos uma diferença mais significativa, pois o curso de Educação Física obteve um resultado maior e o curso de Ciências Biológicas teve uma mediana mais baixa. Já os cursos de História e Pedagogia obtiveram resultados mais parecidos.

Todavia, na Figura 1, podemos observar melhor os resultados apresentados por todos os cursos, sendo que História e Pedagogia possuem uma diferença dentro do mesmo domínio, representada pelas letras (ab). Sendo assim, a mediana dos cursos de Pedagogia e História está entre a de Ciências Biológicas e a de Educação Física.

Nas Tabelas 2 e 3, podemos perceber o destaque do curso de Educação Física nas atividades Semicurriculares, no domínio de Assunção de Responsabilidade e na categoria Extracurricular. No domínio Reflexão Dirigida, verificamos uma variação maior em comparação aos demais cursos, o que nos permite refletir que o curso de Educação Física propõe aos seus alunos mais atividades desse domínio do que os demais cursos pesquisados.

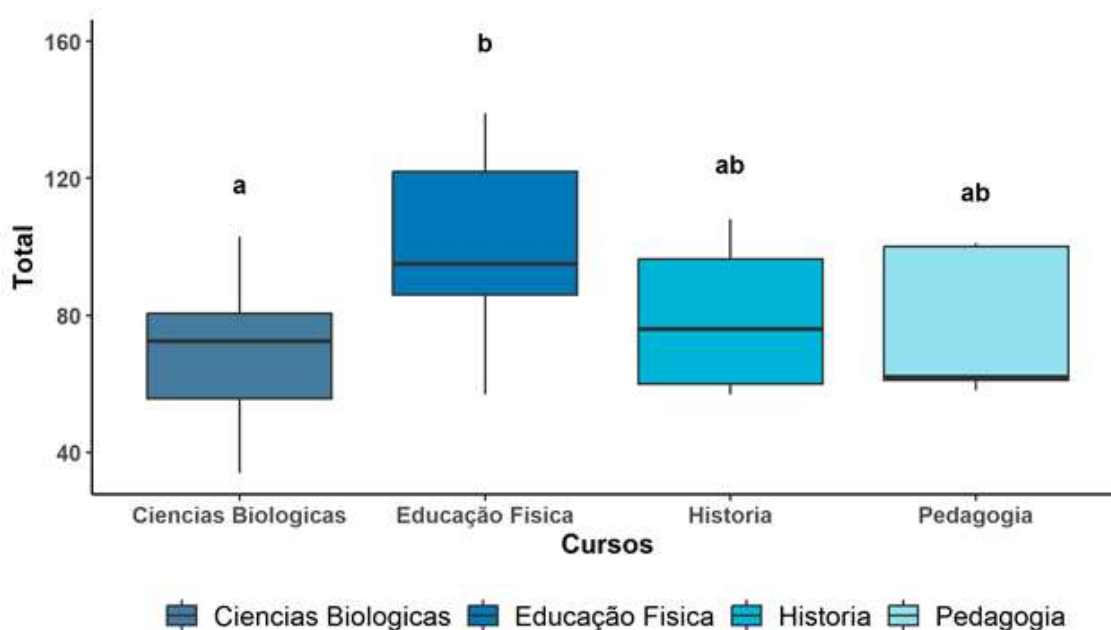


Figura 1: Box-plot dos valores totais do Questionário ORIGIN/u, nos diferentes cursos avaliados.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados acima (Figura 1) ilustram os dados da pontuação total de cada curso, com a base da caixa representando a menor pontuação e o topo representando a maior pontuação. A linha das caixas representa a mediana de cada curso. Podemos perceber que o curso com maior pontuação é o de Educação Física (representado pela letra “b”) e o de menor pontuação é o de Ciências Biológicas (representado pela letra “a”). Essa distinção entre “a” e “b” indica resultados discrepantes, pois as caixas que representam os resultados de ambas não coincidem em resultados na tabela. Já os cursos de História e Pedagogia levam as letras “ab”, pois as linhas das medianas de Ciências Biológicas e de Educação Física estão na mesma altura que as suas caixas.

Com a análise da Figura 1, identificamos que o curso com maior destaque foi o de Educação Física, com um maior resultado e maior mediana, enquanto o curso de Ciências Biológicas foi o com menor destaque. Já os cursos de Pedagogia e História mantiveram

uma posição entre os dois outros cursos, dando-lhes uma posição entre Ciências Biológicas e Educação Física.

Os resultados da questão discursiva, que investigou quais outras atividades os alunos gostariam de desenvolver em diferentes espaços oferecidos pela instituição, foram semelhantes aos obtidos nas questões objetivas. Cerca de 55,17% dos alunos responderam “não” ou deixaram a questão em branco, enquanto 6,89% afirmaram “sim” e citaram serviços e programas já disponíveis, como o atendimento psicológico e ações sociais. Os demais 34,93% manifestaram interesse em participar de mais atividades oferecidas pela faculdade. Um dos estudantes observou: “Creio que poderia existir mais participação dos alunos na questão de organização das atividades.” Outros trazem sugestões voltadas ao desenvolvimento pessoal e profissional, como o futuro docente que afirmou: “Sou representante de sala e quero muito que meus companheiros atinjam as suas expectativas, mas precisam de mais estímulos, pois às vezes há falhas”.

Ao analisar comparativamente os dados das Tabelas 2 e 3, bem como as distribuições ilustradas no Box-plot da Figura 1, observa-se uma disparidade marcante no desenvolvimento dos domínios de Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR) entre as diferentes licenciaturas avaliadas. O destaque estatisticamente significativo do curso de Educação Física (representado pela letra “b”) nas categorias semicurricular e extracurricular revela que o envolvimento em projetos além da sala de aula tradicional atua como um catalisador para a autonomia e o pensamento crítico do futuro docente. Em contrapartida, os baixos índices apresentados pelo curso de Ciências Biológicas (representado pela letra “a”) alertam para um modelo formativo que parece ainda negligenciar a dimensão identitária da docência em detrimento do conteúdo puramente técnico. Como sustentam Bataglia e Bortolanza (2012), o ato de educar pressupõe uma constante interação social e a superação de abordagens meramente informativas; logo, as lacunas observadas refletem a urgência de as matrizes curriculares integrarem vivências práticas e reflexivas contínuas, sob pena de formar profissionais alheios ao seu papel de agentes transformadores.

A convergência entre os dados quantitativos e as manifestações qualitativas dos participantes evidencia que as atividades estritamente curriculares vigentes não têm sido autossuficientes para consolidar a autonomia moral exigida na prática pedagógica. Enquanto as Tabelas 2 e 3 expõem uma homogeneidade limitante na categoria Curricular entre todos os cursos, o fato de aproximadamente metade dos estudantes manifestar

interesse em propor e gerir atividades complementares indica que existe um potencial latente para o protagonismo estudantil subutilizado pelas instituições de ensino superior. À luz do referencial de Schillinger-Agati (2006) e Bereta (2018), a construção de uma personalidade ética e de um agir moral sólido depende da articulação intencional entre o conhecimento teórico e os quatro domínios do ambiente de aprendizado. Assim, ao invés de reduzir os processos formativos à memorização e à reprodução textual, as licenciaturas precisam instituir ambientes democráticos de diálogo e supervisão pedagógica; somente por meio dessa reestruturação será possível capacitar futuros professores que assumam com segurança a resolução ética de conflitos e a promoção da cidadania no cotidiano escolar.

Apesar do aumento das discussões sobre ética e moral na formação de novos docentes, percebe-se que os cursos de graduação ainda oferecem poucas oportunidades para os alunos refletirem criticamente e assumirem responsabilidades. Os baixos índices encontrados pelas pesquisadoras indicam a escassez de discussões problematizadoras sobre a prática profissional e a dificuldade de integrar teoria, técnica e ‘práxis’ (Bataglia; Bortolanza, 2012; Bereta, 2018).

Bataglia e Bortolanza (2012, p. 127) afirmam que “o ato de educar implica atividade de interação entre os seres sociais, tanto no nível intrapessoal como no nível da influência do meio”. Nos quatro domínios estudados (curricular, semicurricular, extracurricular e não curricular) estão presentes oportunidades centrais para ampliar a formação e o desenvolvimento dos futuros professores. A formação de um profissional ético vai além da transmissão de conteúdos teóricos, exigindo um ambiente que favoreça a Assunção de Responsabilidade e a Reflexão Dirigida, dimensões analisadas nesta pesquisa (Schillinger-Agati, 2006).

Reiman (1999) discute a Assunção de Responsabilidade como um ato precursor da consciência, que dá início a um ciclo de reflexão e crescimento. Sem uma integração consistente do papel social do docente, é incerto que os alunos desenvolvam pensamento crítico e reflexivo sobre as bases estruturantes necessárias para promover mudanças.

As atividades exclusivamente em sala de aula não são suficientes para desenvolver a moralidade dos estudantes. Bataglia e Bortolanza (2012) defendem que os graduandos precisam experienciar a Reflexão Dirigida, que proporciona suporte de professores experientes, troca de experiências entre alunos e feedbacks contínuos. Ao combinar

Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida, amplia-se a visão do futuro docente, ultrapassando a concepção de aluno como mero receptor de conhecimento.

As instituições de ensino superior desempenham papel estratégico ao criar oportunidades que incentivem a participação ativa dos estudantes em seu processo formativo. Atividades curriculares, semicurriculares, extracurriculares e não curriculares constituem espaços essenciais para o desenvolvimento da autonomia, criticidade e responsabilidade ética, elementos indispensáveis à prática docente comprometida com a transformação social (Bereta, 2018). Quanto maior o envolvimento dos estudantes nessas diferentes esferas, maior o potencial de construção de uma identidade profissional crítica e ética.

A análise das grades curriculares dos cursos participantes também revelou algumas diferenças. No curso de licenciatura em Ciências Biológicas, as áreas de atuação são amplas, mas a atuação na educação não recebe ênfase, enquanto a Pedagogia concentra-se em educação infantil, creches, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com laboratórios e atividades práticas que simulam o ensino nos anos iniciais e incluem extensão e pesquisa. O curso de História destaca a atuação como historiador e educador, enquanto Educação Física, após a resolução CNE/CES 06/2018, estruturou a formação em duas etapas, comum e especial, permitindo aos alunos optar por licenciatura ou bacharelado, integrando teoria, prática, estágios e atividades extracurriculares (Brasil, 2018).

Na graduação em Educação Física, a primeira etapa é destinada à formação geral, com 1.600 horas, proporcionando um referencial comum para ambas as modalidades, Licenciatura e Bacharelado, sendo a escolha definida pelos alunos no 4º termo. A segunda etapa, denominada especial, também conta com 1.600 horas, durante as quais são trabalhados conhecimentos específicos conforme a formação escolhida pelo estudante. Nesse período, as disciplinas são divididas entre Licenciatura e Bacharelado (Brasil, 2018). Observa-se que o curso oferece uma visão ampla sobre os diferentes campos de atuação da Educação Física, integrando metodologia e prática por meio de estágios, atividades laboratoriais e a participação em atividades extracurriculares.

Apesar dessas iniciativas, muitas experiências formativas ainda se concentram em atividades tradicionais, focadas na memorização, limitando o desenvolvimento de uma postura ética fundamentada na reflexão e problematização da realidade. Estudos, como o de Seródio (2013) com estudantes de medicina, indicam que valores e moralidade são

reconstruídos continuamente, mas muitas vezes sem considerar os aspectos afetivos, o que exige estratégias pedagógicas que integrem emoções e cognição para estimular o comportamento moral.

Portanto, torna-se essencial a adoção de metodologias ativas no ensino superior (Bereta, 2020), como estudos de caso, rodas de conversa, projetos integradores, trabalhos colaborativos, vivências em campo e supervisão de estágios. Tais práticas articulam teoria e prática, promovem diálogo, escuta ativa e construção coletiva do conhecimento, fortalecendo o fazer ético e o pensamento autônomo dos futuros docentes.

Os resultados da pesquisa indicam que a integração entre teoria e prática ainda é limitada. Bereta (2020) ressalta que avanços na formação ética dependem da participação conjunta de grades curriculares, professores e estudantes, em um processo contínuo de mudança. É urgente repensar práticas pedagógicas e currículos para a formação docente ir além da técnica, incorporando a ética como eixo estruturante, contribuindo para a formação de profissionais preparados e cidadãos críticos.

A ética não deve ser tratada como disciplina isolada, mas integrada transversalmente ao currículo, influenciando o desenvolvimento moral dos futuros docentes, que, ao atuar socialmente, desenvolverão pensamento crítico e ação autônoma. Para Freitas *et al.* (2024), somente se houver um corpo docente mais preparado, adaptável e qualificado poderemos enfrentar os desafios inerentes à educação, contribuindo assim, para uma educação de qualidade que vise atender às necessidades dos estudantes e os prepare para os desafios da vida e do mundo contemporâneo.

Dessa maneira, é urgente e necessário que a formação docente seja repensada em diferentes perspectivas, como: produção de conhecimento epistemológico, práticas de sala de aula, discussões e produções acadêmicas, organização e operacionalização do currículo, políticas públicas e nas condições de trabalho dos educadores. Assim, o exercício da docência na escola contemporânea requer muito mais do que somente diplomar o professor (De Araújo; Gomes; Batista, 2023).

Entre as limitações deste estudo estão o baixo número de participantes e a escolha de apenas um ano de cada curso, restringindo a visão sobre a formação integral oferecida. Ainda assim, os resultados reforçam que a integração de metodologias ativas no currículo não é apenas uma alternativa pedagógica, mas uma exigência ética e política para formar educadores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos com responsabilidade, sensibilidade e compromisso social (Bereta, 2020). Essa mudança é fundamental para que

indicadores de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida evoluam nos próximos anos.

5. CONCLUSÕES

Com esta pesquisa, buscamos refletir sobre a formação de profissionais para uma prática ética, entendendo que isso vai muito além da simples transmissão de conhecimentos teóricos sobre sua área de atuação. É fundamental reconhecer que, ao longo da formação, devem ser promovidas práticas que desenvolvam no estudante a consciência de que a ética constitui uma instância crítica. Apesar disso, ainda é comum observar, em muitas instituições de ensino superior, abordagens tradicionais centradas na integração entre teoria e técnica, sem considerar a ‘práxis’ como elemento formativo essencial para o desenvolvimento ético do estudante.

Frente a esse cenário, reconhecemos os diversos desafios na formação de professores. O fazer ético na docência requer um ambiente acadêmico que valorize a responsabilidade reflexiva, o protagonismo estudantil, a interdisciplinaridade no ensino da ética, o uso de metodologias ativas em sala de aula e nas supervisões de estágio, além da promoção de uma formação integral.

Diante dos resultados, evidencia-se a necessidade de reestruturar as grades curriculares dos cursos de licenciatura, superando o modelo tradicional centrado apenas na transmissão de conteúdos e promovendo estudos que aprofundem a formação ética dos professores. Esse movimento implica resgatar a dimensão reflexiva da formação docente, integrando teoria, técnica e prática. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser um espaço passivo de recepção de conteúdos e se transforma em um campo de problematização, construção coletiva e responsabilização ética, incentivando o graduando a buscar o próprio conhecimento de forma autônoma, sem depender exclusivamente do professor ou esperar que mudanças ocorram de forma espontânea.

Para ocorrerem transformações significativas na educação, é essencial a colaboração de todos os envolvidos, professores, instituições de ensino superior e sociedade, de modo a promover alterações nas políticas e na compreensão das bases que sustentam a formação de educadores. Essa abordagem enriquece a formação crítica e independente do profissional do futuro, capacitando-o a atender às exigências de um mundo em constante transformação. Dessa forma, os educadores que recebem ferramentas para desenvolver uma ética sólida durante a sua formação estarão aptos a

compartilhar esses mesmos recursos com seus alunos, perpetuando um ciclo educativo fundamentado na ética e na responsabilidade.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao Centro Universitário de Adamantina pela concessão da bolsa de Iniciação Científica PIBIC/FAI, cujo apoio financeiro foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitando a dedicação às atividades e contribuindo para a produção e socialização do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; BORTOLANZA, Marcia Regina. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126–140, ago. 2012.

BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. **A Formação Ética do Psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral**. [online], Marília, Oficina Universitária, Cultura Acadêmica, São Paulo, 2020.

BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. **A Formação do Psicólogo do ponto de vista Ético: Um estudo a respeito do Ambiente Acadêmico e das Oportunidades de Construção da Competência Moral**. 2018. 344 p. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2018.

BOTO, Carlota. Antônio Nóvoa: uma vida para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. e201844002003, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n.º 6, de 19 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília–DF, 2018. Seção 1, p. 48–49.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel.; CARDOSO, Gustavo. (Org). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17–30.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-22, p. e 91731, 2020.

COSTA, Vilma Dias; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. Questões filosóficas: a ética na formação do professor. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 123–133, 2021.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; ALENCAR, Heloísa Moulin de; SALGADO, Marcelo Menezes. Educação em valores morais no ensino fundamental: juízos de professoras sobre a virtude da justiça. **Unilasalle**, n. 35, p. 09–18, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/3372>. Acesso em 20 jun. 2025.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; ALENCAR, Heloísa Moulin. Educação em valores morais: conceitos, procedimentos e formação de profissionais na educação. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, n. 14, p. 126–157, dez 2022.

DE ARAÚJO, Ginaldo Cardoso; GOMES, Vicência Paula da Conceição; BATISTA, Marcos Alves. Para Além do Diploma: Os Desafios da Formação Docente na Contemporaneidade. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 903–920, 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas-SP, 5 ed., Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, 5 ed., Editora Cortez, 2001.

FREITAS, Vinicius da Silva *et al.* Formação de Professores da Educação Básica: uma Perspectiva Polivalente. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 210–227, 2024.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. UNESCO, São Paulo, 2019.

GERONE, Lucas Guilherme Tetzlaff. Uma reflexão Histórica das Epistemologias Filosóficas Educacionais Éticas. In: BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva. **Humanização e Educação Integral: refletindo sobre rotas alternativas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

HOFFMAN, Martin L. **O que é ética empresarial**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães; CAVAINAC, Mônica Duarte. Formação de Professores: Limites e Desafios na Educação Superior. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 902–920, set. 2018.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão Docente e

Formação de Professores/as para a Educação Básica: Reflexões e Referenciais Teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. e41068, 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação Social da Personalidade do Professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas-SP: Autores Associados, 2 ed., 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2022.

REIMAN, Alan J. The evolution of the social role-taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, p. 597-612, ago. 1999.

SCHILLINGER-AGATI, M. M. **Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Konstanz, Konstanz, 2006.

SCHILLINGER-AGATI, M. M.; LIND, G. **Learning environment at university level: ORIGIN/u: Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and guided reflection at the University: Newly updated and validated versions**. In: Annual Meeting of the Association For Moral Development (AME), 28, 2002, Chicago, USA, 2002. Anais ... Chicago: [s.n.], 2002.

SERODIO, Aluisio Marçal de Barros. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de medicina: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de Discussão de Dilemas: a educação em bioética na promoção das competências moral e democrática de adultos jovens**. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

SIQUEIRA, Felipe Queiroz; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Formação de professores e valores essenciais à educação em uma sociedade democrática. **Psicologia Escolar e Educacional**, Porto Alegre, v. 26, p. 01-10, 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* **Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito**. Americana-SP: Adonis, 1 ed., 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369–384, mar. 2018.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LA TAILLE, Yves. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181–188, abr. 2008.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Gabriela Arrais Vieira: Metodologia, Investigação, Preparação do rascunho original.

Letícia Pedro Polli: Metodologia, Investigação, Preparação do rascunho original.

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta: Administração do Projeto, Redação – Revisão, Edição e Supervisão.