Globethics Repository



Reflexões sobre a formação ética inicial de professores [Reflections on the initial ethics teacher training]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Estrela, Maria Teresa, 1936-;Caetano, Ana Paula
Publisher	Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-11-02 18:36:25
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/224729

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA INICIAL DE PROFESSORES

Maria Teresa Estrela
Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
mestrela@ie.ul.pt

Ana Paula Caetano
Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
apcaetano@ie.ul.pt

Resumo

Pretende-se, neste texto, fazer uma reflexão sobre a formação ética de professores a partir da apresentação de alguns resultados de um projeto de investigação intitulado "Pensamento e formação ético-deontológicos de professores". Sublinham-se aspetos relativos às conceções éticas dos professores e aos seus dilemas éticos, apresentando e discutindo alguns dados recolhidos através de entrevistas e questionários. Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente através de análise fatorial e classificatória e os dados qualitativos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Por fim propõe-se a utilização destes resultados de investigação na formação inicial de professores, suscitando a partir deles o questionamento e a reflexão pedagógica e ética dos futuros professores.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores; Ética; Conceções dos professores; Dilemas.

Abstract

We reflect on ethical teacher education based on some results of a research project entitled "Ethical and deontological teacher thinking and teacher education". We present data about teachers' ethical conceptions and dilemmas. Data were collected by interviews and questionnaires. Quantitative data had a statistical treatment, with factorial and classificatory analysis. Qualitative data was subject to content analysis. We propose the utilization of those research results in initial teacher education in order to promote the pedagogical and ethical reflection of the future teachers.

Keywords: Initial teacher education; Ethics; Teachers' conceptions; Teachers' dilemmas.

Introdução

A formação inicial de professores é um processo, escalonado e delimitado no tempo, de aquisição e desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo docentes. Conceitos estes tão interconectados que muitos investigadores não estabelecem distinção entre eles. Consideramos, no entanto, que a profissionalidade remete para os saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional, enquanto que o profissionalismo apela a um ideal ético de serviço que integra, orienta e confere sentido ao correto exercício da profissionalidade. A formação inicial é igualmente uma fase de um processo de desenvolvimento pessoal, de socialização e construção da identidade profissional que, através de um exercício de reflexão crítica, convida à desconstrução de modelos e de conceitos da profissão interiorizados pela experiência de aluno. Essa desconstrução não só é facilitada pelo contacto do estudante com quadros teóricos oriundos da Filosofia da Educação e/ou da investigação das várias ciências que conferem inteligibilidade aos processos educativos, como também pelo contacto com professores em exercício e pela observação de situações escolares.

A formação de professores práticos reflexivos, capazes de analisar as situações de ensino e os contextos institucionais e sociais em que ocorrem e construírem conhecimento profissional a partir da experiência, é, sobretudo desde os anos oitenta, uma orientação geral dos sistemas de formação, como afirma Feiman-Nemser, citada por Valli (1992). O que diverge é a noção de reflexividade, os meios utilizados para a promover e os fins que ela procura, uns de carácter mais técnico, outros de carácter prático e emancipatório (Estrela, 1999)

Embora nos últimos anos se tenha notado a nível internacional um acréscimo de preocupações em contemplar, nos programas de formação de professores, questões ligada à diversidade cultural e à justiça (Kahur, 2012), pensamos que, em geral, no nosso país, os programas se centram nos saberes e competências, sobretudo de natureza científica e didática, sem dúvida fundamentais, mas escasseiam os tempos e os espaços dedicados ao estudo das dimensões éticas da profissão, mesmo quando esses programas contemplam uma disciplina de Ética. Também na formação

contínua de professores não têm sido abundantes as ofertas de formação neste domínio.

E, no entanto, essa formação adquire particular pertinência no complexo, difícil, instável e globalizado mundo atual, pois, na escola, refletem-se os desequilíbrios de toda a espécie que se vivem na sociedade envolvente, a braços com a desigualdade e a injustiça e onde a escala de valores parece ter sido invertida, uma vez que os valores económicos e financeiros parecem subordinar os valores humanistas, determinando as orientações políticas dos governos. Acreditando no valor da educação e no contributo da escola para a formação da pessoa e para uma melhor sociedade, cremos ser preciso que as escolas se constituam em ambientes estimulantes para o desenvolvimento sociomoral dos seus alunos. Para isso, torna-se necessário que, de acordo com a sua idade, lhes sejam proporcionadas experiências de autonomia e responsabilidade para consigo e para com os outros. Torna-se igualmente necessário que os professores e os órgãos de gestão tenham consciência de que, ainda que não o desejem, o professor é um modelo ou anti modelo para o aluno. Por isso, é mais marcante o que ele faz do que o que ele diz e que deve haver coerência de discurso e de ação da equipa de professores na escola, considerada como um todo. Uma escola justa que contribua para uma sociedade justa exige que os seus professores sejam eticamente formados, num duplo sentido:

1) formados no sentido do dever que a sua função, essencialmente ética, implica (deontologia), sendo capazes de o discernir em situações complexas e, por vezes, dilemáticas em que há valores em conflito e se torna difícil determinar qual é o bem do aluno que se deve salvaguardar (por exemplo: informar a família de um comportamento de risco e trair a confiança do aluno que lho confidenciou ou ser leal ao aluno e não trair a sua confiança; seguir instruções de superiores hierárquicos ou do Ministério da Educação ou fazer o que se considera certo);

2) formados para serem promotores do desenvolvimento ético-moral dos alunos, tendo os conhecimentos e as competências para atuarem de acordo com a faixa etária destes.

Devemos reconhecer que o estudo das dimensões éticas da profissão não é muito frequente e é particularmente difícil na formação inicial, sobretudo quando a filosofia da formação se propõe uma articulação dialética da teoria e da prática. E é difícil por várias razões: salvo no último ano, escasseiam os contactos com as

situações escolares que proporcionem o material de reflexão e questionamento dos aspetos éticos inerentes à atuação profissional; geralmente é escassa a formação dos alunos em reflexões filosóficas e em ciências que abordam as questões éticas; esta reveste-se de grande complexidade e dificuldade, a começar pelo próprio conceito de ética e a acabar pela enorme diversidade de correntes, assentes em argumentos que se contradizem, tornando difíceis as nossa opções.

Ao longo da história do pensamento e mesmo nos nossos dias, a ética, termo de origem grega, tende a não se distinguir semanticamente de moral, termo de origem latina, sendo, portanto os termos usados indistintamente. No entanto, como alega Cortina (1986/2011), distingui-los é "um imperativo lógico", pois relevam de "níveis diferentes de reflexão e de linguagem", cabendo à ética a fundamentação da moral em geral e não de uma determinada moral. Na esteira de Ricoeur (1982), consideramos que a ética se situa no campo abstrato dos princípios e sua fundamentação, enquanto que a moral se situa no plano normativo da aplicação desses princípios a situações particulares. Contudo a delimitação desses conceitos nem sempre é claramente interiorizada, resvalando-se facilmente de um para outro.

Por outro lado, nos nossos dias e no Ocidente, cruzam-se, sobrepõem-se e entram em conflito as mais variadas heranças culturais, ricas na reflexão ética e axiológica, muitas delas tendo a sua origem na Antiguidade Clássica. Basta que recordemos como a ética teleológica de Aristóteles (que assinala como finalidade da vida humana a felicidade ligada a uma vida boa, conseguida por caminhos de sabedoria e virtude) tem influenciado, de maneiras diferentes, o pensamento de autores contemporâneos, como Paul Ricoeur (a finalidade da vida boa em instituições justas) ou Alisdair MacIntyre (na importância das virtudes aristotélicas na vida das comunidades, apesar da defesa do contextualismo) ou, entre nós, Manuel Patrício e Ramiro Marques. As correntes teleológicas que assumiram diversas fundamentações ao longo dos séculos, como o hedonismo ou o utilitarismo, encontram o seu principal contraponto na modernidade, nas éticas formalistas de que Kant é o maior representante. A eticidade da conduta humana não reside na procura de um determinado fim, por mais nobre que ele seja, mas por uma ação realizada por dever traduzido no respeito a uma norma racional que se deve pretender possa ser erigida em lei universal e, por isso, considerada imperativo categórico, portanto não dependente de fins determinados.

Como exemplo da diversidade do pensamento ético contemporâneo, poderemos ainda evocar as reações a esse formalismo, que influenciou Kohlberg, nas chamadas éticas consequencialistas e contextuais pós-modernistas, que assumem particular relevo no pensamento feminista ligado a uma ética do cuidado pelos outros, de que Gilligan é uma das principais representantes.

Apesar destas divergências e de argumentos bem diferentes, encontram-se alguns pontos de convergência no relevo atualmente dado ao carácter relacional da ética, expresso em autores tão diferentes como Levinas ou Bauman com o consequente sentido de responsabilidade pelos outros que Hans Jonas alarga ao planeta e às gerações vindouras.

Um Projeto de Formação Ético Deontológica de Professores

Apresenta-se de seguida um projeto de investigação (financiado pela FCT), realizado por uma equipa de oito docentes dos diferentes níveis de ensino, recentemente terminado, no qual se procurou estudar alguns aspetos do pensamento ético-deontológico dos professores (1.ª fase) e testar estratégias de formação ética com base em estratégias de investigação/formação em situações de formação contínua (2.ª fase). Partindo dos resultados obtidos desenvolveram-se estudos de caso centrados em ações de formação cujo tema era a ética e deontologia profissional (4 casos na modalidade de círculos de estudo) e a formação ética dos alunos (1 caso, na modalidade de oficina de formação). Neste texto reportar-nos-emos apenas à 1.ª fase, selecionando dois aspetos que julgamos pertinentes para desencadear uma reflexão na formação inicial: as conceções de Ética e os dilemas éticos vividos pelos inquiridos.

Metodologia

Tendo como suporte leituras feitas sobre características das sociedades contemporâneas, sobre a evolução do pensamento ético, sobre a profissão docente e a formação de professores, delineou-se o estudo empírico.

A 1.ª fase combinou metodologias qualitativas e quantitativas de recolha e análise dos dados. Partiu-se da realização de entrevistas semi diretivas a 40 professores de todos os níveis de ensino, incluindo professores do ensino superior, da região de Lisboa e Bragança que, com a devida autorização, foram registadas em

áudio. Uma vez integralmente transcritas, procedeu-se a uma análise de conteúdo categorial (Ghiglione e Matalon, 1992), através da comparação semântica das unidades de registo. As entrevistas foram a base da construção de um pré questionário, sob a forma de uma escala de Likert em 5 pontos e contendo algumas questões de resposta aberta, tendo sido aplicado a 123 professores das duas regiões. Para a sua validação, os resultados foram submetidos ao cálculo do alfa de Cronbach e a uma análise fatorial em componentes principais, o que permitiu suprimir ou reformular itens de acordo com os valores de alfa e de saturação nos vários fatores. Chegou-se assim ao questionário final, ao qual responderam 1112 professores de Lisboa, Bragança e Leiria, de todos os níveis de ensino exceto do ensino superior, pois não nos pareceu oportuna a sua aplicação num momento em que as instituições estavam centradas nas mudanças introduzidas pelo Acordo de Bolonha.

Análise de Alguns Resultados

No que respeita aos resultados da primeira fase e dado que foram múltiplas as questões colocadas – em torno dos conceitos e conceções de ética profissional, das conceções de bem e de justiça, dos dilemas experienciados pelos professores e da atitude face a uma formação ética – iremos fazer uma seleção de alguns aspetos que nos parecem particularmente relevantes considerando o público privilegiado a que se destina este texto – centrados nas conceções de ética e nos dilemas dos professores.

Começamos, assim, por referir que, em relação às conceções de ética, domina uma conceção relacional de ética baseada no respeito, sendo no questionário fechado a definição mais escolhida (por 81,7% dos professores) e que pode ser exemplificada na seguinte afirmação, recolhida através de entrevista a um professor do primeiro ciclo – "A ética devia ser (…), basicamente, o respeito pelo outro, as suas diferenças, respeitar as suas diferenças. Eu acho que é isso. Temos consciência de que falhamos, dos nossos erros, fazemos muitas vezes exames de consciência para sabermos o que é que eu fiz bem, o que é que não fiz bem, o que é que poderemos fazer para fazer diferente e melhor". (1C_E2).

O pensamento dos professores não é, no entanto, totalmente consensual e espelha algumas das tensões presentes do pensamento contemporâneo, onde confluem tradições de pensamento distintas. Assim, o seu discurso espelha, por vezes, ora uma ética de pendor universalista e racionalista, assente num conjunto de princípios e valores que se entende serem ou deverem ser universalizáveis,

operacionalizados em regras e deveres a ser cumpridos, tal como expressa um professor do 2.º ciclo - “Ética para mim é um código, um conjunto de valores coerente, que, portanto, orienta a conduta das pessoas (…) que as pessoas consigam situar o seu comportamento em função desse conjunto de valores que servem de referência à nossa conduta, ao nosso comportamento”. (2C_E2). Por outro lado, surgem posições favoráveis a uma ética de pendor contextualista e particularista, pautada por preocupações de equidade e de cuidado, onde as posições éticas emergem de acordo com as situações, onde os valores se equacionam e operacionalizam tendo em conta propósitos específicos, condicionalismos vários e consequências previsíveis, onde as emoções, os afetos e as intuições têm um papel relevante na definição do bem e na decisão e onde o processo é uma construção conjunta – “que o outro que está comigo, seja em trabalho ou diversão, seja tratado e visto com a sua própria personalidade, como elemento igual a mim e com quem eu devo interagir fazendo com que ele e eu possamos edificar-nos juntos” (3C_ E1). Não se trata na maioria destes casos, no entanto, de um relativismo subjetivo, mas mais da aceitação da relatividade sócio histórica da ética.

Uma análise fatorial dos dados do questionário também nos permitiu apurar alguns fatores e analisar a relação entre estes e algumas variáveis sociodemográficas (Marques, Moreira & Gamboa, 2010), mostrando algumas relações significativas nomeadamente com o ciclo de escolaridade – por exemplo uma maior similaridade entre os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo, por contraposição com os professores do 2.º, 3.º ciclo e secundário, com uma maior incidência, nos primeiros, em fatores relativos a uma ética intuicionista e à ênfase no aluno e no seu desenvolvimento –, e com os anos de serviço – por exemplo uma maior incidência de uma ética intuicionista nos professores com menos anos de serviço (até 11 anos de serviço) do que nos professores mais experientes. Também uma análise classificatória, para identificar grupos de professores relativamente homogéneos vai no sentido anteriormente apontado no que refere a uma ética intuicionista mais fortemente representada entre os professores do pré-escolar e 1.º ciclo, mostrando ainda a existência de grupos extremados nos ciclos mais avançados – entre professores que se situam numa perspetiva conservadora, por um lado, e professores que se situam numa perspetiva anticonvencional, grupos esses com índices mais baixos de educadores de infância e professores do primeiro ciclo. Há ainda dados estatisticamente significativos em relação ao género, sendo que os clusters relativos a uma ética intuicionista e aos valores do esforço têm predominância de professoras

sobre os professores, enquanto os clusters relativos a uma perspetiva conservadora e anticonvencional têm uma maior incidência no género masculino.

Um outro aspeto que mereceu particular atenção na nossa investigação foi a identificação de problemas, dilemas e tensões éticas, entendidos como experiências de conflito, discrepância, questionamento e incerteza, que direcionam as pessoas em direções e sentidos divergentes (Caetano, 2002; Caetano & Silva, 2009; Caetano & Afonso, 2009; Afonso, Estrela & Caetano, 2010).

Uma análise categorial das respostas abertas evidencia uma maior incidência de dilemas relativos ao currículo, nomeadamente associados a questões de avaliação e à gestão de atividades, e dilemas profissionais, nomeadamente relativos à permanência na profissão. No que respeita à escola dominam dilemas associados à relação entre professores, como o gráfico 1 mostra.

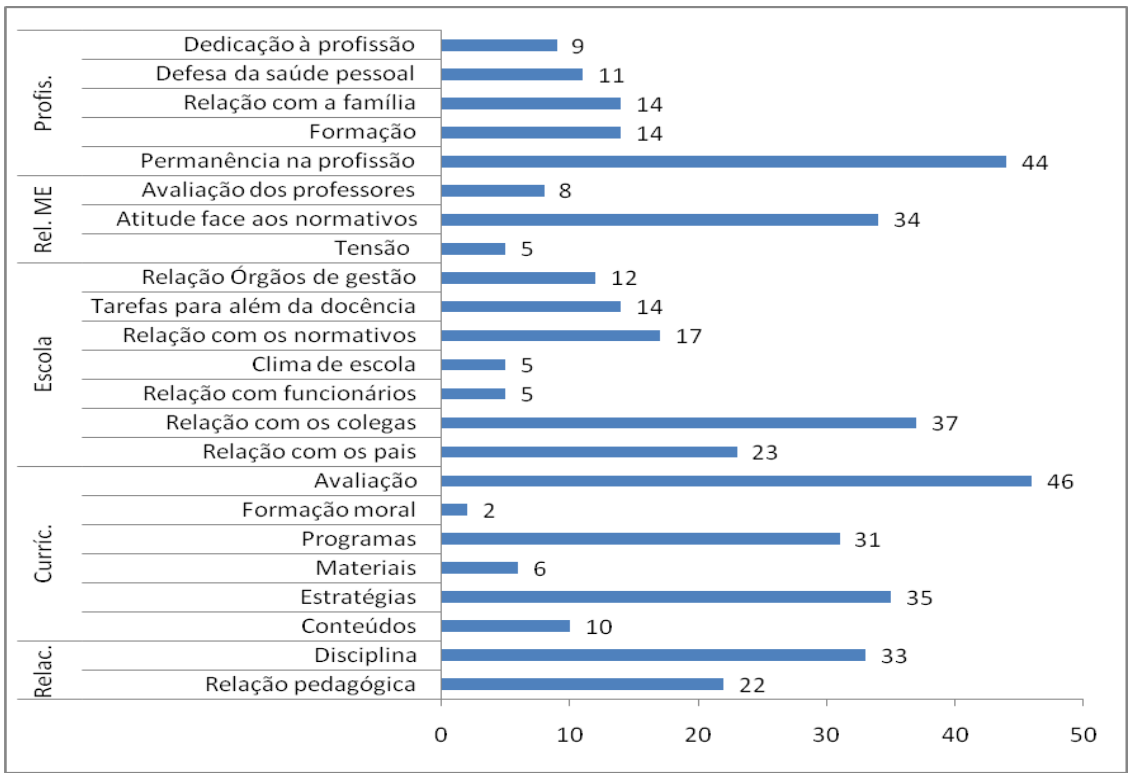


Gráfico 1 - Distribuição dos dilemas segundo as categorias (retirado de Estrela, Afonso & Caetano, 2010, p.56)

Entre os dilemas considerados mais frequentes, daqueles apresentados no questionário, (onde a soma das respostas relativas a frequente e muito frequente é superior ou igual a 40%) destaque para os seguintes enunciados:

Campo	Enunciado do dilema
Profissional	Dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a família
Escola	Atuar de acordo com o que acredito seja o bem do aluno ou submeter-me às regras da escola
Relação com família dos alunos	Lidar com as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas
Avaliação	Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula
Gestão ensino-aprendizagem – objetivos e estratégias	Atender às necessidades globais da turma ou atender às necessidades particulares de alguns alunos Manter-me neutro não interferindo no valores dos alunos ou transmitir os valores que considero importantes Utilizar métodos mais práticos para o professor ou utilizar aqueles que permitem um melhor desenvolvimento dos alunos

Tabela 1 – Principais dilemas escolhidos pelos professores, nos questionários

Em muitos destes dilemas a dimensão da justiça é clara:

- a justiça como equidade, que considera as necessidades dos alunos, as suas capacidades, o seu esforço;
- a justiça como igualdade, que leva a considerar um tratamento igual para todos, do programa, do discurso, dos recursos, na relação;
- a justiça retributiva – retributiva em relação ao esforço, à motivação, às capacidades, à amizade.

A justiça e o cuidado são claramente integrados, nomeadamente no dilema entre igualdade e equidade que opõe o bem coletivo ao bem individual.

Esses dilemas relevam da necessidade de discussão interpares, mas também de pesquisas conceptuais que os ajudem a problematizar e a encontrar vias de superação. Por exemplo, o recurso a textos de Kohlberg, Ricoeur ou Rawls podem ajudar a ver o problema sob diversos ângulos.

Conclusão

O conjunto destes e de outros dados recolhidos que não tivemos oportunidade de expor, permitiram-nos conceber e testar esquemas de formação ajustados ao pensamento e preocupações dos docentes. Juntamente com alguns textos teóricos, serviram também de material de reflexão e debate nas ações de formação continua atrás mencionada. No entanto, pensamos que esta experiência poderá ser parcialmente aproveitada na formação inicial. Com efeito, ao desocultarmos algumas conceções éticas de um grande grupo de professores de diferentes níveis de ensino, poderemos proporcionar aos futuros professores uma ocasião para pensarem nas suas próprias conceções, levando-os a questionarem-se sobre o que entendem por ética e quais os princípios que ela comporta e qual a sua origem. Esse auto conhecimento permitir-lhes-á que se situem face às conceções dos seus futuros colegas e façam pesquisa de conceitos e de autores que os ajudem a situar-se de forma fundamentada.

A antevisão de dilemas profissionais (aqui identificados sucintamente, mas que poderão ser apresentados sob a forma de narrativas mais motivadoras) poderá proporcionar uma visão mais ampla, não tecnicista e ética, da profissão docente e dos problemas que ela coloca diariamente àqueles que a exercem com preocupações de bem e justiça. A exploração de dilemas poderá constituir uma estratégia formativa com múltiplas finalidades simultâneas ou sucessivas, por exemplo: uma forma de auto conhecimento; um exercício de descentração da experiência de aluno para perceber, pelo ângulo do professor, os conflitos de valores que se poem no dia a dia da profissão; a tomada de consciência do carácter relacional multifacetado da profissão que se não limita aos alunos e à sala de aula, mas se alarga a todos os parceiros do ato educativo no contexto da escola e fora dela; uma reflexão sobre a autonomia profissional e os constrangimentos que a limitam, como os procedimentos

burocráticos que fazem do professor um funcionário administrativo desviando-o das suas funções principais e provocando-lhe problemas de consciência (Estrela, 2011).

O processo de formação inicial não é, como referem, embora noutro contexto, Mc Namara e outros (2002, citados por Campbell, Namara e Gilroy, 2004:180)" uma progressão linear mas um processo complexo de 'in between ness' que engloba a *performance* de atos simbólicos e a realização de procedimentos rituais ('ritual ordeals". E esse "estar entre" exige a ocupação desses espaços intersticiais que facilitem a transição entre a situação de aluno e de professor, através de processos reflexivos que impliquem questionamento sobre teorias e práticas quer no domínio pedagógico quer no domínio ético/ deontológico.

Referências Bibliográficas

Afonso, M.R., Estrela, M.T. & Caetano, A.P. (2010). Os dilemas de acção e a sua dimensão formativa. In M. T. Estrela e A. P. Caetano (eds.)., *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.

Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009, Janeiro) *Concepções Éticas dos Educadores e dos Professores do 1.º ciclo: o Bem e a Justiça – Estratégias de Desenvolvimento dos Alunos e da sua própria Formação*, Apresentado nas Actas do II Congresso Internacional CIDInE, Vila Nova de Gaia, Portugal.

Caetano A. P. & Afonso, R. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, 32 (3), 252-259

Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education.* London: Paul Chapman Publishing..

Cortina, A. (1986/2010). *Ética mínima. Introducción a la filosofia práctica*. Madrid: Anaya.

Estrela, M. T. (1999). Reflective practice and conscientisation. *Pedagogy, Culture and Society*, 7 (2), 235-244

Estrela, M.T. (2011, Junho). *Dimensões burocráticas do trabalho docente*. Mesa Redonda no XI Congresso Nacional da SPCE."Investigar, Inovar, Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação. Guarda , Portugal.

Ghiglione, R. & Matalon B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática.* Oeiras: Celta

Gilligan, C. (1982/1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jonas, H. (1993/ 1997). *Pour une éthique du futur.* Paris: Editions Payot et Rivage.

Marques, J., Moreira, J. & Gamboa, P. (2010). A Ética docente vista através de um questionário. In M. T. Estrela e A. P. Caetano (eds.)., *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.

Kant, E. (1788/1987). *Critique de la Raison Pratique*. Paris: Gallimard.

Kahur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 28, 485-492

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MacIntyre, A. (1984/2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.

Marques, R. (2000). *Breve História da Ética Ocidental*. Lisboa: Plátano.

Rawls. J. (1970). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.

Ricoeur, P. (1990). *Soi- même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil. Valli, A. (1992). *Reflective Teacher Education*. New York : State University of New York.