

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 1, n.1, 2016**

**A FORMAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICA, PARENTE POBRE
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**

**THE ETHICAL AND DEONTOLOGICAL EDUCATION, A
POOR RELATION OF TEACHER TRAINING?**

Submetido em 10 de janeiro de 2016

Avaliado em 15 de janeiro de 2016

Aceito em 03 de março de 2016

Maria Teresa Estrela

Doutora em Educação, pesquisadora da Unidade de
Investigação em Currículo e Formação de Professores, instituto
de Educação, Universidade de Lisboa. Contato:
mtestrela@ie.ulisboa.pt

Maria Rosa Afonso

Mestre em Ciências da Educação, professora aposentada do
ensino básico contato: rosa_afonso_42@hotmail.com

A Formação ético-deontológica, parente pobre na formação de Professores?

Resumo

Partindo do princípio da importância da formação ética e deontológica dos professores como condição do seu profissionalismo, em especial num tempo de grande pressão normativa sobre as escolas e os docentes, quisemos analisar os princípios orientadores dessa formação consagrados na legislação portuguesa pós-Processo de Bolonha, o tipo de profissionalismo que eles veiculam e o modo como são transpostos para os planos curriculares dos mestrados de ensino de instituições de formação. Encontrámos desfasamentos evidentes em relação à legislação e grande variabilidade na transposição da legislação para os planos de formação. As maiores semelhanças dizem respeito aos objectivos – quando eles aparecem definidos. Concluimos que, de forma geral, a formação ética dos professores é uma espécie de parente pobre do processo de formação de professores, quando as preocupações legislativas se orientam para a formação nas áreas disciplinares e didácticas de ensino, sem dúvida indispensável, mas desvirtuadas pela pressão economicista de rentabilidade e competitividade do ensino e da formação.

Palavras-chave: ética, deontologia, formação ética dos docentes, formação inicial

The Ethical and Deontological Education, a poor relation of Teacher Training?

Abstract

Assuming the importance of ethical and deontological education of teachers as a condition of their professionalism, especially in a time of great regulatory pressure on schools and teachers, we wanted to analyze the guiding principles of such education enshrined in the Portuguese legislation post-Bologna Process, the type of professionalism that they convey and how they are translated into the curricula of teaching masters at educational institutions. We found clear discrepancies with regard to legislation and great variability in the transposition of legislation for the courses plans. The biggest similarities are centered on the objectives, when they are defined. We conclude that, in general, the ethical education of teachers is a kind of poor relation of the teacher training process when the legislative concerns are directed to the training in subject and didactic educational areas, undoubtedly essential, but undermined by the economic pressures of profitability and competitiveness of teaching and teacher training.

Keywords: ethics, deontology, ethical formation of teachers, pre-service teacher education

Introdução

Escrevendo ainda sob a emoção dos atentados de Paris, de 13 de Novembro de 2015, em que estiveram envolvidos jovens europeus, redobra a nossa inquietação sobre a capacidade da escola contrariar as influências adversas do meio e formar personalidades equilibradas, dotadas de consciência crítica e eticamente responsáveis. Personalidades que compreendam que, de acordo com o imperativo kantiano, a pessoa é um fim em si e jamais um meio e que habitam um planeta que carece de ser preservado para os vindouros (Jonas, 1998). Mas, questionar a escola neste aspecto, pressupõe também questionar a legislação que condiciona a formação ético-deontológica de professores para que possam exercer a sua profissão dentro de padrões eticamente elevados que sirvam de exemplo aos seus alunos e lhes forneçam quadros de referência para se situarem num mundo tão complexo e instável.²

Esse questionamento passa por pôr em causa o lugar que essa formação ocupa no plano geral de formação, por vezes bem escasso ou mesmo inexistente, justificando a estranheza de Beyer (1997) por a formação ética não desempenhar um lugar central na formação de professores. Também Howard (2005) considera que essa formação deveria ter um lugar relevante nos programas de formação, o que não acontece, segundo o autor, devido à ênfase concedida às matérias de ensino.

O lugar relevante da ética nos currículos de formação parece-nos ser defensável por várias razões, de entre as quais destacamos as seguintes: a profissão docente é essencialmente ética e relacional, porque visa a formação de seres humanos e, como tal, deve ser eticamente desempenhada; o ideal ético da profissão, orientador e integrador das várias profissões, constitui a imagem de marca do profissionalismo docente e um elemento importante da construção da identidade profissional; o alargamento dos papéis docentes e os contextos heterogêneos em que o professor trabalha implicam um alargamento das teias relacionais para além da escola e conseqüentes responsabilidades, pressupondo novas competências para abranger uma pluralidade de papéis e de públicos. No caso português, além das famílias de muitas dezenas de nacionalidades, os professores directores de turma têm que se relacionar com autarquias, Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, Polícia de Segurança Pública, o que exige uma sensibilidade ética mais apurada e a capacidade de gerir novos dilemas éticos; muitos dos graves problemas, de natureza vária, de que a sociedade enferma (tais como a pobreza, as desigualdades sociais, a violência doméstica, os comportamentos aditivos...), repercutem-se na escola, tal como se reflectem na escola valores que não favorecem a coesão social (eg. acentuados valores hedonistas, individualistas e consumistas, a procura do sucesso a todo o custo), a requerem que o professor faça leituras alargadas e de carácter multidisciplinar das situações que enfrenta. Contudo, salientamos a leitura ética, pois consideramos que dá uma nova luz aos factores sociais, políticos, económicos e ambientais geradores dos desequilíbrios sociais e ambientais, na medida em que decisões que desrespeitam princípios e valores

éticos se encontram a seu montante, gerando novos problemas éticos a jusante. Basta que pensemos que os tão falados “poderes sem rosto” e os ditos mercados que tudo compram, comandam e vergam têm por detrás rostos anónimos mas identificáveis que sacrificam o bem geral à ambição e ganância, indiferentes à pobreza e desigualdades que propiciam, ou que pensemos na responsabilidade das empresas poluentes, mas também nos nossos comportamentos quotidianos, em que os valores da comodidade nos levam a esquecer valores ambientais. De igual modo, uma leitura das situações escolares à luz da ética levanta problemas de verdade, de exercício equilibrado de autoridade, de equidade e justiça na distribuição da comunicação, na relação pedagógica, na avaliação, no reconhecimento do outro, nos critérios de escolha dos conteúdos, métodos e recursos, na colaboração com colegas e directores, famílias e comunidade. Essa leitura leva a que o professor tome consciência do seu eu profissional e da coerência do seu pensamento e acção.

Sublinhamos que é esta vertente da formação ética e deontológica do futuro professor que é o foco da nossa atenção neste artigo, por ser aquela que tem merecido diminuta atenção dos pesquisadores no nosso país, embora haja estudos sobre o pensamento ético-deontológico dos docentes. Deixamos, por isso, bem claro que não nos focámos na outra vertente importante da formação ética, complementar desta, mais explorada pela pesquisa, que incide nos conteúdos com componentes éticas a ensinar, ex., a educação cívica, ambiental, de igualdade de género, multicultural...Reconhecemos, contudo, que essas vertentes interagem, contribuindo para a consistência da identidade e da acção pedagógica do professor.

Ora, em Portugal há indícios na literatura da insuficiência dessa formação ética ministrada em escolas do ensino superior (Seiça, 2014; Galveias, 1996; Estrela e Caetano, 2010). Essa insuficiência é também notada noutros países. Num estudo de 2000, Ryan e outro, referido por Howard, *op.cit*, só 30% dos directores de escolas de formação de professores se mostraram satisfeitos com os seus programas de formação ética. No mesmo sentido vão as considerações de Gorski (2009) que estima que a maior parte dos programas de formação não estimulam a consciência crítica nem o compromisso de justiça social. No caso português, nas universidades que conhecemos mais de perto, a formação inicial ético-deontológica dos docentes antes do Acordo de Bolonha não teve relevância ou esteve mesmo ausente. Não sendo nosso objectivo traçar a História da formação ética dos professores portugueses, centraremos a nossa atenção no período posterior à implementação do chamado Processo de Bolonha.

Compete-nos deixar claros nesta introdução alguns dos pressupostos deste trabalho que justificam a sua realização e se podem reflectir na interpretação dos dados considerados. Partimos do princípio que a legislação sobre o ensino e a formação de professores pré-configura o profissionalismo docente, enquanto ideal ético que orienta e integra as possíveis profissionalidades em contínua evolução. São, contudo, os professores que, individual e colectivamente, dentro das suas

margens de liberdade e iniciativa, lhe conferem existência real, construindo-o e reconstruindo-o ao longo do tempo. Por isso, uma sólida formação ético-deontológica deveria ter um papel relevante e acompanhar todo o processo de formação ao longo da vida, principalmente numa época em que a sociedade e a escola são cada vez mais complexas e exigentes, e se tornou bastante consensual a concepção do professor como prático reflexivo. Consideramos que a formação ética é inseparável da concepção do profissional reflexivo, pois requiere o exercício dos níveis mais elevados de reflexão. Se a reflexão é um instrumento de construção do conhecimento profissional, essa construção precisa também de conhecimentos teóricos que ajudem o professor a teorizar a sua ação.

Assim, consideramos que o professor é um trabalhador intelectual que necessita de procurar quadros de referência que fundamentem a sua acção. Dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, essa procura faz parte do processo do seu desenvolvimento pessoal e profissional, quer no aspecto cognitivo quer sociomoral. Por isso, parece-nos importante que essa procura tenha como uma das suas bases um trabalho sobre as crenças que o futuro professor ou o professor em exercício projectam na leitura das situações e na acção pedagógica. A tomada de consciência e o questionamento das crenças sobre a sociedade, a escola, os alunos, os colegas, as famílias dos alunos, a profissão e sua ética e deontologia e o confronto com o quadro legal que enquadra o sistema educativo são facetas importantes da formação e da reconstrução identitária que a formação deve estimular. Não podemos esquecer que os estudantes dos cursos de formação de professores são em geral jovens adultos que sofreram vários processos de socialização e são portadores de um conjunto de crenças e valores, nem sempre reflectidos e fundamentados. Esses estudantes e os professores mais jovens nasceram já na sociedade de informação e num mundo crescentemente globalizado, competitivo e consumista e em “sociedades espectáculo” dominadas pela procura do sucesso fácil e certamente que não são totalmente imunes à sua influência. Essas crenças, com origem e incidência variada, em que o meio social e a experiência de aluno contam muito, nem sempre serão as mais favoráveis a uma ética relacional e da responsabilidade que a docência exige. Torna-se, portanto, pertinente não o esquecimento das crenças de estudantes (Maxwell e outros, 2016), mas a desconstrução de crenças e o descondicionamento da experiência de estudante, para que os aprendizes da profissão comecem a fazer uma leitura das situações pelo ângulo do professor e das exigências éticas da sua actuação que não dispensa mas pressupõe o conhecimento da legislação fundamental que as esboça. Também os professores em exercício carecem de reequacionar as suas convicções face à experiência adquirida e à delegação social que o Estado lhes outorga e que pressupõe um conhecimento crítico e mais fundamentado da legislação. Parece-nos igualmente que, por razões de isomorfismo, esse processo deve começar por ser experimentado pelos formadores de professores.

Em suma, a formação ética de um professor reflexivo e crítico que a nossa legislação contempla, precisa de leituras que ultrapassem o importante ponto de partida que é a reflexão sobre

si e sobre as situações profissionais. Estamos convictas que partir de um conhecimento espontâneo da dimensão ética dos problemas que surgem no dia-a-dia da escola para uma leitura mais fundamentada apoiada em pensadores da ética (filósofos, sociólogos, psicólogos pedagogos...), poderá dar aos professores melhor compreensão da sociedade em que a escola se insere e uma inteligibilidade diferente dos variadíssimos problemas éticos subjacentes às situações escolares, dando-lhes simultaneamente instrumentos de ação pedagógica. Alguns estudos de caso assim o atestam (vg, Marques, 2009; Feio, 2015).ⁱⁱ

A importância que conferimos à formação ético deontológica dos docentes, no mundo actual onde a vida humana parece valer cada vez menos, assenta, portanto, no pressuposto de que ela é uma condição prévia, necessária embora não suficiente, do bom exercício profissional. Daí os objectivos gerais do trabalho que constitui a base deste artigo: identificar, através da legislação vigente sobre a profissão, os princípios orientadores da formação ético-deontológica dos professores, na formação inicial e que tipo de profissionalismo induzem; compreender como adquirem expressão nos planos de estudos de cursos de formação inicial; identificar possíveis desfasamentos.

A metodologia, de natureza qualitativa/ documental, baseia-se na recolha e selecção da legislação considerada pertinente para os nossos propósitos e na análise de conteúdo temática (Amado, 2014).

1- Contextos da formação inicial de professores

1.1 A persistência de princípios orientadores contidos na legislação elaborada no período de estabilização pós-revolucionário

Não cabe no âmbito deste artigo esboçar a história da formação de professores em Portugal. Não podemos, no entanto, deixar de evocar alguma legislação que a partir dos anos oitenta do século passado tem resistido às mudanças dos tempos.

A legislação que dá corpo às políticas educativas traduz a resposta que o sistema educativo pretende dar a necessidades e aspirações sentidas por uma dada sociedade em determinado momento histórico. É por isso natural que o discurso legislativo sobre a educação, no período dito de “normalização” que sucedeu à agitação política e desorganização económica do período revolucionário (de 25 de Abril de 1974 a 25 de Novembro de 1975), expresse os “princípios basilares da democracia”, consignados na Constituição da República de Abril de 1976 que instaurou uma democracia semi-presidencialista, de tipo ocidental, e pretendeu lançar as bases da promoção do desenvolvimento económico e social do país. No Preâmbulo, afirma-se o primado do Estado de Direito que deve assegurar os direitos individuais e “abrir caminho ao socialismo”, termo que, embora sujeito a variadas interpretações

como a evolução política do País viria a evidenciar, suscitou um acordo maioritário sobre o empenho “na construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (art. 1).

A Constituição é a grande fonte inspiradora da Lei 46/1986, conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo e que passaremos a designar por LBSE. Concebendo a educação como um dos instrumentos de democratização da sociedade portuguesa, a Lei estabelece a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso na escolaridade e preconiza mecanismos de compensação de uma escolaridade de segunda oportunidade para os que não puderam frequentar a escola em devido tempo. Propõe uma educação integral, comandada por princípios e valores de cidadania democrática. Assim, a escola tem uma função de formação ético-política, devendo “contribuir para o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se inserem “e de se empenharem na sua transformação progressiva “(LBSE, 1986, art. 2, 5).

1.2. Sobre os papéis docentes

Se considerarmos conjuntamente os princípios orientadores do sistema e os objectivos de cada nível de ensino, concluímos que os professores são chamados a desempenhar uma multiplicidade de papéis, salientando-se que, para além da promoção e avaliação das aprendizagens, os docentes são educadores sociomoraes, promotores de valores de cidadania e agentes de transformação da vida da escola e da comunidade.

A Lei decorre de um conjunto de influências por vezes contrárias (o igualitarismo do período revolucionário, as sucessivas recomendações da OCDE sobre os papéis cada vez mais alargados dos docentes, o Banco Mundial e as suas recomendações sobre a formação de professores (Portugal viu-se obrigado a recorrer a empréstimos externos) e, finalmente, o discurso sobre o ensino e a formação, das Ciências da Educação do início dos anos oitenta do século passado, idealista e liberto de preocupações economicistas. Talvez, por essas diferentes influências, parecem-nos coexistir alguns conceitos de definição menos clara, como os de justiça como igualdade e como equidade. Por exemplo, Rawls (1993) defende uma equidade que diferencia a favor dos mais desfavorecidos, mas não abdica da universalidade dos princípios da justiça, enquanto Gilligan (1997) argumenta pela defesa antirracionalista da ética do cuidado em prole dos mais necessitados. Essa ambiguidade entre os princípios de igualdade e de equidade que a lei não hierarquiza estão na base de alguns problemas e dilemas éticos dos professores (Estrela, Afonso e Caetano, 2010) que a formação ética poderia ajudar a equacionar. De acordo com Jordan (2010, p.147), a equidade é um problema social complexo e entre a igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados existe uma diferença considerável. Essa complexidade está patente em estudos portugueses mais recentes, pois alguns professores apercebem-se de que a discriminação positiva, quando não é exigente em relação às competências

efectivamente adquiridas, pode causar mais desigualdade que igualdade (Seiça, 2014, Pacheco, 2014). Assim, o equilíbrio entre igualdade e equidade torna-se um dos principais problemas da justiça na escola, onde coexistem ou se confrontam diferentes conceitos de justiça (Seiça, 2014).

A generalidade de muitos dos princípios da LBSE permitiu que os diversos governos que se sucederam a fossem interpretando (e por vezes desvirtuando) de acordo com as suas políticas e princípios ideológicos. Daí a necessidade de um questionamento que nos parece importante para a formação de professores. Se tem havido governos que parecem valorizar mais do que outros a equidade, não temos indícios de uma orientação nítida de programas de formação que vão no sentido de tornar a justiça social como “parte integrante da dimensão de aprender a ensinar (...) e uma finalidade crucial e fundamental para a formação de professores em geral” (Cochran-Smith e outros, 2009, p.189; Cochran-Smith, 2010)). Tão pouco temos conhecimento de programas de formação focados no objectivo explícito e crucial de um ensino como resistência e prática contra hegemónica (Gorski, 2009). Parece-nos que a implementação de programas com grande carga ideológica necessita de consensos nem sempre fáceis para não criarem contra resistências. Isto não significa que não haja preocupações de justiça, no sentido geral do termo, sobretudo ao nível da formação contínua, traduzida, por exemplo, pela informação sobre necessidades educativas especiais, sobre educação intercultural e práticas de discriminação positiva. No entanto, algumas acções de formação contínua de carácter colaborativo aproximam-se, sem nele se basear, do movimento do professor como agente cívico, no seu envolvimento com as comunidades locais e com os seus formandos. (Mirra e Morrel, 2011; Caetano e Freire, 2014b).

As transformações económicas, sociais e familiares verificadas a nível europeu e em Portugal, intensificadas pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, há quarenta anos, e a entrada numa economia mais globalizada tiveram efeitos positivos no desenvolvimento do país a todos os níveis, mas teve também efeitos negativos no equilíbrio social que se repercutiram na escola.

Além da crescente pressão social sobre as missões da escola e os papéis docentes, tem vindo a afirmar-se cada vez mais, no decurso dos últimos decénios, uma visão economicista da escola que foi estimulada pela globalização mundial e pela almejada sociedade do conhecimento, mas também pelo recrudescer das ambições de competitividade europeia que, mal conseguidas, levaram ao seu reforço no Tratado de Lisboa de 2007. Essa visão da escola, progressivamente triunfante e contrariando na prática a retórica da autonomia da escola e dos docentes, levou ao managerialismo da escola, à intensificação do trabalho docente (há quem fale em proletarização), à multiplicação dos papéis, à burocratização da função, ao agravamento das condições de trabalho (mais alunos por turma, horários mais sobrecarregados ...) à multiplicação de dilemas éticos originados frequentemente por conflito de papéis, à pressão constante da avaliação do desempenho, através de indicadores sobretudo quantitativos. Ao mesmo tempo, assiste-se a uma crise de identidade docente e a uma deterioração da

imagem social da profissão. Pede-se à escola e aos professores aquilo que dificilmente podem dar e são culpabilizados pelo relativo fracasso da escola na formação cognitiva e ética dos alunos, o que acentua a vulnerabilidade emocional e ética dos professores.

Note-se que esta situação não é exclusiva de Portugal. Numa entrevista concedida ao jornal *Le Figaro*, em 21/05/2015, a propósito da discussão da proposta de reforma do “Collège” (mais ou menos equivalente ao 2º e 3º ciclos de escolaridade), afirmava o sociólogo e filósofo francês Jean-Pierre LeGoff, referindo-se aos últimos 30 anos: “transfere-se para a escola um conjunto de problemas que os políticos e as sociedades não foram capazes de resolver: emprego, socialização, luta contra as incivildades, as violências, ‘os estereótipos sexuais’... As reformas, os decretos, as circulares acumularam-se ao longo do tempo, tornando o ensino uma missão e uma profissão impossíveis.

No entanto, para além de todas as mudanças, da sobrecarga de trabalho e da pressão normativa sobre os professores que favorece a heteronomia e a obediência e ameaçam o profissionalismo, persiste na legislação a perenidade do carácter ético da Profissão. Por isso, entre as competências que fazem parte da definição do Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001), conta-se a competência ética: (o professor) “Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (Anexo: II. 2, g); “Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas” (Anexo: V. 2, b).

A revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei 15/2007, tenta preservar e reforçar o carácter ético e a deontologia da profissão ao instituir um conjunto de princípios e valores a que deve submeter-se o seu exercício. É dever do professor, ex., criar e desenvolver “relações de respeito mútuo” entre todos os intervenientes; incentivar “a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade”, reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais; combater processos de exclusão e discriminação (ECD, 10.2, b, c).

O conjunto das alíneas constantes do artigo 10º configura uma deontologia que a entidade da tutela pretende impor aos professores e que não foi negociada com as associações representativas dos professores. Entre os deveres muito díspares nele elencados, mencionamos: o dever de participar na organização e assegurar a realização das actividades educativas; a co-responsabilização pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos; o dever de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional (ECD, 10.2, d, i, j).

Em suma, parece-nos que o tipo de profissionalismo veiculado pelo conjunto desta legislação é ambíguo. Por um lado consagra a autonomia e a responsabilidade do professor, sugerindo a possibilidade de um profissionalismo colegial (Evetts, 2009), por outro lado impõe um conjunto de

deveres que limitam essa autonomia e sobre os quais os professores não foram ouvidos. Acresce ainda que a legislação educacional portuguesa raramente tem em consideração os recursos humanos e materiais das escolas para a sua implementação, acentuando os desfasamentos entre real e ideal. A avaliação dos docentes de todos os níveis de ensino muito baseada em exigências de qualidade avaliada por competências mensuráveis, minuciosamente operacionalizadas parece favorecer mais o profissionalismo organizacional, na designação de Evetts, assente na submissão às instruções vindas de cima e na procura das “evidências” que possam convencer os avaliadores.

1.3 – Sobre a formação ética dos Professores: permanência de alguns princípios e alteração da organização

Quanto à formação de professores, permanece a influência dos princípios da LBSE (artº. 30), apesar de alterações na sua organização, nas condições de habilitação profissional e na alteração das competências das ESES. Esse artigo, determinando os princípios a que deve obedecer a formação dos educadores de infância e professores não universitários, feita a nível do ensino superior, revela uma influência das grandes ideias chave sobre a formação, vulgarizadas nas retóricas nos anos oitenta: isomorfismo da formação e do ensino que o professor virá a fazer; formação integrada das componentes científica e pedagógica, da teoria e prática que estimule uma atitude reflexiva, crítica, participada e actuante na realidade social; a inovação e investigação sobretudo em relação com a sua actividade educativa.

Se as intenções merecem todo o nosso apoio, o problema está na precariedade das condições de recursos que permitiriam a sua transposição para o real, podendo ocasionar frustração de expectativas ou o desfasamento entre a intenção retórica e a sua concretização a nível dos planos dos cursos de formação. Por outro lado, nota-se a omissão da formação ética em contraste com as responsabilidades atribuídas aos docentes neste domínio. Se o professor deve ter a formação que é exigida à sua função, só em 2002 nos aparece especificada esta componente formativa, embora integrada transversalmente noutras componentes de formação (Deliberação 1488/2000).

2- O lugar da formação ética nas actuais políticas de formação de professores

2.1 A preocupação da formação ética no Ensino Superior

No ponto anterior, procurámos mostrar como a legislação explicita o carácter ético da educação e da função docente, a qual implica o domínio de competências específicas. Neste ponto propomo-nos analisar como é que a legislação actual vela pela preparação dos professores para o desempenho da dimensão ética da sua profissão.

Antes de entrarmos nessa análise, julgamos oportuno tecermos algumas considerações sobre o contexto em que ocorre essa legislação.

Foram muitas as transformações ocorridas no ensino superior nos finais do século passado e no decurso deste século, em que preocupações economicistas, em parte originadas pela massificação e globalização, levaram a sobrestimar valores de eficácia, eficiência e competitividade. Talvez como contraponto, assistimos também a uma preocupação de formação ética e de cidadania que documentos vários oriundos de instâncias internacionais atestam.

O chamado Processo de Bolonha, decorrente da Declaração de Bolonha de 1999, subscrita pelos Ministros de Educação dos países que então faziam parte da Comunidade europeia, visou construir um espaço europeu do Ensino Superior, competitivo a nível global, através da uniformização dos graus mas também da partilha de valores expressos na Magna Charta Universitatum, assinada no ano anterior por um grande número de Reitores de universidades europeias. Este documento veiculava o ideal humanista de uma universidade independente de poderes económicos e políticos e posta ao serviço do desenvolvimento social, o valor da formação contínua e do equilíbrio ambiental. No entanto, apesar da Declaração de Bolonha falar em cidadania baseada em partilhada de valores ao serviço de sociedades estáveis e democráticas, este documento, quando globalmente considerado, transmite a impressão da preocupação dominante de assegurar a competitividade no espaço global. Na leitura de Garcia e Ruiz (2006, p. 106-110) é a economia que subordina a ciência, pois, sendo o mercado e o emprego os eixos de planificação dos cursos, é a “própria linguagem pedagógica que se mercantiliza”. Com efeito, o ensino baseado em competências observáveis e avaliáveis quantitativamente, de forma a permitir rankings, é uma das expressões da supremacia dos valores de eficácia e eficiência sobre valores ético-pedagógicos e políticos que parecem subestimar outras missões do ensino superior. Talvez por essa razão, documentos de organismos internacionais como a UNESCO fazem recomendações sobre a função de formação ética e de cidadania dos estudantes, capacitando-os para ajudarem a construir um mundo melhor. No entanto nem todos professores de Ensino Superior aceitam a necessidade e até a conveniência dessa orientação (Estrela, 2016; Oliveira e Afonso, 2016).

Se essa formação é importante para qualquer curso, ela assume uma importância maior nos cursos de formação de professores, uma vez que, segundo a legislação, se espera que se tornem educadores ético-morais dos seus alunos. Por isso, não se trata de uma formação ética abstracta e geral, mas de uma formação propedêutica ao exercício profissional e em relação com os objectivos formativos educativos do nível de ensino em que virão a exercer.

Julgamos pertinente esta evocação, porque as ambiguidades entre propósitos economicistas e ético-políticos da formação universitária, talvez não inconciliáveis mas dificilmente conciliáveis, se repercutem nos Estatutos das instituições portuguesas de ensino superior em geral e na ênfase

diferente que dão à competitividade em detrimento doutros valores (Estrela, 2016). Esses Estatutos, por sua vez, influenciam a política de formação de professores das diversas escolas e a maneira como cada uma resolve ou acentua a ambiguidade referida.

2.2 A legislação sobre a da dimensão ética na formação de professores após a Declaração- de Bolonha

A uniformização da organização dos cursos no espaço europeu de Ensino Superior, implicou, no nosso país, grandes alterações nas políticas de formação de professores que não respeitaram a tradição de organização dos graus e das componentes de formação, feita a nível de licenciatura, segundo modelos integrados das componentes da formação (áreas disciplinares do futuro ensino, formação pedagógica e prática supervisionada), prevalentes nas Escolas Superiores de Educação (ESES), parcialmente integrados e sequenciais sobretudo nas Universidades.

Bolonha impunha a reorganização dos estudos em dois ciclos distintos: licenciatura de 3 anos na maioria dos cursos, e mestrado, com duração variável entre 1 a 2 anos, sendo a especialização obtida neste grau que confere habilitação para a docência.

- O Decreto-lei 43/2007 – um decreto ambicioso nos seus propósitos

A primeira legislação sobre a formação inicial de professores que oficializa essa mudança é o DL 43/2007. Elaborado na vigência de um governo socialista, declara no seu preâmbulo pretender melhorar a qualidade de ensino e reforçar as exigências para obtenção da habitação profissional. Traz novidades no que se refere à mobilidade dos professores entre os diferentes ciclos de ensino (que não nos parece em consonância com a exigência), mas não é esse o aspecto que nos interessa reter. Valoriza especialmente a dimensão do conhecimento disciplinar e as metodologias de investigação para que o professor “seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”.

Prescreve cinco áreas de formação para os dois ciclos, variando apenas o número de créditos atribuídos num e noutra. Sendo o preâmbulo omissivo no que se refere à ética e deontologia docente, a ética vai aparecer numa das áreas de formação que são as seguintes: formação na área de docência; didáticas específicas; formação educacional geral; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional (artigo 14º 1 a) a f). Os objectivos desta penúltima área são assim apresentados: “a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo; b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência; c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente (artigo 14º, 5 a), b) e c)”. Contudo, os créditos atribuídos a esta

componente não são especificados, incluem-se nos créditos das outras componentes formativas (artigo 15º, 4).

Se nos parece coerente o relevo dado às metodologias de investigação para a formação do profissional autónomo, já o peso dado às áreas didácticas da especialidade e a diretividade do decreto nos parecem oferecer alguma contradição com o repúdio do tecnicismo da formação.

- .A concretização nos planos de formação

As escolas de ensino superior em Portugal gozam, entre outras, de autonomia pedagógica e científica, portanto cada escola elabora os seus planos de estudo com a liberdade que as orientações gerais dos decretos-lei lhes permitem. Portanto, poderemos encontrar interpretações diferentes da legislação quer no que se refere aos conteúdos das áreas curriculares, quer aos créditos atribuídos às unidades curriculares, o que pode depender do projecto de formação, dos recursos humanos existentes na instituição ou das convicções dos autores dos planos.

Não é muito clara a forma como as instituições asseguraram a transversalidade da formação ética na vertente por nós considerada neste artigo (formação ética do docente), se foi considerada no projecto de cada área, ou foi entendida no sentido de assegurar unidades curriculares específicas ou se tiveram apenas em consideração os conteúdos que o professor deve tratar com os alunos (educação cívica, sexual, ambiental, rodoviária...).

Segundo um estudo de Feio (2015) que incidiu nos planos de estudo de 15 instituições públicas de formação de professores (ESES e Universidades), em vigor em 2012/13, só 45% dessas escolas tinham considerado disciplinas em ética ou deontologia. Num amplo estudo de âmbito nacional, encomendado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) sobre a formação inicial de professores e deu origem a uma publicação, num dos capítulos, Almeida e Lopo (2015) analisaram a estrutura curricular geral dos 1º e 2º ciclos de um grande número de cursos de formação inicial de professores, respeitante ao ano de 2013. No que respeita à formação ética, as autoras concluíram pela existência “de conteúdos sobre a dimensão ética da ação profissional do professor, abordados transversalmente noutras unidades curriculares (e.g. organização pedagógica da educação básica)”, mas pela ausência “de unidades curriculares ou conteúdos sobre deontologia profissional” (CNE, 2015, p. 122).

Nas considerações finais, as autoras, p.134, afirmam: “Adicionalmente outros saberes fundamentais para a construção de relações interpessoais e acções pedagógicas bem sucedidas e facilitadoras da intervenção profissional do professor e particular sobre a relação da escola com os pais/família e a prevenção e gestão de comportamentos disruptivos/indisciplina na sala de aula, e de enquadramento deontológico da profissão, estão praticamente ausentes dos planos de estudo”.

Consideramos estas afirmações de uma enorme gravidade, levando-nos a questionar se a transversalidade da formação ética é tão deficientemente concebida que não toca pontos fundamentais

da ética profissional como a relação pedagógica e a relação com os pais/famílias. Parece haver um considerável distanciamento que parece dar razão àqueles que consideram a necessidade da existência de unidades curriculares sobre ética e criticam a fragmentação e possíveis inconsistências de uma formação entregue a uma diversidade de pessoas.

Receamos que a ausência ou as limitações da formação em ética profissional acentue, desde o início da socialização profissional dos futuros professores, o carácter redutor das dimensões mais humanistas da profissão e favoreça o carácter tecnicista da formação de professores que achamos que nunca desapareceu mas foi atenuada pelas preocupações de incentivar a reflexividade docente.

Note-se que, como atrás se disse, a Declaração de Bolonha, além de princípios humanistas e europeístas, não deixava de apontar para uma visão do ensino em termos de rentabilidade, o que poderá ter acentuado as tendências tecnicistas da formação que, salvo algumas excepções, se mantiveram nos planos e práticas de formação, apesar das retóricas em contrário.

- O Decreto-lei de 2014 e as suas contradições

O período que decorre entre 2011 e outubro de 2015 caracterizou-se por uma grave crise económica e financeira com graves consequências sociais, com recurso a empréstimos a entidades exteriores que impuseram políticas de austeridade. O governo oriundo da coligação dos partidos social democrata e da democracia cristã colocou grandes restrições orçamentais a todos os sectores de actividade pública que, no caso da educação, acentuaram as tendências internacionais de carácter economicista em relação à escola. A eficácia e a eficiência imediatas tornaram-se preocupações dominantes.

A atual legislação, Decreto-lei 79/2014, sobre a formação inicial de professores, refere logo na sua introdução que cabe ao primeiro ciclo dos cursos conducentes à habilitação profissional “assegurar a formação de base na área da docência” e ao segundo “assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar”. Assim, o enfoque formativo não pode ser mais claro: a formação deve incidir nos currículos e programas dos diferentes níveis de ensino, que a interpretação da LBSE não excluía.

O próprio decreto-lei justifica este posicionamento, referindo que “Múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino

É óbvio que se trata de uma opção geral de política educativa que dá relevo às áreas disciplinares – como bem mostra o Anexo, a que se refere o art. 4, sobre as especialidades de mestrado

existentes – a mesma que presidiu à última revisão curricular do ensino básico (2012), retirando dos currículos dos alunos, por exemplo, a área da “Formação Cívica”.

Curiosamente, a procura de objectividade e eficácia está patente na afirmação contida no preâmbulo de que se procurou basear a formação de professores nos resultados da investigação científica, o que é uma atitude comum aos programas de formação que dizem basear-se nos resultados da pesquisa, mas formam o professor para seguir rotinas curriculares e assegurar a eficácia imediata das práticas (Zeichner, 2008).

Contudo parece-nos pouco coerente com esta afirmação o relegar as metodologias de investigação para uma área curricular vasta, assim como não parecem muito harmonizáveis perspectivas que se aproximam das concepções neo-liberais e os pressupostos dos objectivos especificados em relação à formação ética. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, este decreto parece-nos levar mais longe as preocupações de formação ética. Não só mantém a componente denominada formação cultural, social e ética (art.7, 1, d), como especifica mais claramente o que se pretende desta área: “A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; e a “A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente (7, 1, a, d) – permitem-nos perceber uma perspectiva de formação nesta área.

Desde logo, pela especificação da primeira alínea que nos mostra, por um lado, a necessidade de preservar os valores da dignidade humana, da democracia e dos direitos e liberdades consagrados na Constituição e, por outro, a necessidade de considerar também algumas das questões mais prementes da actualidade social, como seja a diversidade cultural, a igualdade de género, as minorias, o fundamentalismo religioso..., porventura, a apelar não apenas aos princípios do sujeito ético (liberdade, autonomia, responsabilidade...), mas igualmente aos valores de uma sociedade plural onde as questões da identidade e do reconhecimento ganham um particular relevo.

Estranha-se que nem este decreto nem o anterior utilizem o vocábulo deontologia e que os professores saiam das escolas de formação sem noção dos seus deveres profissionais, eventualmente porque a consideram abrangido pela ética. No entanto, a formação deontológica aparece referida no Decreto Lei 22/ 2014 sobre formação contínua, centrada sobre as matérias de ensino, embora aquela formação não seja prioritária e dependa das necessidades e dos projectos da escola.

- A aplicação do decreto 79/2014 nos planos de estudos

Com o objectivo de ver como as disposições em relação à formação ética se concretizaram nos planos de estudo dos cursos que preparam para o ensino, procuramos alguns exemplos, analisando seis planos de cursos das ESE (Lisboa, Beja, Guarda, Coimbra, Leiria, 6 Bragança) e cinco

universidades (Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior, Évora, Trás os Montes e Alto Douro e Minho), em cursos de licenciatura e mestrado. Os cursos foram escolhidos de forma aleatória porque a oferta formativa não coincide em todas as instituições do ensino superior. As escolas constituem uma amostra de conveniência, selecionadas pela acessibilidade aos dados, quer por consulta online quer por disponibilidade de colegas que nos forneceram os dados.

Pretendemos ver se a formação ética está explícita nos objectivos gerais desses cursos, se constitui ou não uma disciplina autónoma nos planos dos respectivos cursos e, nesse caso, qual a sua designação, natureza obrigatória ou opcional e, sempre que foi possível, o tipo de programa proposto aos alunos.

Em relação aos cursos de licenciatura das ESES verifica-se que, com duas excepções, têm unidades curriculares que aparecem sob a designação de Formação pessoal e social e uma designada Ética, educação e sociedade. Nota-se, porém, que só numa escola é obrigatória e que o número de créditos varia entre dois e três e são todas semestrais. Aparecem, no entanto, disciplinas que tocam em ética mas nos parecem mais orientadas para o ensino de áreas não curriculares do que para a formação em ética docente (Igualdade e género e Ambiente e educação, por exemplo).

Já em relação às universidades, das cinco pesquisadas, só quatro apresentam objectivos na área da ética e deontologia, com unidades curriculares autónomas. Duas especificamente orientadas para a formação ética do docente e duas mais orientadas para o ensino de temas de ética ou de temas que o futuro professor poderá utilizar ocasionalmente no seu ensino. Uma é de opção e as restantes obrigatórias, com créditos que variam entre 2.5 (as semestrais) e 4 ou 5 (as bimestrais).

Nas seis ESES pesquisadas, verifica-se que os objectivos dos mestrados relacionados com a área da ética decorrem diretamente dos enunciados no decreto lei, reproduzindo os da licenciatura. Observa-se que, nos cursos de mestrado, apenas em duas escolas se verifica uma nítida orientação para a ética e deontologia, e que outras disciplinas relacionadas com a ética aparecem em reduzido número. Todas as disciplinas de ética são semestrais e o número de créditos variam entre 1.5 e 2. A sua inserção tende a ser feita na área da formação educacional geral ou noutras grandes áreas, mas pode variar. A análise feita mostrou a formação ética se pode ligar-se a conteúdos formais em disciplinas como Filosofia da educação, Educação Intercultural, por exemplo.

Em relação aos mestrados só duas universidades incluem disciplinas de ética docente com designações diferentes, sendo uma bimestral (4 créditos) e outra semestral (dois créditos).

Comparando o que se passa nas ESES e nas universidades na amostra estudada, verificamos que as ESES concedem um lugar maior à formação ética talvez mais orientada para o ensino das questões éticas aos alunos (Multiculturalidade e Género) do que propriamente para uma ética do docente, entendida no sentido restrito que referimos na introdução deste texto. E dizemos talvez,

porque, não tendo tido acesso aos programas, a unidade curricular de Formação pessoal e social pode incluir temas relativos ao sujeito ético e focar noções de ética, deontologia, axiologia...

O programa a que se pode aceder on-line, “Ética, cidadania e ética da profissão”, trata de conceitos éticos fundamentais, que são orientados numa perspectiva de cidadania que se põem na sociedade contemporânea, concluindo pela perspectiva deontológica.

De referir ainda que a análise não permite conhecer o peso real da transversalidade na formação ética, não apenas porque muitas destas disciplinas são de opção, mas também porque se presume, a avaliar pelas diferentes designações, uma grande dispersão ao nível dos conteúdos.

Por isso, sem pôr em causa a importância da abordagem transversal da formação ética (em contextos formal, não formal ou informal) valorizamos a necessidade de uma abordagem sistemática da ética na formação inicial de professores, através de uma disciplina obrigatória, mais estruturada, capaz de clarificar conceitos e perspectivas que os estudantes podem ter aprendido noutras áreas e permitam ao futuro professor uma reflexão ética fundamentada, com o apoio de autores de referência.

Em síntese: se é evidente o foco da formação nas unidades disciplinares e didáticas, o grau de concretização e coerência da transversalidade da formação ética oferecem-nos algumas dúvidas. Por outro lado, a alternativa de inclusão de unidades curriculares de ética e deontologia, a julgar pelo número de créditos que lhes é atribuída, indicia que a formação ética ocupa um lugar menor nos planos de formação examinados. Neste aspecto, não nos parece que os efeitos do decreto 2014 nos planos dos cursos no que se refere ao domínio da formação da ética sejam mais desfavoráveis que os verificados no decreto –lei de 2007, apesar do seu caráter tecnicista mais vincado

Em síntese, a tendência internacional para enfatizar a competitividade avaliada através de rankings, acentuou progressivamente a competitividade das escolas de formação sujeitas a contínuas avaliações internas e externas. Assim, é natural que as escolas compitam na angariação de estudantes, que os formadores dessas escolas lutem para manterem as suas disciplinas nos planos de estudo e que os próprios formandos entrem em competição entre si, uma vez que, em Portugal, mercê de fatores vários (redução de custos, baixa demográfica, v.g.) se verifica grande desemprego dos docentes. Neste contexto, não surpreende que a formação ética não apareça em lugar relevante no plano de formação e que os jovens professores sejam influenciados por uma cultura docente eivada de tecnicismo e de tendência ao conformismo que favorecerá uma adaptação mais fácil à organização da escola e à diretividade de muitos chefes de estabelecimento.

Conclusões

A legislação em vigor que regula a docência e a formação de professores, apesar das alterações, continua credora dos princípios consignados na LBSE de 1986 que concebe a educação ao serviço da sociedade democrática, sustentada em valores de justiça e cidadania. Dentro desta

perspectiva, o professor é um educador moral e agente de mudança social, estando portanto implícito um objectivo de justiça social. A sua formação, nas suas várias dimensões incluindo a ética, baseia-se nesses princípios orientadores, mas também nas ideias-chave que marcaram a literatura nacional e internacional (sobretudo de língua inglesa) dos anos oitenta do século passado e inícios deste século e que influenciaram a legislação: a formação do prático reflexivo, crítico, inovador, investigador da sua prática, capaz de trabalho cooperativo na escola e em ligação com a comunidade. Ideias nobres que apontam caminhos desejáveis, mas que, se não tiverem em consideração os constrangimentos do real nem a sua evolução, explicam em parte a dificuldade da sua aplicação. e os desfasamentos em cascata entre a legislação e a sua concretização no terreno, com os possíveis efeitos perversos que isso ocasiona

Constata-se a pertinência da nossa interrogação inicial quanto ao lugar da formação ética nos planos de cursos pós Bolonha de habilitação para a docência. Se a legislação geral ainda a contempla, a concretização dessa legislação nos planos de estudo, parece-nos ficar ao arbítrio e / ou aos constrangimentos em recursos humanos das instituições de ensino superior, justificando parcialmente os desfasamentos entre a legislação e a sua e a sua execução. Na apresentação dos textos dos artigos que compõem o estudo referido do Conselho Nacional de Educação, Miguéis (2014) conclui pela constatação de “...o divórcio entre o desenho curricular executado por acção política e as suas aplicações práticas nos currículos do ensino superior nos últimos anos em Portugal”.

Se mantivemos o ponto de interrogação no título deste artigo, foi por uma questão de rigor e prudência, pois não tivemos acesso aos programas das disciplinas dos planos elaborados após o Decreto-lei de 2014 que pudessem incluir conteúdos de ética docente e deontologia para podermos compreender melhor como se concretiza a transversalidade da formação ética. O que se pode concluir é a diversidade de concretização da legislação existente e conjecturar que essa diversidade poderá não favorecer um ideal de profissionalismo que dê coesão à classe docente, assim como a fragmentação dos programas não favorece a construção de um conhecimento profissional coerente e partilhável (Ball, 2016).

Acontece em Portugal o que se verifica noutros países (estimamos que em menor escala porque o país é mais pequeno e actual legislação é bastante directiva), quanto à variedade dos programas de formação no que se refere à inclusão da formação ética nos currículos e o pouco lugar que ela ocupa quando as preocupações de “accountability” levam à supremacia das dimensões que melhor parecem garantir-na (Mawell e outros, 2016).

O problema, como dissemos, parece-nos não residir tanto na transversalidade da formação ética ficar dependente do desígnio de cada professor, mas sim da falta de um plano de formação devidamente estruturado em que a preocupação ética e deontológica seja agregadora ou pelo menos bem explicitada em relação às várias dimensões da formação. Não vemos a transversalidade como

excluindo a existência de uma disciplina de formação ético-deontológica que seria complementar e não redundante, como alguns pretendem (veja-se a discussão destas soluções curriculares em Maxwell e outros, 2016).

Pelo que ficou dito, apesar das lacunas na recolha dos dados, recolhemos indícios suficientes para uma reflexão séria das ESES e Universidades sobre a formação em ética docente e deontologia que proporcionam aos seus estudantes e sobre o modo como respeitam, desrespeitam ou corrigem a legislação existente. Como acentua Ball (2016), se preparamos os nossos professores para prestarem contas, os formadores de professores têm de manifestar em relação aos seus estudantes a mesma responsabilidade. O que pressupõe, além disso, um trabalho de explicitação das crenças dos formadores e o seu confronto com os princípios orientadores da formação estabelecidos pela legislação, trabalho esse que devia ser isomorfo com o trabalho a fazer com os futuros professores que poderiam começar por confrontar as suas crenças éticas no que diz respeito à profissão com os princípios contidos nos documentos básicos, como a LBSE.

Para terminar: são muitas as facetas dos processos educativos, formais e não formais, pouco ou nada estudadas, as “caixas negras” por abrir, como é o caso da ética docente e da sua formação. Por isso, parece-nos revestir-se de particular pertinência a afirmação de Haddad (2015, p.49) sobre a inexistência de países desenvolvidos em matéria de educação, pois, apesar de todos os progressos, “estamos praticamente no ponto de partida, um ponto de partida permanente que é preciso retomar dia após dia, semana após semana, ano após ano”. E esse conhecimento, no que se refere à ética docente, requer, em nossa opinião, o cruzamento da legislação que exprime uma determinada leitura da realidade pelos poderes públicos, da sua concretização e das conceptualizações que estão a montante e a jusante dessa legislação em confronto com a leitura que dela fazem formadores e formandos em função das crenças sobre a profissão que projectam nessa leitura.

Notas:

Importaria esclarecer os conceitos de que partimos e que são, nos seus traços gerais, compartilhados por muitos docentes, como transparece de publicações portuguesas sobre o assunto anteriores e posteriores a 2010. Embora se encontre com frequência, sobretudo na literatura anglófona, a sinonímia de ética e moral e se possa encontrar também a defesa da primazia da moral sobre a ética, assumimos, na esteira de Ricoeur (1990), a perspectiva da primazia da ética sobre a moral. Assim, entendemos o conceito de ética como a reflexão sobre os princípios gerais da conduta humana, como os de bem e mal, justo e injusto, correto e incorreto. Da aplicação desses princípios a situações particulares decorrem os preceitos normativos da moral. A deontologia é tomada no sentido de conjunto de princípios, deveres e direitos profissionais, faceta importante da ética profissional que a

inspira, consignados em códigos oriundos da classe profissional ou em Estatutos elaborados pela Tutela, por vezes sem consulta da classe, tal como acontece atualmente em Portugal. Consideramos a cidadania como um campo de aplicação da ética geral à vida da “polis”, determinando valores e normas de conduta social. Constitui um prolongamento da ética, sobretudo se ela for concebida, como expressam Caetano e Freire (2014a, p.102), como “uma cidadania crítica que problematiza a nossa sociedade e discute os nossos princípios e as suas concretizações tais como os chamados direitos humanos”

² A leitura à luz da ética de situações variadas que os professores sentem na atualidade poderá dar instrumentos de reflexão e ação, podendo basear-se num só pensador que vive os problemas do nosso tempo ou em vários. Damos com exemplo Ricoeur que, na síntese de Ferreira (2011, p.25), contempla três planos essenciais da ética na vida humana atual: ”o procurar viver bem, o direito de cada um ao seu projeto de vida, com e para o outro, na sociedade da diferença e na confiança de poder contar com ele e, por último, o terceiro plano tão imprescindível como os anteriores, o elemento institucional, a necessidade de uma ordem comunitária que é mais do que simples intersubjetividade: o espaço em que pode emergir a autonomia como afirmação de si e a responsabilidade como reivindicação do outro é um espaço estruturado e politicamente organizado”.

Contudo parece-nos que a leitura ética poderá abrir-se à possibilidade de integração de perspetivas múltiplas, apresentadas em textos selecionados de autores, suscetíveis de dar argumentos que contrariem ideias preconcebidas de alunos e professores, alimentando assim um debate ético sobre questões atuais que se põem às escolas e são muitas vezes vividos pelos professores como problemas e mesmo como dilemas éticos.

Tentando concretizar as incidências dos pressupostos assumidos, para não ficarmos num plano abstrato e geral, damos alguns exemplos, entre muitos outros possíveis, de problemas atuais das escolas que poderiam beneficiar da reflexão e do debate que uma leitura integradora de vários pensadores, ajudando-nos a equacionar os vários problemas que a escola enfrenta e que a legislação nem sempre ajuda a clarificar. Consideramos que a ambiguidade da legislação portuguesa relativa à igualdade e equidade gera por vezes a ambivalência dos professores, podendo traduzir-se em dilemas. É corrente o dilema do professor, agudizado por turmas inclusivas de alunos com necessidades educativas especiais, de atender a necessidades individuais ou coletivas. Torna-se importante a reflexão sobre a ideia de bem (individual e de bem público) associado à de justiça. Ideia decisiva na ética de que variados autores contemporâneos encontram a sua inscrição na teleologia aristotélica. Nesta perspetiva, considera-se que todas as ações particulares têm um fim bom e devem tender para um fim último – a felicidade humana. Não uma felicidade hedonista no sentido egoísta e individualista, mas uma felicidade que tem como horizonte último o bem supremo e exige a virtude

da prudência. Poderemos encontrar em MacIntyre (1984) uma posição de superação: afasta-se de ambas as posições, tanto do individualismo como da ideia universal de humanidade, por entender que só em comunidades concretas se podem encontrar mediações de vida boa (padrões de excelência) que façam sentido e se constituem em modelos morais para os indivíduos que compartilham e vivem esses valores., o que nos parece vir ao encontro da concepção da escola como comunidade com o seu ethos, enquanto construção comum daqueles que estão envolvidos na vida da escola.

Outra situação a exigir uma reflexão dos professores e a definição do bem em circunstâncias particulares decorre da atual carga burocrática que pesa sobre eles e os desvia das suas principais obrigações em relação aos alunos causando-lhes dilemas de carácter ético. Com efeito, as inúmeras instruções vindas do Ministério da Educação limitam a autonomia e, por vezes, ferem as suas convicções sobre o que é o bem dos alunos. Alguns textos de Ricoeur (sobretudo de 1990) parecem-nos dar um contributo importante pois vão ao encontro da sabedoria prática e do juízo moral em situação, ajudando à tomada de decisão em situações muitas vezes conflituais. Este autor favorece uma sensibilização dos professores para a importância da reflexão ética: o querer fazer bem, com liberdade, solicitude e justiça que as instituições devem garantir; contudo, esta intencionalidade ética encontra dificuldades no plano da ação, pelo que as intenções devem ganhar a força de normas morais – é um dever ser autónomo, respeitar os outros e viver em sociedades justas. Ainda assim, nem sempre é possível o cumprimento de regras universais, uma vez que a sua aplicação aos casos concretos cria muitos conflitos práticos; conflitos, de resto, muito presentes em contexto escolar (entre o moral e o legal, entre diferentes concepções de bem, entre diferentes entendimentos sobre a justiça escolar...); nestas alturas, permanecer na irredutibilidade da norma cria impasses e não resolve o problema, pelo que só o retorno à interrogação ética inicial – o que é bem fazer – pode levar a soluções de sabedoria prática, considerando todos os elementos possíveis, ouvindo as pessoas mais habilitadas (reunindo conselhos de turma e outros se for necessário) para apreciar e decidir da melhor maneira possível, através de juízos morais em situação.

Relativamente a outros países, é relativamente recente a experiência multiétnica e cultural, sobretudo em escolas afastadas dos grandes centros urbanos, levantando a professores e alunos problemas de respeito por valores e identidades, mas também pelos limites desses valores e identidades. Por vezes, sem se aperceberem os professores usam linguagem racista, sexista ou xenófoba. Parece-nos particularmente pertinente a leitura de Taylor (1998), autor que permite pensar a inclusão e o pluralismo de valores do ponto de vista do reconhecimento recíproco das minorias, de modo a conseguir que as políticas públicas, nomeadamente a política educativa, se articulam para incluir as diferentes identidades. O que supõe pôr em causa o princípio liberal da igual dignidade – igualdade formal – garantida pela lei, e reivindicar uma política da diferença – igualdade material – que reconheça a existência de grupos minoritários, discuta na escola as questões e particularidades que

apresentam, promova estratégias pedagógicas a partir dessas especificidades, a sua inclusão social, criando condições de visibilidade, interação e participação, que envolva os encarregados de educação e outros atores sociais.

Um problema mais recente diz respeito à integração da vaga de refugiados que afluem às fronteiras da Europa e constitui hoje um dos seus maiores problemas, despertando velhas xenofobias e desconfianças. Portugal participa do movimento de acolhimento e os primeiros refugiados chegaram à escola, trazendo a necessidade de os professores serem pró-ativos nesse acolhimento para sensibilizarem os seus alunos, combatendo alguns estereótipos que os alunos ouvem no seu meio, sabendo defender a sua ação e tendo argumentos fortes. Lévinas (1989) parece responder a esta urgência atual: a da hospitalidade, a do acolhimento incondicional do outro seja ele quem for. Coloca uma perspectiva ética nova onde assenta a ontologia: a responsabilidade total do eu; perante os apelos do outro, devo responder sem pedir nada em troca, sejam quais forem as circunstâncias. Em vez da liberdade o que funda o humano em Lévinas é a bondade. Devo tudo ao outro, assim: “primeiro o senhor” seria o princípio das relações humanas.

Referências bibliográficas

- Arbaugh, F., Ball, D.L., Grossman, P., Heller, D- E., Monk, D. Deans’ Corner: Views on the State of Teacher Education in 2015. *Journal of Teacher Education*, 2015, 66 (5)435-435 , 2015. DOI: 10.1177/0022487115602314
- ALMEIDA, S. e LOPO, T. T. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico. In *Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, p. 85-139. 2015.
- AMADO, J. Questionários abertos e Composições. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª edição). Coimbra: Imprensas da Universidade de Coimbra, 2014.
- BEYER, L. E. The Moral Contours of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 48, nº 4, p. 45-254, 1997.
- CAETANO, A. P. e FREIRE, I. Multiple Voices to the Development of a Critical and Responsible Citizenship, *SISYPHUS journal of education*, volume 2, nº 3, p. 100-119, 2014a.
- CAETANO, A. P. e FREIRE, I Identités et pratiques culturelles dans un projet d’éducation communautaire. In L. Basco (Dir.), *Construire son identité culturelle*. Paris: L’Harmattan, , p. 181-202 2014b.

COCHRAN-SMITH M. Toward a theory of teacher education for justice.. In. A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fuller e D. Hopkins. *Second International Handbook of Education Changes*. Springer (pp. 445-467), 2010.

COCHRAN-SMITH M.; SHAKMAN, K.; REAGAN, E. M. E. Teacher education for social justice: Critiquing the critiques. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *The Handbook of Social Justice in Education* (pp. 625–639). Philadelphia: Taylor and Francis 2009 Acedido em 06/04/2015.

CNE. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Publicações CNE, 2015

CONKLIN, G. C. & HUGHES, H. E. (2016). Practices of Compassionate, Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, January/February 67 p. 47-60. 2016. DOI: 10.1177/0022487115607346

CORTINA, Adela. *Ética Mínima*. Madrid: Ediciones Tecnos, 1986.

ESTRELA, M. T. e AFONSO, M. R. Em defesa da necessidade de definição de uma política de formação ético-deontológica de professores. *Revista ELO*, v. 22, p.101-109, 2015.

ESTRELA, M. T. e CAETANO, A. P. (Orgs.). *Ética profissional docente, do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa, 2010.

ESTRELA, M. T., AFONSO, M. R. CAETANO, A. P. Os dilemas de acção e a sua função formativa. In M. T. ESTRELA. E A. P. CAETANO (Orgs). *Ética profissional docente, do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa, p.55-71. 2010

ESTRELA, M. T.. A Ética Docente na Universidade, entre o Real e Ideal . In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto, D. Esteves, *Fraude e Plágio na Universidade. A urgência de uma cultura de integridade no Ensino Superior*, p. 193-152. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.

EVETTS, L. The Management of professionalism. A Contemporary Paradox. In Sh Geritz, P. Mahoney, I. Hextall e A. Cribb, *Changing Teacher Professionalism*, pp. 19-30. London: Routledge, Taylor and Francis Group,. 2009.

FEIO, M. *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-moral de Alunos*. O papel da Investigação-Acção. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Educação, policopiada, 2015.

FERREIRA; J. M. C. A Educação para Uma Sociedade Cosmopolítica, In AFIRSE, *Deontologia, Ética e Valores em Educação. Utopia e Realidade*. Actas do XVIII Colóquio da AFIRSE, Secção Portuguesa. Lisboa: EDUCA. ISBN: 9789898272 19 9. CD, 2011

GALVEIAS, M. F. *Concepções éticas e morais de professores no contexto da interacção pedagógica: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996.

GARCIA, A. M. e RUIZ, C. M. La idea de universidad en el espacio europeo de educación superior: Pros y contras de uno modelo. *Itinerários de Filosofia de Educação*, nº 4, pp.101-112, 2008

- GILLIGAN, C. *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- GORSKI, P. C. Justice measures: social justice as a Teacher Education Outcomes. *Teaching and teacher education*, v. 25, p. 309 -318, 2009.
- HADDAD; G. (2014). Ne pas rester entre initiés. Pluralité et complexité. In L Marmoz e R. Marmoz, *La recherche en éducation*, pp.49-56. Paris : L'Harmattan
- HOWARD, R. Preparing moral educators. In *Era of standard based reform. Teacher Education*. Quarterly Fall, 2005, p. 43-58.
- JONAS, H. *Pour une éthique du future*. Paris, Editions Payot, 1998.
- JORDAN , W.J. Defining Equity : Multiple Perspectives to Analysing the Performance of Diverse Learners. *Review of Research on Education* , vol 34, p. 142-178 Education, 2010
- LÉVINAS, E. *Totalidade e Infinito*. Edições 70, Lisboa, 1989.
- MACINTYRE, A. *Tras la virtud*. Editorial Crítica, Barcelona, 1984.
- MARQUES, J.F. B. *Uma Experiência de Formação Ética de Educadores de Infância. Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, policopiado
- Maxwell, B.; Tremblay-Laprise; B., Fillion, M., Boon, H. e outros (A Five-Country Survey on Ethics in Preservice Teaching Programs. *Journal of Teacher Education*, 67:135-151, 2016. DOI: 10.1177/0022487115624490
- MIRRA, N.; MORREL, E. Teachers as Civic Agents: Toward a Critical Democratic Theory of Urban Teachers Development. *Journal of Teacher Education*, Vol. 62, nº 4, p. 408-421, 2011,
- OLIVEIRA, L.A. e AFONSO, J. L. A ética como objeto de ensino. In F. ALMEIDA, A. SEIXAS, P. GAMA, P. PEIXOTO & D. ESTEVES, *Fraude e Plágio na Universidade. A urgência de uma cultura de integridade no Ensino Superior*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 145-152, 2016.
- PACHECO, M. I. S. G. *A formação de professores para a diversidade cultural e inclusão escolar*. Um estudo escolar de investigação-acção. Tese de Doutoramento em Educação, apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa, Instituto de Educação, fotocopiada, 2014.
- RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris, Editions du Seuil, 1990.
- RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*, Lisboa, Editorial Presença, 1993.
- SEIÇA, A. *Labirintos da justiça na escola: representações e práticas de alunos e professores*. Tese de Doutoramento em Educação, apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa, policopiado, 2014.
- TAYLOR, CH. *O multiculturalismo*. Lisboa. Instituto Piaget, 1989

FEIO, M. A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-moral de Alunos. O papel da Investigação-Ação. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Educação, policopiada, 2015.

Oliveira, L. A. e Afonso, J. L. (2016). A ética como objeto de ensino. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto, D. Esteves, *Fraude e Plágio na Universidade. A urgência de uma cultura de integridade no Ensino Superior*, pp145-152. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016

ZEICHNER, K. M.. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e de desigualdades crescentes. In E. Diniz-Pereira e K. M. Zeichner (org.). *Justiça Social. Desafio para a formação de professores*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008, p.11-34.