Globethics Repository




# Ética profissional e Formação de Professores [Professional ethics and Teacher Education]

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 | Caetano, Ana Paula;Silva, Maria de Lurdes |
| Publisher | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) |
| Rights | Creative Commons Copyright (CC 2.5) |
| Download date | 2026-11-19 14:13:21 |
| Link to Item | http://hdl.handle.net/20.500.12424/224723 |

# Ética profissional e Formação de Professores

Ana Paula Caetano
apcaetano@fpce.ul.pt
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Maria de Lurdes Silva
mdelurdesilva@gmail.com
EB 2,3 Fernando Pessoa, Lisboa

Resumo:
Inseridas num projecto de investigação sobre pensamento ético-deontológico, no qual, numa primeira fase, se entrevistaram trinta e seis professores dos diversos níveis de ensino, consideramos neste artigo as questões relativas à ética e à formação. Identificamos alguns aspectos que dizem respeito à formação ética de professores e que relacionam esta formação com as outras dimensões em estudo, nomeadamente com a regulação e a elaboração de um código deontológico e com as concepções éticas, pessoais e profissionais, dos professores. Para além de uma análise interpretativa dos dados e de uma breve revisão dos estudos e da legislação actual, tecemos reflexões em torno de perspectivas e estratégias a considerar na formação ética dos professores.

Palavras-chave:
Ética, Formação de Professores, Deontologia, Dilemas.

Caetano, Ana Paula & Silva, Maria de Lurdes (2009). Ética profissional e formação de professores.
*Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 49-60
Consultado em [mês, ano] em http://sisifo.fpce.ul.pt

## INTRODUÇÃO

As questões éticas, entendidas como dimensões complexas e integradoras, onde se imbrica o racional e o emocional, o afectivo e o intuitivo, o pensamento e a acção, o objectivo e o subjectivo, extravasam a reflexão sobre os valores e intersticiam-se no quotidiano dos indivíduos e das comunidades, contribuindo para que aí equacionem os seus sentidos individuais e colectivos.

A educação, como empreendimento social, mediadora entre um passado que se pretende veicular e um futuro que se visa preparar, em tensão entre a socialização e conservadorismo, por um lado, e a transformação e desenvolvimento, por outro, é ela própria intérprete, construtora e difusora de sentidos. Deste modo, os seus intervenientes, organizados em torno de estruturas de diversos níveis e abrangências, ao confrontarem-se com as questões do sentido e das finalidades, mas também dos meios e dos processos, implicam-se de modo mais ou menos consciente com as questões éticas. Trata-se de um diálogo que cada um tem de fazer, nos contextos diversos onde essas dimensões se evidenciam. Desde os normativos legislativos que determinam e regulam o sistema, até às interacções particulares que se estabelecem nas escolas e nas salas de aula, há um encadeamento de decisões que importa consciencializar e aprofundar.

Consideraremos neste artigo as questões relativas à ética e à formação e iremos identificar alguns aspectos que dizem respeito à formação ética de professores e que relacionam esta formação com as outras dimensões em estudo, nomeadamente com a regulação e a elaboração de um código deontológico e com as concepções éticas, pessoais e profissionais, dos professores.

## ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sendo embora poucos, os estudos realizados em Portugal e que se debruçaram sobre a concepção da docência e a regulação da profissão já permitem afirmar que os professores portugueses vêem a sua ocupação como eminentemente ética. Esses trabalhos de natureza empírica dão-nos a conhecer que os professores, quando lhes é pedido para se exprimirem acerca do que pensam que é ser professor, definem a sua profissão como uma actividade constitutivamente ética: ética porque o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos. Com efeito, "relativamente ao modo como os professores definem a docência, assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens", sublinhando-se que "ser professor (…) obriga a um modo particular de ser e de estar" (Silva, 1994, p. 93). Pensam assim, tanto os professores mais jovens, e que se encontram no início da carreira, como os professores mais

velhos, já no topo ou no meio da carreira, que colaboraram no estudo de Silva. Para todos eles, a ideia de docência organiza-se em torno de dois pólos: um, a afirmação que o desempenho da profissão reclama dos profissionais características especiais e lhes impõe exigências de comportamento e, outro, que a docência se realiza na transformação do aluno com vista a que se conduza por referência a valores de natureza ética. Para estes docentes parece ser claro que "levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético autodeterminado é, propriamente falando, a tarefa educativa" (Seiça, 2003, p. 37). A educação é, e deve ser, concebida "como formação global do indivíduo para a cidadania e, indirectamente, como construtora da coesão da cidade, sendo, nessa medida, um verdadeiro instrumento político (…) uma acção política" (Seiça, 2003, p. 37). Como para Platão, ética, política e pedagogia estão assim estreitamente ligadas. Ao entenderem que a profissão de professor tem essencialmente estas dimensões, tal não significa que considerem que a docência não tenha por função a transmissão-aquisição de conhecimentos. Claro que tem, mas a dimensão ética da docência parece ser sublinhada. Também vão nesse sentido os resultados de uma investigação levada a cabo por Aline Seiça que, ao estudar as representações de professores sobre a sua praxis, visando compreender "se é possível encontrar (…) uma conceptualização ética comum capaz de fundamentar uma deontologia profissional", conclui que as referências aos deveres profissionais, pelos professores, parecem sugerir, à luz de uma ética da virtude, de inspiração aristotélica, um elenco de "virtudes" pessoais e profissionais a desenvolver pelos professores e apontam para a necessidade de "formar os alunos mediante a transmissão de valores" (Seiça, 2003, pp. 235-236). Num outro estudo, ao procurar saber-se, junto de professores estagiários, qual a interpretação que atribuíam à acção educativa, "salientam-se aspectos que confirmam o carácter eminentemente ético e moral da profissão [… que] tem portanto uma base ou substrato axiológico" (Mourinha, 2003, p. 72). Estes professores consideraram fundamentais os papéis relativos à organização de aprendizagens curriculares "mas, de facto, o maior número de referências situa-se ao nível da categoria *professor educador moral e axiológico*" (Mourinha, 2003, p. 72).

Em artigo de síntese publicado em 2003 e destinado a caracterizar o pensamento ético deontológico de professores portugueses do ensino pós-primário a partir de estudos de natureza empírica, Maria Teresa Estrela diz que "ressalta a evidência que a quase totalidade dos docentes por eles abrangidos se identifica com a função de educador dos seus alunos e (…) descrevem a sua função em termos morais" (Estrela, 2003, p. 11).

Estes estudos apontam, nas suas conclusões, para a necessidade de promover uma formação ética dos professores, bem como para a reflexão e investigação sobre esta. Para Maria Teresa Estrela "a formação ética dos professores, quer inicial, quer contínua, poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização (…) e poderia partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz da ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas a reflexão e questionamento (…), e ser confrontadas com o pensamento de grandes pensadores da ética" (Estrela, 2003, p. 18).

Verifica-se, no entanto, que "as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente à formação ética dos seus formandos" (Estrela, 1999, p. 27), sendo a investigação nessa área quase omissa. Também são muito poucos os estudos a nível internacional que se debruçam sobre estas questões. Tal é confirmado por revisões da literatura de Oser (1994), Hansen (2001), Colnerud (2006), Willemse *et al.* (2005).

O estudo a que este artigo reporta visa precisamente aprofundar as questões associadas à ocorrência e necessidades de formação ética dos professores, bem como promover práticas de investigação-formação nesta área.

## ÉTICA E SISTEMA EDUCATIVO

A natureza propriamente ética da docência já assoma na legislação portuguesa, ainda que timidamente.

As dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas

componentes relevantes para o exercício profissional. Veja-se, por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde as questões éticas, associadas aos valores sociais, espirituais, morais e cívicos, estão implícitas, quer como princípios organizativos, quer como objectivos do ensino básico e secundário.

Assim, nos princípios organizativos faz-se referência a uma preparação para "uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (…); c) assegurar a formação cívica e moral dos jovens (…) contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos" (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, artigo 3º, alíneas b), c) e l)).

Também ao nível da formação dos professores, no Decreto-Lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário surgem como componentes da formação inicial a "formação cultural, social e ética (…) que abrange, nomeadamente: c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente" (Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, artigo 14º). Para a formação contínua, uma das áreas privilegiadas é a "formação ética e deontológica" (Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 6º, alínea d).

Esta formação pretende, por um lado, ajudar os professores na formação ética dos seus alunos, e, por outro lado, apoiá-los no exercício de uma profissão eminentemente ética: veja-se o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, onde expressamente no capítulo II do anexo se faz referência à dimensão ética, desdobrada em diversas alíneas, bem como o que se diz sobre os direitos e deveres dos professores presentes no Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, artigos 4º e 10º).

Infelizmente, neste domínio, a legislação não tem tido uma concretização que se considere satisfatória. Tal é a opinião dos professores quando, no âmbito do estudo actual e de outros estudos anteriores, são questionados acerca da pertinência e acerca da sua experiência de formação neste campo. Aqui, como tantas vezes acontece, o que é considerado desejável não tem correspondência na realidade presente e passada dos professores. Note-se, ainda, que se trata de um desejável hipotético idealizado no plano do possível, parecendo haver, por outro lado, resistências por parte dos professores a uma formação nesta área, quando esta se torna uma realidade provável. Pretendemos ultrapassar estas resistências e para tal é importante ouvir os professores acerca das suas necessidades mais concretas e das suas propostas em termos de conteúdos, modalidades e estratégias de formação. Esta fase da investigação, de questionamento através de entrevistas e questionários, visa também uma recolha de dados a este propósito, não apenas para uma compreensão do pensamento ético-deontológico dos professores, mas também para a preparação de uma fase de formação ética dos professores, a ser efectivada posteriormente.

## UM ESTUDO SOBRE PENSAMENTO E FORMAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICOS DE PROFESSORES

Este artigo baseia-se em dados recolhidos numa 1ª fase de um projecto de investigação intitulado "Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores", desenvolvido em duas instituições de ensino superior, por uma equipe que abrange docentes de todos os níveis de ensino, e da qual fazemos parte. Neste projecto, iniciado em 2004 e com financiamento a partir de 2006, da FCT, pretende-se conhecer o pensamento ético-deontológico de docentes de diferentes níveis de ensino, identificar necessidades de formação no domínio ético e deontológico, identificar práticas docentes em ordem à promoção do desenvolvimento ético dos seus alunos e identificar e pôr em acção estratégias de formação adequadas às necessidades detectadas e construir materiais destinados à reflexão. A 1ª fase, referente à prossecução dos dois primeiros objectivos, iniciou-se com a preparação, condução e análise de entrevistas semi-directivas feitas a trinta e seis professores dos diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior. A análise de conteúdo, do tipo indutivo, foi o método de análise considerado, tendo em conta a diversidade e fluidez de perspectivas, que não se enquadram de forma clara em esquemas conceptuais bem delimitados. As entrevistas foram o ponto de

partida para a elaboração de um questionário, já testado, e do qual se fez um primeiro tratamento estatístico descritivo e uma análise factorial. A aplicação do questionário está na sua fase de finalização. A partir das entrevistas e questionários serão inventariados princípios, dilemas, práticas, necessidades de formação e pistas de organização da formação que poderão ser considerados na concepção de projectos de formação, a desenvolver numa segunda fase, com vista à prossecução do terceiro e quarto objectivos.

## FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES

Que implicações para a formação decorrem das concepções dos professores acerca da ética e acerca de como esta é aprendida? Que conceitos de ética emergem? Como se posicionam os professores face a uma formação ética? Em que medida se sentem satisfeitos com a formação recebida? Como pode (ou não) ser articulada a formação e um código deontológico da profissão docente, na regulação ética da profissão? Estas são algumas das questões a que procurámos responder neste e no próximo ponto. Serão tratadas de forma interpretativa, articulando os dados recolhidos nas entrevistas com algumas reflexões que estes suscitaram.

### Formação e concepção pessoal de ética

Num discurso que questiona a relação entre ética pessoal e profissional, muitos dos professores entrevistados têm uma visão centrada em princípios e valores, orientadores da acção, que, segundo a maioria, são comuns aos domínios pessoais e profissionais. Numa lógica expressamente aplicativa, mas que pode ser bem mais complexa e recursiva, os princípios e valores são por vezes entendidos como dimensões intrínsecas ("que não se podem descolar de mim", professor de 1º ciclo), pelo que se interligam nos dois domínios. Estes dados podem ser entendidos no sentido dos professores considerarem maioritariamente que a ética profissional é de algum modo um prolongamento de uma ética pessoal, dando ênfase a uma perspectiva em que a identidade profissional e pessoal se integram num todo, mais do que se diferenciam segundo diferentes papéis. Este é talvez um factor que explica porque consideram que a mudança, nestes domínios, é lenta e difícil. Daí que se questione o papel da formação nessa mudança.

Mais do que visar a mudança de princípios e valores, os discursos sobre formação parecem privilegiar uma perspectiva contextualista e consequencialista, de desenvolvimento profissional, embora com diversidade de propostas que apontam para a reflexão sobre situações concretas (metodologia de projecto, uso de narrativas, dramatizações e debates), sem descurar linhas de estudo sobre normativos e fundamentos éticos e linhas de reflexão conceptual.

Numa perspectiva de aprendizagem das dimensões éticas, pela qual se acentua o seu carácter adquirido, a formação e o estudo surgem como fontes de formação ética, mas referidas por vezes de um modo um pouco vago e sem muita ênfase. Na escola, as regras e os modelos encontrados nos professores, também as experiências de justiça e de injustiça constituem as principais fontes. Na formação inicial são poucas as referências que realcem o seu papel formativo a nível ético. As leituras são referidas por professores de todos os níveis de ensino, com ênfase, nomeadamente na área da Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Filosofia, e ainda na área da Literatura. São enunciadas, por vezes com um grau de detalhe que assinala títulos de livros considerados significativos. Por outro lado, acentuam, como outras fontes de desenvolvimento ético, a família (um factor amplamente referido por professores de todos os níveis de ensino). Acentuam, ainda, o percurso de vida na sua complexidade e totalidade, aí assinalando acontecimentos sócio-históricos relevantes e experiências em contextos múltiplos, profissionais e não profissionais, muitas destas feitas de modo mais autónomo. Os amigos e outros eus significativos, bem como a religião, são outras fontes referidas com menos destaque, não sendo assinaladas por professores de todos os níveis de ensino.

Esta ideia de que a formação do sujeito ético se faz em grande parte fora do âmbito educativo formal, escolar e formativo, parece dar pouca esperança para uma formação mais estruturada. Esta reflexão também nos leva a questionar o papel de um código deontológico que consigne os princípios, direitos e deveres dos professores, pois se a formação tem potencialmente pouco impacto, o que dizer de uma via mais normativa?

A noção de ética gira em torno de princípios e valores, orientando a acção o estabelecimento de regras para o bem, nomeadamente o bem do aluno. Os professores orientam-se maioritariamente por uma perspectiva contextualista e consequencialista que considera, no particular, a protecção do outro e o cuidado, através do diálogo e da análise de situações concretas, mas também são orientados por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade e autonomia, a justiça, imparcialidade e igualdade, a honestidade e verdade, a responsabilidade e dignidade humanas, o rigor e a competência. Estes são princípios e valores que se revelam e expressam em domínios diversos da actividade docente, em particular na relação com os alunos, na organização curricular e condutas docentes dentro e fora da escola, em relação a colegas, ao sistema educativo e à sua profissão, mas também na relação entre professores, a família e a comunidade.

Verifica-se, ainda, que os professores entrevistados não atribuem quase nunca aos princípios e valores uma natureza universal, mas uma natureza subjectiva e intersubjectiva, não os considerando como um património comum a todos, assinalando processos de relativismo contextual, associado à formação, à conformidade e regulação social, que aproximam profissionais de um mesmo ofício e ajudam a construir a(s) cultura(s) de escola. Mais uma vez se reforça a ideia de que a formação deverá partir desta dimensão subjectiva e contextual, embora em articulação com uma dimensão mais universalista.

Os valores e os princípios descontextualizados não deverão estar à cabeça numa formação como esta, se nos procurarmos adaptar ao modo como os professores concebem, ligam estas vertentes éticas. A serem trabalhados, precisam ainda de ser articulados com as questões de educação e formação ética dos alunos.

## Da formação recebida à formação desejada

Os dados analisados, relativos aos educadores e professores da educação pré-escolar, dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário apontam para uma desfasamento entre a formação recebida e a necessidade sentida de uma formação na área da ética. A experiência terá sido nula ou quase nula, quer na formação inicial, quer na formação contínua. Só no pré-escolar, uma educadora diz ter tido uma disciplina de ética na sua formação inicial e são muito poucos os que afirmam ter trabalhado questões éticas em áreas e disciplinas que se debruçavam sobre outros temas. Na formação contínua o panorama mantém-se e as questões éticas são por vezes, raramente segundo as entrevistadas, trabalhadas a propósito de temas mais abrangentes.

Por contraste, são frequentes as referências à pertinência de uma formação inicial e contínua na área da ética, embora entendida de modo diferenciado, pelos professores dos diversos níveis de ensino. Uma formação inicial que forneça fundamentos para a prática, que se constitua como uma formação rigorosa e organizada, motivadora para as questões éticas e que seja ela própria uma experiência onde se vive a ética. Uma formação contínua que, numa fase em que poderá haver mais sensibilidade para o tema, permita colmatar a distância entre a teoria e a prática, pela consciencialização de si próprio, que crie condições nas quais os professores possam parar para pensar, que mobilize o tratamento de temas actuais, que ajude a gerir relações de grupo e que oriente a formação ética dos alunos.

## Entre a formação inicial e a formação contínua

Para além desta similaridade de experiências e posições face à necessidade de uma formação na área da ética, quer inicial, quer contínua, surgem muitas outras similaridades no modo como se concebe a formação desejável. Assim, ao nível dos conteúdos, os valores, as atitudes e comportamentos são referências frequentes, quer para a formação inicial, quer para a formação contínua. Também o trabalhar sobre situações profissionais concretas e debruçar-se sobre questões da sociedade são assuntos referidos para a formação inicial e contínua. Em termos de modalidades e estratégias de formação, são centrais, para todos os níveis de ensino, as referências à reflexão como estratégia de formação, uma reflexão colaborativa e introspectiva, sobre si, sobre os contextos, sobre as finalidades, sobre as práticas, sobre os outros, privilegiando a análise de situações concretas e de experiências pessoais.

A ideia de se organizar a formação na forma de uma disciplina é bastante referida quer para a formação inicial quer para a formação contínua, não sendo no entanto consensual.

Mas os dados também apontam para algumas diferenças de perspectivas sobre a formação inicial e a contínua, que poderão ser aprofundadas com a continuação do estudo. Veja-se, por exemplo, as modalidades de formação, com propostas muito mais diversificadas na formação contínua, em relação à qual surgem sugestões como o estudo de casos para a resolução de problemas e de situações do dia-a-dia, a discussão, a simulação, a troca de experiências, a construção de materiais, mas também o estudo e leitura, conferências, seminários e acções de formação, a colaboração de peritos, a dinâmica de grupos, o lúdico, a investigação-acção, a reflexão sobre códigos éticos.

Estas propostas são interessantes para quem, como nós, perspectiva avançar concretamente no terreno, para a formação contínua, e parece-nos que podem ser conjugadas em modalidades diversas, onde se privilegiem os círculos de estudo e projectos de investigação-acção que, partindo de situações do quotidiano, e em situações colaborativas, promovam a pesquisa empírica, a fundamentação teórica, a reflexão ética e a transformação emancipatória. A criação de diferentes núcleos de formação, de diferentes níveis de ensino, cujos formadores estejam envolvidos neste projecto de investigação pode favorecer o desenvolvimento de uma rede alargada de projectos de formação-investigação na área da ética. Esta ideia de rede é, aliás, uma ideia mobilizada por alguns dos professores entrevistados. É, ainda, neste sentido, que perspectivámos um "projecto colectivo a partir de grupos de formação que se alarguem em rede, rentabilizando as possibilidades das novas tecnologias, e se transformem em comunidades" (Estrela, 2008, p. 25).

## FORMAÇÃO E REGULAÇÃO ÉTICA DA PROFISSÃO — O PAPEL DE UM CÓDIGO DEONTOLÓGICO

Apesar dos dados sobre regulação ética da profissão indicarem que há professores que consideram que "a formação não dá tudo" (educadora) e que um código deontológico pode ser importante, não é normalmente feita uma relação explícita sobre como a formação pode ser associada a um código, apesar de haver quem, quando questionado sobre a formação inicial, a ligar implicitamente ao código, afirmando que era importante as pessoas já iniciarem com um código de ética, e de haver quem considere que o código poderia facilitar a formação da consciência profissional e ser a base de uma formação deontológica. Assim, mais do que processos que se alimentassem entre si, surgem como modos paralelos e complementares de regulação. No entanto, os dados também não negam ou recusam formas recursivas pelas quais o código pudesse ser uma meta a clarificar no âmbito de uma formação, ou pelas quais um código pudesse ser entrada para reflexão e debate em processos de formação. Destacam ao nível da formação, isso sim, uma via menos apriorística e mais contextualista, reflexiva e prática, embora não excluindo o recurso a leituras e por vezes apontando para linhas investigativas nas quais a teoria e a prática se alimentariam mutuamente. Destacam, ainda, a importância de que o processo de elaboração do código seja caracterizado por esses mesmos processos contextualistas e reflexivos, no interior da profissão, devendo ser os próprios professores, mesmo que mobilizados externamente, aqueles que deveriam definir os seus princípios orientadores, através de diálogos e discussões, em contextos diversificados.

Com efeito, se é verdade que os educadores e professores entrevistados vêem como finalidade para a regulação ética da profissão a salvaguarda dos profissionais e a publicitação das obrigações, dos deveres e direitos dos professores, o código surge também como um instrumento para que os valores e princípios relativos às crianças sejam respeitados.

Este ponto de vista sugere que o código é, senão indispensável, pelo menos útil a três níveis: ao nível da intervenção e da relação dos professores com os alunos, ao nível da intervenção e da relação dos professores junto da sociedade e ao nível da relação com os seus pares.

Seguindo esta linha de raciocínio, o que se afigura é que, para os professores e educadores entrevistados, o código havia de dizer duas coisas — quais são os valores e princípios relativos às crianças (e, por extensão, relativos aos alunos) e quais são os direitos e deveres dos professores. O código e a elaboração do código poderiam ter um potencial formativo por proporcionarem, seja aquando da sua feitura, seja posteriormente, uma reflexão centrada nos próprios fins da educação, isto é, sobre os

valores e os princípios da educação. O código, pelo seu conteúdo, oferecer-se-ia como material de formação sobre o que é e para que serve a profissão de professor e como deve ser desempenhada. Isto, por um lado. Por outro, como diz uma professora do 1º ciclo, "na profissão de professor, tal como na do médico, a questão é a ética", querendo-se com isto talvez dizer que o cerne do exercício profissional é o bem do outro. E será por causa de a questão ser a ética que não se vê como não se seja formado para bem lidar com a questão ética.

Outros docentes, pelo facto de haver um código, não sabem "se isso mudaria (…); a base é a formação das pessoas": não vêem, parece, que uma coisa e a outra se poderia conjugar. E acrescentam que "mais do que um código, a escola devia ter um centro de recursos, para todos os professores, que as escolas deviam ser dotadas das infra-estruturas básicas". Quase se poderia dizer que melhores condições de trabalho, uma formação adequada e um melhor funcionamento das escolas tornariam desnecessário o código, não apenas não se estabelecendo uma vantagem para a formação da existência de um código, como se considerando mesmo o código como dispensável. Esta perspectiva padeceria de "uma visão redutora da profissionalidade docente" (Reis Monteiro, 2006, p. 1), subestimando a dimensão deontológica do agir profissional, para além de parecer não partilhar da noção de que o porquê e o para quê da docência devem ser objecto tanto da formação como do código, dada a "natureza questionadora e questionável da docência" (Seiça, 2003, p. 105) e que, por isto mesmo, o código e a formação poderão alimentar-se reciprocamente. Mas sendo a questão a ética, voltando àquela docente, estar-se-ia próximo da consideração de que "a preparação das novas gerações de cidadãos é uma das finalidades em torno da qual existe um amplo consenso (…) e que a cidadania tem uma dimensão tanto política como social e que uma e outra envolvem uma componente ética" (Howard, 2005, p. 43). Esta componente ética é manifesta porque "no caso das profissões da educação (…) não está apenas em causa a ética do sujeito, isto é, o respeito da dignidade e direitos do educando, mas está essencialmente em jogo o sujeito ético, ou seja, a formação da consciência moral e o desenvolvimento da capacidade de autonomia e responsabilidade das crianças, adolescentes, jovens, e eventualmente, adultos" (Reis Monteiro, 2006, p. 6). Sendo evidente esta componente ética, a formação de professores como educadores morais devia ocupar os currículos de formação de professores e a questão da regulação ética da profissão não poderia estar ausente desses programas.

## REFLEXÃO FINAL — PARA UMA FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES

Partindo da análise dos dados recolhidos através de entrevistas, numa primeira fase de investigação, postos à prova pela aplicação de questionários a centenas de docentes, preparam-se agora os passos para uma segunda fase, onde a formação ética dos professores seja posta em curso e seja objecto, ela própria, de investigação. Tendo em conta as perspectivas dos professores, mas também diversas perspectivas teóricas sobre ética e formação de professores, equaciona-se uma via que acentue o trabalho colaborativo e reflexivo, onde o professor tome a responsabilidade pela sua actuação ética e desenvolvimento ético dos seus alunos. Procurar-se-á "partir da própria experiência e dos dilemas que ela lhe coloca, para questionar as concepções éticas de cada um e dos seus pressupostos" (Estrela, 2008, p. 25).

No sentido de dar voz aos professores, perspectiva-se, entre outras estratégias, partir dos seus dilemas reais (Beyer, 1997; Caetano, 1997, 1998; Woods *et al.*, 1997) e tensões, entendidas aqui num conceito amplo que agrega as dificuldades, problemas, dilemas subjectivamente colocados pelos sujeitos em situações profissionais, constituindo assim experiências subjectivas de conflito, discrepância, questionamento e incerteza, que empurram as pessoas para direcções opostas, tendo uma dimensão pessoal e emocional associada de inquietação, impaciência ou mesmo ansiedade, e que resultam num processo de decisão mais ou menos reflexivo que põe em confronto diversas perspectivas, sentimentos, acções, interacções e suas consequências bem como elementos de ordem contextual. O conceito aponta assim para uma dialógica através da qual as tensões se equacionam, se aprofundam e, por vezes, se atenuam ou superam, de uma forma mais ou menos intensa, mais ou menos problemática e difícil, mais ou menos criativa ou estratégica, mais ou

menos livre ou limitada por constrangimentos situacionais (Caetano, 2002). Esta opção é sustentada pelas entrevistas, em que foram diversos os dilemas e tensões referidos, nomeadamente na relação com os alunos, com os pais e com os colegas e funcionários. Pretende-se, assim, usar os dilemas-tensões, dos próprios ou de terceiros (pela apresentação de casos e leitura de extractos das entrevistas efectuadas), para aprofundar as questões éticas, o pensamento ético-deontológico e competências diversas, quer de ordem pessoal, nomeadamente de ordem cognitiva (como o conhecimento ético, a reflexividade ética e a conceptualização ética — com a construção de modelos e sistemas próprios), emocional e volitiva (ligadas à motivação, decisão e acção), quer competências de ordem interpessoal (tais como empatia, escuta activa, resolução de conflitos, etc), quer, ainda, competências transversais, como a responsabilidade, autonomia e criatividade.

Ao equacionar os dilemas e as tensões, em geral, como ponto de partida e eixos de análise para a formação, podemos encaminhar o trabalho do seu aprofundamento apelando para a escrita reflexiva em torno das dimensões éticas, práticas e contextuais (partindo de uma formulação mais genérica à tensão-dilema e solicitar que cada um elabore registos narrativos de situações concretas que operem com esses dilemas mais amplos), para leituras diversificadas, modelizações complexas, debates ou *roleplaying*. Também é importante procurar uma unidade criativa que supere o conflito e faça a integração. Isso pode e deve passar por dar atenção a cada dimensão do conflito e por fazer o diálogo entre as diversas posições alternativas, mas também pode passar pela cumulatividade das alternativas, por superar o conflito por uma unidade criativa onde, por exemplo, se apelem a novos valores, outras soluções onde os valores não estejam em contradição; ou mesmo por manter a contradição, desenvolvendo imagens que tornem conciliáveis os aparentes inconciliáveis. Equacionar o dilema pode, ainda, ser trabalhado através de um compromisso, por remeter para o bem do todo, em vários níveis de abrangência, ou para princípios e valores considerados hierarquicamente mais básicos e fundamentais. Pode, por outro lado, passar por manter abertura a soluções particulares e contextualizadas, pela participação do todo, pela vigilância ao instante e à totalidade singular de cada situação. A tensão é, assim, entendida num sentido positivo, geradora de movimentos criativos que podem ser aproveitados como oportunidades de reflexão e de mudança, em contextos formativos.

Mas as tensões e os dilemas são apenas uma, de muitas outras entradas possíveis. Trata-se, pois, de procurar integrar objectivos e perspectivas distintas, de ética e de formação, onde as dimensões aquisitivas, analíticas e processuais-experienciais se conjuguem numa via dialógica e investigativa e onde a abordagem deliberativa, relacional e crítica se aprofundem, emergindo diferenciadamente a partir dos interesses e necessidades de cada grupo. Trata-se de uma formação assente numa "ética da discussão, destinada a promover (…) verdadeiras comunidades comunicacionais (Moreau, 2007, p. 67) e onde os professores se assumem como verdadeiros agentes morais. Trata-se de um modelo integrador que deverá obedecer a uma dupla orientação, que "visa a tomada de consciência dos aspectos e problemas de carácter ético (…) e a tomada de consciência de si em acção, enquanto pessoa total, eticamente responsável" (Estrela, 1999, p. 30).

Esta é uma formação que reforça uma perspectiva ética assente numa fundamentação intrínseca, numa reflexividade crítica e criativa, prática e teórica, mas também numa experiência emocional e intuitiva, aberta e flexível aos contextos, pelo que dela emergem princípios e valores a um tempo singulares e universalizáveis, construídos em comunidade, pela participação democrática de todos e de cada um dos implicados. Deste modo preconiza-se o desenvolvimento de uma ética que opera criativamente na confluência entre várias perspectivas: onde uma ética da compreensão, pela reflexão, empatia e equanimidade, se conjuga com uma ética do cuidado e da rel(ig)ação, pela valorização do outro e das consequências dos actos sobre os outros, onde "se dá primazia às emoções e sentimentos morais como estímulos para a acção e o juízo moral (…) com ênfase no particular mais do que no universal" (Howard, 2005, p. 52), conjugadas numa linha de ética experiencial de atenção ao próprio, aos outros e aos contextos, e de uma ética das virtudes, que emergem de toda essa experiência, sem descurar vias mais deontológicas e teleológicas que apoiam e direccionam as experiências e que delas resultam.

Esta é uma formação que assume o que de positivo a pós-modernidade acentua — nomeadamente a voz plural, local, historicamente contextualizada dos seus intervenientes, vozes e visões que conflituam no interior de cada um e no confronto entre os diversos. Mas as vozes e visões transportam dentro de si essas dimensões transversais dos princípios e valores básicos, entendidos como universalizáveis. Trata-se, assim, de uma formação na qual o diálogo, intrínseco à relação entre a modernidade e a pós-modernidade, se actualiza.

Esta é, ainda, uma formação que se compromete com uma visão complexa, onde as esferas individuais, interpessoais, institucionais, comunitárias e mesmo planetárias se consideram de uma forma interdependente. Uma visão complexa pressupõe uma articulação entre o todo e a parte, entre o bem comum e o bem individual, sobressaindo princípios e valores como a responsabilidade, a autonomia e a solidariedade, considerados em contextos participativos e democráticos (Morin, 2002, 2004). Trata-se de uma formação que favorece a dialógica criativa, reflexiva e auto-reguladora entre o universal e o singular, o pensamento e a acção, a razão e a afectividade, as intenções e os resultados, os conteúdos e os contextos, sendo a flexibilidade e fluidez qualidades que interpenetram o que é mais estável e que actualizam os sentidos, pelo que o instante e o movimento são partes relevantes do processo.

## Referências bibliográficas


Beyer, L. (1997). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48, 4, pp. 245-254.

Caetano, A. P. (1997). Dilemas dos professores. *In* M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 191-221.

Caetano, A. P. (1998). Dilemas dos professores, decisão e complexidade de pensamento. *Revista de Educação*, VII, 1, pp. 75-90.

Caetano, A. P. (2002). Tensões na investigação-acção e processos de mudança. *Actas do 5º Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação de 2000*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 3, pp. 365-385.

Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 27-32.

Estrela, M. T. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação FaE/UFPEL*, Pelotas, 21, 9-20 (Jul-Dez), pp. 9-20.

Estrela, M. T. (2008). Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio de uma formação ética de professores para o amanhã. *In* J. J. Boavida & A. Del Dujo, *Sociedade sem Fronteiras — os limites da educação* (em publicação).

Estrela, M. T & Marques, J. (2008). Vers une formation éthico-déontologique des enseignants. Comunicação apresentada no *Paris International Conference on Education, Economy and Society*, que decorreu a 18 de Julho.

Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. *In* V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*. Washingon: American Educational Research Association, pp. 826-857.

Howard, R. W. (2005). Preparing moral educators in an era of standards-based reform. *Teacher Education Quarterly* (Fall), pp. 43-58.

Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants: déontologie ou éthique appliquée de l'éducation. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 40, 2, pp. 53-75.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Piaget.

Morin, E. (2004). *Le méthode. 6. Éthique*. Paris: Seuil.

Mourinha, L. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores estagiários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37, 1, pp. 69-82.

Oser, F. K. (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Educational Research*, 20, pp. 57-121.

Reis Monteiro, A. (2006). Deontologia ou ética profissional: a excepção das profissões da educação. *Seminário Ser Professor Hoje*, organizado pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Silva, M. L. (1994). *A profissão docente. Ética e deontologia profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Willemse, M.; Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in education: a challenge for teachers educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 205-217.

Woods, P.; Jeffrey, B.; Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press.