

A ética na Educação Profissional: análise do Projeto Pedagógico institucional do IFPA a partir da complexidade

Ethics in Professional Education: analysis of IFPA's institutional Pedagogical Project from complexity

Recebido: 04/10/2024 | **Revisado:** 08/10/2024 | **Aceito:** 08/10/2024 | **Publicado:** 12/12/2024

Suellen Ferreira Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-8165>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
E-mail: suellenferbar@gmail.com

Fabiana Sena da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3329-3463>

Secretaria de Estado de Educação do Pará
E-mail: fabianasena534@gmail.com

Marcio Antonio Raiol dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4723-1231>

Universidade Federal do Pará
E-mail: marsraiol@gmail.com

Como citar: BARBOSA, S. F.; SILVA, F. S.; SANTOS, M. A. R. A ética na Educação Profissional: análise do Projeto Pedagógico institucional do IFPA a partir da complexidade. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, p. e17841, dez. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir dos pressupostos teóricos da complexidade, a concepção de ética presente no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Pará (IFPA). Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental, seguindo a perspectiva de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Os resultados apontaram que o PPI apresenta preocupação com as questões éticas. No entanto, a ética no documento sinaliza uma aproximação com o saber estritamente técnico e com o conhecimento de princípios e normas pré-estabelecidas. A ausência da ética da compreensão, da antropológica e da reforma do pensamento estreita o vínculo da perspectiva de ética do PPI com a vertente tradicional.

Palavras-chave: Ética; Educação Profissional; Complexidade; Proposta curricular.

Abstract

This study aims to analyze, based on the theoretical assumptions of complexity, the conception of ethics present in the Institutional Pedagogical Project (PPI) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the state of Pará (IFPA). To this end, documentary research was used as a methodology, following the content analysis perspective proposed by Bardin (2011). The results indicated that the PPI is concerned with ethical issues. However, the ethics in the document signal an approach to strictly technical knowledge and the understanding of pre-established principles and norms. The absence of an ethics of understanding, anthropoethics, and a reform of thought narrows the link between the PPI's ethical perspective and the traditional approach. Keywords: Ethics; Professional Education; Complexity; Curriculum Proposal.

Keywords: Ethics; Professional Education; Complexity; Curriculum proposal.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a humanidade enfrenta uma crise de eticidade e não está sabendo solucionar os problemas éticos na complexidade que os caracterizam. Morin (2005) aposta nos princípios do conhecimento complexo para esboçar um pensamento regenerador que permita retomá-la em perspectiva complexa, concebendo a ética complexa como um metaponto de vista, que permite e possibilita a reflexão sobre os princípios da moral.

Partindo desses pressupostos e inspirados nos escritos de Morin (2011), a educação do futuro exige um esforço que seja capaz de religar os saberes e romper com as dualidades entre natureza e cultura. Para tanto, é fundamental criar espaços dialógicos e reflexivos que possibilitem práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na justiça social e na ética.

Ao nos reportarmos à ética, defendemos que ela deve constituir-se nas mentes, para além de lições de moral e de mera técnica ancorada em verdades absolutas, como defendidas na perspectiva tradicional, incentivando a consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie. Desse modo, a ação educativa deve estar centrada na condição humana e no desenvolvimento da compreensão (Morin, 2005; Petraglia, 2013).

Nesse contexto, a Educação Profissional (EP), modalidade de ensino que carrega as marcas de um passado excludente, polarizado e tecnicista, precisa ser reestruturada e reformada, pois, de outro modo, corre o risco de sucumbir à fragmentação e à inércia da disciplinarização dominantes nas propostas curriculares (Frigotto, 2005; Ramos, 2005; Morin, 2011). Tal reforma visa prever o resgate da unidualidade do humano e dos saberes. Para tanto, a ética da compreensão se apresenta como uma possibilidade, visto que favorece um modo de pensar e aprender em conjunto, de forma multidimensional, alertando para a complexidade humana e para uma educação complexa que não pode ser concebida deslocada da ética (Morin, 2005, 2014).

À luz de Lopes e Macedo (2011), vislumbramos o currículo como campo de mudanças. Por isso, as transformações que almejamos na EP devem iniciar nas propostas curriculares. Desse modo, lançamos nosso olhar investigativo ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA). Nessa contextura, a proposta que assumimos é analisar, à luz da complexidade, de que forma o PPI traz e aborda a ética.

Com intuito de cumprir nosso objetivo, este estudo encontra-se estruturado em quatro tópicos. Em “O sujeito, ética e modernidade: reflexos no presente”, evidenciamos como o pensamento moderno exacerbou as dimensões de um eu racional e de uma ética fragmentada. No segundo tópico, “A ética da compreensão: possibilidades de religação de saberes na Educação Profissional”, apresentamos os construtos da ética da compreensão, como possibilidade de romper com as barreiras dicotômicas que assombam a EP. No terceiro tópico, “O discurso sobre a ética na Educação Profissional: o que diz o projeto pedagógico?”, trouxemos a análise do PPI do IFPA, em que apresentamos a perspectiva metodológica, bem como os resultados

de nossa incursão analítica. Por fim, no quarto e último tópico, apresentamos as considerações e conclusões.

2 SUJEITO, ÉTICA E MODERNIDADE: REFLEXOS NO PRESENTE

As mudanças suscitadas pela modernidade, que apesar de terem impulsionado possibilidades para a evolução do conhecimento, trouxeram insuficiências e contradições que hoje tentamos enfrentar. Foi na modernidade que surgiu a sociedade capitalista, a intensificação da barbárie e a crueldade da escravidão, além disso, nesse período o ser humano se percebeu como referência de si mesmo, o que lhe permitiu pensar que era o senhor da natureza (Petraglia, 2013).

Dentro desta perspectiva, o ser humano, é compreendido como ser racional, separando, assim, o ser do conhecimento. Tal definição se consagrou na lógica instituída por Descartes (2001), pai da ciência e filosofia moderna, que, ao separar o sujeito do objeto, conseqüentemente, polarizou os binômios particular-coletivo, unidade-diversidade e a razão da emoção, desencadeando uma organização social e educacional fragmentada, polarizada e dualista.

Assim, fundamentados nos escritos de Martinazzo e Grzeca (2011), a modernidade exacerbou as dimensões de um eu racional, autocentrado e individualista. Estabeleceu-se então uma relação diretamente proporcional entre o individualismo e o fortalecimento do egocentrismo, que contribui para a desintegração do sentimento de pertença a uma comunidade e inibe as potencialidades altruístas e solidárias.

Morin (2005) nos diz que o individualismo e o egocentrismo se sobrepõem ao altruísmo de tal forma que o sujeito não mais se reconhece como parte de uma sociedade. Nesse processo, a realidade social fica distante, exterior ao sujeito, e a comunidade se enfraquece enquanto fonte e destino da ética, provocando um desequilíbrio na relação entre indivíduo, espécie e sociedade, promovendo a desarticulação entre eles. Nesta dinâmica a ética é fragmentada, unidimensional e egocentrada.

Esta segmentação gerou múltiplas crises éticas na sociedade: crise ética ambiental, crise ética na política, crise ética na família e crise ética na educação. Para Morin (2005), esta percepção de policrises na contemporaneidade emerge do enfraquecimento das verdades absolutas, defendidas pela concepção de ética tradicional, que o pensamento moderno assegurava. Ainda com as reflexões de Morin (2005, p. 27), “A crise dos fundamentos da ética situa-se numa crise geral dos fundamentos da certeza: crise dos fundamentos do conhecimento filosófico, crise dos fundamentos do conhecimento científico”.

Dessa forma, a ética está ligada ao cognitivo, uma vez que o conhecimento necessariamente conduz a uma ação prática. São as ideias e os pensamentos gerados pelo nosso modo de conceber e compreender a realidade que orientam e condicionam nosso agir sobre o mundo (Martinazzo e Grzeca, 2011). Portanto, no contexto educacional, a ética pode nos ajudar a pensar e agir solidariamente, no

entanto, faz-se necessária uma reforma do pensamento imbricada com a urgência de civilizar as ideias e reorganizar a produção do conhecimento para além de uma abordagem fragmentada.

Ao nos reportarmos à Educação Profissional, modalidade educacional que historicamente esteve atrelada a uma perspectiva dualista e mecanicista, que tem como principal desafio desenvolver a religação dos saberes para uma formação integral, compreendemos, à luz de Morin (2005) e Pena-Vega et al. (2001), que tais desafios perpassam por questões éticas, sendo fulcral a apropriação pela EP dos construtos da ética na perspectiva complexa.

Sob o ponto de vista de Morin (2005), no âmbito da educação, as transformações almeçadas acontecerão a partir da dimensão ética, que por sua vez, não estão reduzidas somente aos aspectos políticos, pressupondo a observação de prioridades denominadas de “ideias-guia”, atuando pautadas na relação dialógica entre a dimensão ética e a dimensão política, implicando atitudes respeitadas e cuidadosas que temos que ter com a vida, com o nosso corpo, com planeta e com o outro.

Assim, a ética complexa elege como prioritárias: a ética da resistência, necessária aos tempos de barbárie; a ética da magnanimidade, que se contrapõe à vingança e a qualquer forma de preconceito; a ética do debate, que pressupõe os debates e discussões, mas rejeita os insultos; a ética da religação, que une, solidariza, opondo-se a disjunção e a fragmentação a partir da ética da compreensão, para fraternizar as relações (Petraglia, 2013).

A fim de didatizar as diferenças entre a ética tradicional e ética complexa, elencamos as principais características de cada vertente no quadro 1:

Quadro 1: Características da ética tradicional e da ética complexa

ASPECTOS	ÉTICA TRADICIONAL	ÉTICA COMPLEXA
Pressupostos teóricos	Anconrada na visão antropocêntrica, que defende que o ser humano deve estar no centro das preocupações ecológicas (Singer, 2006).	Fundamentada na pós modernidade. Inspirada no paradigma da complexidade. A ética complexa pressupõe a compreensão de si, do outro e a consciência planetária (Almeida, 2012b).
Princípios	Preocupação com a moralidade das ações. A Ética como aquisição de habilidades técnicas (Almeida, 2004)	A ética envolve sempre um ato de religação. Um mergulho nas incertezas do mundo. A aplicação prática da ética requer atitudes respeitadas, amorosas, implicando cuidado com a vida, com o corpo e espírito, com o outro e com o planeta (Almeida, 2012a; Petraglia, 2013).
Valores	Delimitação da diferença entre o bem e o mal, e estabelece normas de certo e errado e conseqüentemente uma visão reduzida e fragmentada (Petraglia, 2013).	Fundamentada na Ética da compreensão. Preocupação com a solidariedade, com a união e a religação. Opondo-se a disjunção (Petraglia, 2013).
Missão	Estudar o desenvolvimento de códigos de ética, normas técnicas,	Propõe uma religação ética que congrega, autoética, uma ética individual para si que

	que podem ser associados a certas condutas comuns do dia a dia ou relativas a uma atividade profissional.	está entrelaçada em uma ética para outro; antropológica, a maneira ética da espécie admitir seu destino humano no planeta (Morin, 2005).
--	---	--

Fonte: Os autores (2024)

Desse modo, por entendermos que EP, em função da sua aproximação com a perspectiva dualista, necessita dialogar com a ética complexa para se opor à fragmentação, no próximo tópico nos direcionaremos à ética da compreensão, pois inspirados nos estudos de Petraglia (2011) e Moraes (2021), pode ser um ponta pé inicial para a religação dos saberes.

2 ÉTICA DA COMPREENSÃO: POSSIBILIDADE DE RELIGAÇÃO DE SABERES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Morin (2005) nos diz que quem não pensa complexamente, religando os saberes, acaba por não agir eticamente, deixando de religar-se aos outros e ao conjunto todo da realidade por falta da devida compreensão.

Quando nos referimos à compreensão, na concepção de Morin (2011), admitimos duas possibilidades: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Assim, compreender significa aprender em conjunto, abarcando e relacionando o texto e contexto, o uno e o múltiplo, as partes e o todo. Nessa conjuntura, a compreensão intelectual perpassa por aquilo que pode ser explicado e compreendido de maneira objetiva, enquanto a compreensão humana vai além da explicação percebida objetivamente, comportando um processo de empatia, de identificação e projeção. Portanto a compreensão demanda simpatia, generosidade e abertura.

Contudo, há obstáculos significativos às duas compreensões: o egocentrismo e o etnocentrismo. O primeiro é caracterizado pela autojustificação e pela tendência de jogar sobre o outro a culpa por todos os males, enquanto o segundo nutre os racismos, a ponto de não enxergar o outro como ser humano. Dessa maneira, estes obstáculos têm como ponto em comum situar-se no centro do mundo e considerar como inferior e insignificante tudo que é estranho, diferente ou distante (Morin, 2005; 2011). Sendo assim, a incompreensão gera um embrutecimento, que, por sua vez, desqualifica um determinado conhecimento somente motivado por um juízo moral, que repudia as discussões, as análises e recusa o pensar.

Ao reconhecermos o currículo como produto e produtor das relações sociais, estando envolto em um circuito recursivo e dialógico, observamos que os obstáculos para a ética da compreensão, tanto o egocentrismo quanto etnocentrismo, têm reverberado nas propostas curriculares, quando dão sobrepujança aos conhecimentos de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras e quando o diálogo entre as disciplinas são pautados em relações verticalizadas, nutridas por escalas hierárquicas, que são fundamentadas, sobretudo, em valores pessoais e decisões morais (Silva, 2010; Moraes, 2011).

Sob o ponto de vista de Ramos (2005), o currículo da EP tem sido erigido centrado em um tecnicismo que privilegia apenas a formação técnica, reduzindo a importância de tal modalidade de ensino apenas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Tal realidade tem impedido que as propostas curriculares da EP concebiam o complexo, acarretando a redução de um conhecimento em conjunto ao conhecimento de apenas uma de suas partes, distanciando-se da ética da compreensão, e, por conseguinte, da religação de saberes.

Desse modo, a ética não pode ser ensinada por meio de lições de moral, ela deve ser formada nas mentes, com base na conscientização do entrelaçamento entre a tríade indivíduo-sociedade-espécie. Sobre isso, Morin (2011) afirma que a educação deve conduzir à “antropoética”. Dentro desta perspectiva, a ética necessita estabelecer uma relação dialógica e recursiva entre indivíduo–sociedade, em que o desenvolvimento da ética deve compreender o conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Assim, indivíduos-sociedade-espécie são codependentes e coprodutores um do outro.

Nesse contexto, concordamos com Morin (2005) ao afirmar que qualquer análise ética deve considerar tanto a dimensão egocêntrica (o eu) quanto a capacidade fundamental de desenvolver o altruísmo (o nós). De forma dialógica, o indivíduo vive tanto para si quanto para o outro. Desse modo, como reitera Morin (2011, p. 94), “a antropoética compreende a ética, na esperança de completude da humanidade com consciência e cidadania planetária, sem desconsiderar as incertezas”, sendo a consciência individual para além da individualidade, ou seja, a ética propriamente humana.

Diante disso, para que a EP adote a antropoética nas suas ações educativas, é fulcral a reflexão sobre o agir humano e sobre as relações humanas na vida, na escola, e, principalmente, no currículo, ao passo que este é um documento de identidade forjado a partir do entendimento que é um espaço, um território com significados éticos, que vão muito além daqueles os quais a perspectiva moderna e tradicional da ética nos confina (Silva, 2010; Lopes; Macedo, 2011).

Para isso, a ética da compreensão se faz necessária para que possamos compreender e reconhecer os erros, os desvios, as ideologias que impedem a religação de saberes. A ética da compreensão pede argumentos, contestação ou refutação, para compreender a incompreensão (Morin, 2011). Essa necessidade de discussão sobre questões éticas nas propostas curriculares nos conduziu ao Projeto Pedagógico Institucional do IFPA, visto que é esse documento que baliza as ações, intenções educacionais e, conseqüentemente, as relações estabelecidas dentro da instituição de ensino. Por isso, no próximo tópico nos debruçaremos sobre o PPI do IFPA, a fim de compreender como a ética é defendida neste documento.

3 DISCURSO SOBRE A ÉTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO?

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é fruto do movimento de construção e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP dos campi do IFPA. Tal ação foi

organizada com base nas premissas de um processo de elaboração e participação coletiva e democrática. Assim, o PPI foi erigido em alinhamento com o roteiro proposto para o plano de desenvolvimento dos campus – PDC/PPI que a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional – PRODIN estabeleceu, baseando-se nos diagnósticos e nos indicadores da avaliação institucional no IFPA (IFPA, 2017).

Dessa forma, a imersão investigativa neste documento possui as características do paradigma qualitativo, haja vista que esse tipo metodológico possibilita ao pesquisador estudar situações do seu contexto, bem como a possibilidade de uso de múltiplos métodos, além de apresentar reflexões (Creswell, 2014). Nessa dianteira, a incursão analítica deste estudo está fundamentada por uma pesquisa documental. Concordamos com Cellard (2021), quando considera a relevância da análise documental, que propicia uma compreensão histórica e social. Desse modo, todos os elementos norteadores no documento partiram do suporte teórico da teoria da complexidade, especificamente a ética na perspectiva moriniana. Sob essa perspectiva, empregamos a técnica de análise de conteúdo, seguindo as etapas propostas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e, finalmente, as inferências, conforme descrito por Bardin (2011).

Assim, lançamos nosso olhar investigativo ao documento denominado Projeto Pedagógico Institucional (PPI), elaborado em 2017, constituindo-se como instrumento balizador dos documentos do IFPA, que convalida as ações e projeções pedagógicas do instituto. Por isso, o PPI visa estabelecer princípios, diretrizes e metas destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em escala educacional (IFPA, 2017). Vale ressaltar que, apesar do PPI ter sido elaborado em 2017, o documento continua vigente e norteando as práticas educativas do IFPA.

No que concerne à configuração do PPI, o documento é composto por 163 páginas, nas quais as seções principais são: histórico, identidade, função social, missão e valores; princípios norteadores das práticas acadêmicas; organização didático-pedagógica; incorporação de avanços tecnológicos; políticas de ensino; formação de professores.

Constatamos, em uma análise preliminar, que a palavra “ética” é recorrente no documento, aparecendo em seções distintas. Assim, lançamos nosso olhar investigativo sobre as seções em que o termo aparece, são elas: identidade, função social, missão e valores; organização didático-pedagógica; políticas de ensino; políticas de atendimento aos discentes, como podemos observar no quadro 2.

Quadro 2: Recorrência de termo ética nas seções e subseções do documento

Conceitos	Quantitativos por seção	Seções e subseções do documento
Ética	3	Identidade, função social, missão e valores;
Ética profissional	2	Organização didático-pedagógica
Ética profissional	4	Políticas de ensino
Ética como formação técnica	1	Políticas de atendimento aos discentes
Consciência Ética	1	Programa de apoio pedagógico e financeiro,

Fonte: os autores (2024).

Esse movimento analítico mais abrangente nas seções do PPI evidenciou a ausência dos pressupostos ontológicos e epistemológicos da ética. Apesar de o termo “ética” ser recorrente no documento, não deixa claro qual o conceito e nem quais bases teóricas fundamentam a sua concepção de ética.

Além disso, na seção organização didático-pedagógica, observamos que a formação pretendida pelo IFPA está direcionada para o aprendizado de habilidades e competências necessárias para exercer uma determinada profissão. Os conhecimentos estão ligados à formação geral, incluindo a ética, como uma possibilidade e não uma obrigatoriedade. Esta realidade pode indicar a não preocupação com a formação humana integral e, por conseguinte, uma vertente ética descolada da realidade complexa e focalizada nas questões apenas de cunho profissional, como podemos observar no seguinte trecho.

A formação que visa à aquisição de capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício de uma profissão. Deve, sempre que possível, incluir conhecimentos básicos relacionados à formação geral, em especial ética, cidadania, matemática e língua portuguesa (IFPA, 2017, p. 55).

A partir destes aspectos gerais do PPI, destacamos, ancorados nos escritos de Bardin (2011), que a nossa análise incide por criar categorias que servem para realizar o desmembramento do documento analisado. Para tanto, elegemos a seguinte categoria: A ética na Educação Profissional: indícios da perspectiva tradicional.

3.1 A ÉTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INDÍCIOS DA PERSPECTIVA TRADICIONAL

Nessa categorização nossa proposição de análise considera, inicialmente, um trecho retirado da seção políticas de ensino, especificamente a subseção “atuação no ensino”, a qual reconhece como premissas da EP, a ética, a saber:

Como instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional, o IFPA atua em conformidade com os dispositivos da legislação específica da Educação Profissional e Tecnológica – EPT vigente. A EPT concebe o ensino profissional a partir de premissas que valorizam não só a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e saberes locais, mas também o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, da autonomia, da ética profissional e da valorização dos direitos humanos, como dimensões essenciais ao exercício da cidadania (IFPA, 2017, p. 64).

Contudo, observamos que o excerto acima faz referência a um determinado “tipo de ética”, a sua vertente profissional, como fundamental para o exercício da cidadania. De acordo com Martinazzo e Grzeca (2011), a ética profissional consiste em um conjunto de valores e comportamentos que guiam a conduta do indivíduo, especificamente no contexto do ambiente de trabalho, em vez de na sociedade em geral.

Considerando os escritos de Morin (2011), o paradigma moderno, na tentativa de resolver as problemáticas, separou a parte do todo, texto e o contexto, local e global. Assim, se instituiu a supremacia do conhecimento fragmentado: um conhecimento pautado em uma dinâmica racionalizadora, isto é, um sistema lógico perfeito, mas que se fundamenta em bases mutiladas.

Como expõe Morin (2005; 2011), a ética deve estar fundamentada em um sistema aberto que dialoga com a realidade, sendo fruto do debate argumentado e não a propriedade de um sistema de ideias. Nessa linha de pensamento, a ética profissional pode ser uma disjunção da ética do gênero humano em que aquela se apresenta fechada em si mesmo e mecanicista, visto que reduzir a complexidade da ética apenas a uma preocupação profissional ignora as subjetividades, afetividade e a vida.

Essa visão esfacelada da ética também é reforçada na seção “função social, missão, visão e valores”, na qual o documento evidencia que a visão do IFPA é “estabelecer-se como instituição de excelência em ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, garantindo a integração e a diversidade dos saberes e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho” (IFPA, 2017, p. 36).

Como expõe Pinto (2007), o mundo do trabalho preocupa-se com as políticas sociais que vem a ser usadas como instrumentos amenizadores das perplexas condições de sobrevivência em que se encontra a classe trabalhadora. Assim, tais políticas são cada vez mais fragmentadas, focalizadas e seletivas. Neste cenário, a Educação Profissional, como uma destas políticas, teria como premissa uma formação para o mundo do trabalho.

Ao estabelecermos um paralelo com os aspectos destacados dentro da seção valores da instituição, observa-se que a ética se faz presente, a saber:

Inovação científica e tecnológica; Qualidade e excelência na gestão pública. Ética; Transparência e competência; Valorização do aluno; Importância do servidor; Responsabilidade social; Reconhecimento da diversidade; Desenvolvimento sustentável (IFPA, 2017, p. 36).

Entretanto, esse alinhamento com o mundo do trabalho aproxima a perspectiva de ética defendida no manuscrito oficial de uma relação harmoniosa que impede argumentos e debates para que os erros e as ideologias não sejam reconhecidos, contribuindo para manutenção do *status quo* e a permanência da educação, em uma dinâmica que desumaniza as relações humanas. Nesse contexto, a concepção de ética no IFPA se distancia da ética da compreensão (Morin, 2011; Pinto, 2007).

A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana, por isso necessitamos de compreensões mútuas. Para tal, é fulcral o desenvolvimento de reformas planetárias nas mentalidades, que deve ser uma tarefa da educação. Sob o ponto de vista de Morin (2005; 2011) e Fortin (2007), são essas interações entre os indivíduos que produzem a sociedade, e esta retroage sobre os indivíduos e desta relação dialógica emerge a cultura. Nessa tríade complexa (indivíduo-sociedade-espécie) surge a consciência, que, por sua vez, deve ser a base para ensinar a ética complexa.

Sobre a importância de uma educação conscientizadora para a ética propriamente humana, a antropoética, analisamos um trecho da seção programa de apoio pedagógico e financeiro, o qual disserta: “a educação é o suporte na formação que constitui a integração dos grupos sociais; a forma de organização de valores morais, sociais, religiosos, bem como a sedimentação da consciência ética” (IFPA, 2017, p.112).

Constatamos que o documento reconhece a importância das interações e das relações entre grupos sociais, no entanto, o uso do verbo “sedimentar” remete à ideia de consolidar o que já existe. Isso nos levou a questionar: de que consciência ética se refere o PPI? Isto porque a consciência é fruto de uma reforma do pensamento e, conseqüentemente, de assumir a condição humana indivíduo-sociedade-espécie, todavia o documento não faz referências a mudanças ou reformas no pensamento.

Na busca por uma resposta ao referido questionamento, debruçamo-nos sobre a seção “atuação no ensino”, a qual delimita as seguintes diretrizes para o ensino no Instituto:

Percepção do processo de ensino e aprendizagem, construído de modo a incorporar situações cotidianas em sala de aula e vivência sociocultural; Estímulo ao desenvolvimento de práticas acadêmicas que favoreçam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; Formação do ser humano comprometido com uma sociedade mais justa, sob o prisma da competência técnica, da formação humanística e ética (IFPA, 2017, p.58).

No excerto acima, observamos que a dimensão ética parece estar reduzida a uma aplicação de regras universais do comportamento humano, como se a formação do ser humano sob o prisma da ética fosse uma técnica que deve ser ensinada aos discentes. Sobre isso, Almeida (2004) e Gadamer (2001) apontam que a reflexão ética deve estar ligada a uma certa prática, que não se limita à aplicação de regras ou princípios abstratos universais, sob a pena de se reduzir a uma técnica. Enquanto o saber técnico pode ser ensinado ao outro, chegando-se aos mesmos resultados, a produção do saber ético está diretamente associada à experiência de cada um e, nesse sentido, singulariza o agente. E na medida em que as questões éticas nascem em situações da vida, denota-se a dificuldade das concepções tradicionais da ética filosófica em explicar como conciliar a universalização dos princípios com a singularidade da experiência ética.

Nessa lógica, o saber que define a ética no documento sinaliza uma aproximação com o saber da técnica e com o conhecimento de princípios e normas pré-estabelecidas. Considerando a pretensão do IFPA de formação humana integral,

no PPI o comportamento ético deveria estar ligado a um modo de ser que refletisse a compreensão e a complexidade da vida, isto é, uma ética da compreensão. Tal ausência não só estreita o vínculo da perspectiva de ética do PPI com a vertente tradicional, mas reduz a consciência ética almejada no manuscrito à mera aprendizagem mecânica e utilitarista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão no PPI do IFPA deslinda uma preocupação do documento com as questões éticas, entretanto, por meio do nosso movimento analítico, constatamos que a concepção de ética tem se demonstrado incongruente com a realidade contemporânea complexa e com a formação integral almejada pelo IFPA.

Nessa perspectiva, nossas considerações se elevam ao fato de que não basta construir um arcabouço teórico prescrito, que traz a ética como orientação de trabalho a ser desenvolvido como conhecimento nos componentes das diferentes áreas e para o cotidiano escolar, se as concepções atreladas ao substantivo em discussão não acontecerem a partir de uma consciência planetária crítica e na perspicácia dos construtos da ética da compreensão, que conduza à religação de saberes.

Sendo assim, não encontramos argumentos que reforcem e/ou valorizem a antropoética, ou seja, a ética da cadeia de três termos indivíduo-sociedade-espécie, de onde nasce a consciência e nosso espírito humano. Antagonicamente, percebemos que o documento ainda associa a ética a um conjunto de valores que devem ser ensinados de maneira técnica, desprezando a vida e as subjetividades, estando presa a construtos de uma perspectiva fragmentada, voltada apenas para a ética profissional, possivelmente fruto dos pressupostos teóricos que embasam a vertente tradicional e antropocêntrica de ética.

Todavia, não pretendemos esgotar a temática e sim que este estudo inspire novas investigações sobre a ética na educação e no currículo, pois acreditamos que deve ser inerente à educação e, em especial, à Educação profissional entender a ética como atitude deliberada para construir vias democráticas abertas em direção à ética da compreensão planetária e, ao mesmo tempo, à cidadania planetária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **A consciência do corpo nos humanos**. p. 85-101. In: Cultura e pensamento complexo. Ed. Sulina, 2012a.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da Complexidade e Educação**. Razão apaixonada e politização do pensamento. Natal: EDUFRN, 2012b.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CELLARD André. Análise documental. In: Poupart J, Deslauriers J-P, Groulx L-H, Laperrière A, Mayer R, Pires AP, organizadores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2021. p. 295-316.

CRESWELL, Jonh. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3º ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **O Ensino Médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FORTIN, Robin. **Compreender a complexidade: introdução à O Método de Edgar Morin**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **El estado oculto de la salud**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

IFPA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Pará. 2017. Disponível em :<https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais>. Acesso em: 20. set. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINAZZO, José Celso; GRZECA, Francine Carla. A Compreensão da Ética Complexa: desafio para a educação escolar num mundo planetário. **Revista Teias** v. 12 • n. 25 • 33-46 • maio/ago. 2011

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Ecológico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak editora, 2021.

MORIN, Edgar. **O Método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Isabel (Org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PETRAGLIA, Isabel. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 12ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. "A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade." ("A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO (DES)INTEGRADO NO BRASIL") In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Marise RAMOS, Marise (orgs.). **O ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SINGER, P. **Ética prática**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.