

DIFICULDADES E DESAFIOS DE FORMADORES DE ÉTICA DOCENTE

Maria Teresa Estrela¹
Maria Rosa Afonso²

RESUMO

A legislação portuguesa explicita a dimensão ética da função docente e dá algumas orientações sobre a formação inicial e contínua dos professores neste domínio. No entanto, essa formação tem sido escassamente dispensada, podendo estar entre as possíveis causas dessa realidade a complexidade e a dificuldade de tal formação. Centrando-nos na formação contínua, inquirimos (através de um questionário escrito de resposta aberta, seguido de uma análise categorial de conteúdo) um grupo bastante heterogéneo de sete formadores acerca das suas motivações, dificuldades sentidas e eventual especificidade da formação ética de professores. Neste artigo damos especial ênfase às dificuldades sentidas por este grupo de formadores, as quais nos suscitam algumas pistas de reflexão que eventualmente poderão ajudar os formadores menos experientes na preparação de futuras ações de formação.

Palavras-chave: Ética docente. Formadores de ética. Dificuldades dos formadores.

INTRODUÇÃO

A formação institucionalizada de professores, inicial ou contínua, representa um momento de um processo contínuo de socialização, de desenvolvimento profissional e de (re)construção identitária. Constitui, por isso, um campo dinâmico e tensional de teorias e práticas, interesses e poderes que têm como referente um determinado ideal profissional, historicamente construído e socialmente situado, em consonância com as necessidades, os desejos e as aspirações que uma sociedade visa concretizar através do seu sistema educativo.

1 Maria Teresa Estrela, professora catedrática jubilada, membro da UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, mtstrela@ie.ul.pt

2 Maria Rosa Afonso, professora aposentada do 1º ciclo do ensino básico, licenciada em Filosofia e mestre em Ciências da Educação, rosa_afonso_42@hotmail.com

Entre essas necessidades, nas sociedades democráticas, conta-se a formação de cidadãos esclarecidos, eticamente orientados, capazes de se guiarem por valores que são caros às democracias ocidentais, como os de liberdade, responsabilidade, justiça, solidariedade, cooperação e tolerância. Formação tanto mais necessária, quanto os alunos vivem num mundo incerto, materialista, conflitual e extremamente competitivo, em que, do ponto de vista social, “as novas condições de produção são, de forma muito significativa, potencialmente geradoras de exclusão” (TEDESCO, 1999, p.21).

Por outro lado, alunos e professores debatem-se com a avalanche da informação que dificulta a percepção do sentido da atividade educativa e muitas vezes a contraria, tornando mais difícil a atuação do professor enquanto educador moral face a múltiplas influências exteriores.

Em Portugal não faltam documentos oficiais que, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986), explicitam a dimensão ética do sistema de ensino. Esta Lei estipula, por exemplo, nas intenções gerais, que compete ao sistema “assegura[r] a formação cívica e moral dos jovens”, devendo proporcionar a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autónomos e solidários” (art.7º, i). Assim, é suposto que os professores sejam o garante dessa formação, devendo eles próprios ser eticamente formados e possuir competências de ação no domínio da ética, tais como as consignadas no Perfil Geral de Desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto). Estipula-se, por exemplo, que 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); “Reflete sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas” (Anexo: V. 2, b).

A existência desta legislação levaria a crer que a formação ética de professores, inicial e contínua, tivesse merecido toda a atenção das escolas de formação de professores inseridas no superior politécnico e nas universidades. Acresce ainda que essa atenção deveria ter sido reforçada pelas recomendações de organizações internacionais, como a Comissão Europeia e a UNESCO, sobre a necessidade de as instituições do ensino superior se nortearem por valores e

proporcionarem uma formação ética e cidadã aos seus estudantes capacitando-os para serem agentes ativos de transformação social, dentro de princípios de justiça, equidade e tolerância (por exemplo: Magna Charta Universitatum, U.E., 1988; World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action, UNESCO, 1998; The Bucarest Declaration Concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in Europe Region, UNESCO_CEPES, 2004). Se essas recomendações são relevantes para todos os cursos, são particularmente relevantes para os que visam a formação de professores. Ora, em Portugal, tal formação parece-nos ter acontecido de um modo tíbio e irregular, embora nos faltem dados precisos que o documentem. Segundo dados recolhidos por Feio (2015, p.2) referentes ao ano lectivo de 2012/2013, o exame de currículos de formação inicial de professores de 10 Escolas Superiores de Educação e de 5 Universidades revelou apenas 7 unidades curriculares relacionadas com ética e/ou deontologia docentes. As universidades, em geral, não incluíam a dimensão ética nos seus currículos de formação. Com a reorganização dos cursos de formação inicial de professores operada em função do acordo de Bolonha (Decreto-lei nº 79/2014), a formação ética e deontológica perdeu ainda espaço. Essa formação aparece em penúltimo lugar como objetivo da formação e deve ser realizada apenas a nível transversal, o que, em nossa opinião, é uma condição necessária mas não suficiente.

Correm-se riscos de fragmentação, divergências entre os diferentes formadores ou, mesmo, de inexistência, dada a pressão atual para a avaliação do desempenho docente baseada em indicadores quantitativos, fundamentalmente ligados às aprendizagens cognitivas dos estudantes, mormente nas áreas disciplinares que o futuro professor irá ensinar. Se a preparação científica nos parece essencial para quem ensina, não podemos subalternizar outras formações que o ensino também implica.

A nível da formação contínua, segundo os dados escassos que conseguimos recolher de meia dúzia de Centros de Formação de Associações de Escolas relativos ao período de 2012-2014 (o organismo coordenador da formação contínua não nos disponibilizou esses dados), tem sido muito reduzido o número de ações de formação incidindo sobre ética e deontologia docente, ainda que alguma reflexão ética possa surgir a propósito de temas como a

administração escolar ou a avaliação. Os dados recolhidos por Feio referem-se apenas a 2012/13 e revelam que nos planos de 27 Centros de Formação apenas se incluíram 3 ações de formação neste domínio.

A falta de oferta formativa poderá indiciar que, embora não ausente das retóricas oficiais, a ética profissional não constituiu preocupação prioritária das políticas de formação contínua, mas poderá também indiciar escassez de formadores neste domínio.

1 QUESTIONANDO UM GRUPO DE FORMADORES DE ÉTICA DOCENTE

1.1 Questões, objetivos e metodologia

A constatação da escassez da oferta de formação no domínio da ética docente no nosso país despertou a nossa curiosidade relativamente àqueles que enfrentaram o desafio de orientarem ações de formação ética de professores e ao sentido que conferem a essa experiência. Qual a motivação dos formadores de professores para desempenharem essa tarefa delicada? Como vivem as dificuldades experienciadas no exercício da sua função de formadores e como percecionam a eventual especificidade da formação neste domínio relativamente a experiências tidas noutras áreas? Como avaliam a sua experiência neste domínio?

Estas questões decorrem do objetivo geral da pesquisa que está na base deste artigo: captar o sentido que um pequeno grupo de formadores dá à sua experiência, para, através dele e das dificuldades sentidas, percebermos algumas razões da manifesta escassez de formadores neste domínio e que nos levou a esta investigação. A obtenção de respostas às questões atrás formuladas originou os objetivos específicos da pesquisa.

Os principais resultados obtidos são apresentados sucintamente. Daremos, contudo, especial relevo às dificuldades detetadas, mormente no que se refere a conteúdos da formação. Essas dificuldades, notórias nos formadores menos experientes, levam-nos a reconsiderar no ponto 3 deste texto essa categoria de dados e a tecer algumas considerações que possam constituir pistas de reflexão, entre outras possíveis, que, eventualmente, facilitem aos formadores mais jovens ou menos experientes a preparação de futuras ações de formação.

No que se refere à Metodologia, para captarmos o sentido que os formadores conferem à sua experiência, optámos por um paradigma interpretativo, de inspiração fenomenológica e por uma metodologia qualitativa, o que nos levou a pôr entre parênteses as nossas convicções e os nossos quadros teóricos sobre a ética para seguirmos uma via indutiva, o mais possível fiel ao pensamento do grupo inquirido. Isto significa que, dentro das diferentes linhas de orientação das metodologias qualitativas inventariadas por Denzin e Lincoln (2003), nos situamos naquela que pretende falar o mais objectivamente possível da subjetividade dos outros (HUBERMAN; MILES, 1991). No entanto, temos consciência que, ao enveredar por uma interpretação dos dados e comentário, projetamos parcialmente esses quadros teóricos, pretendendo que dessa interação resultem, se possível, construções de segunda ordem sobre os dados obtidos (SCHUTZ, 1987).

Quanto aos instrumentos utilizados, dada a dificuldade de realizar entrevistas orais, pela sobrecarga do trabalho docente dos formadores e a dificuldade de conciliar horários, optámos por um questionário de resposta aberta e escrita, passado a um pequeno grupo de formadores de professores e, quando necessário, pelo pedido de especificação de algumas das respostas dadas. O questionário reproduzia as interrogações atrás formuladas e, no final, pedia sugestões para futuras ações. Sobre as respostas obtidas, realizou-se uma análise de conteúdo temática e categorial (GHIGLIONE e MATALON, 1992; AMADO, 2014). A cada questionário foi atribuído um código.

A seleção do grupo dos 7 inquiridos obedeceu a um critério de conveniência e à disponibilidade para colaborar nesta pesquisa.

1.2 Caracterização do grupo

O grupo é constituído por um formador e seis formadoras, cujas idades variam entre vinte e oito e sessenta e um anos, com média de quarenta e sete anos. Sendo oriundos de diferentes áreas disciplinares, com predomínio das humanísticas (só uma das formadoras provém de uma licenciatura em ensino na área das ciências ditas exatas) ensinam em diferentes níveis do sistema educativo, desde a educação pré-escolar ao ensino universitário.

A experiência como formadores pode incluir, para além da formação de professores, a experiência em formação profissional de adultos. Quanto ao tempo de experiência, varia entre uma experiência curta e pontual (um caso) a dezoito anos, incidindo nas áreas de formação disciplinar e na ética profissional.

Como se vê, o grupo é bastante heterogêneo. Tem no entanto como traço de união entre os seus elementos o seguinte: estudos pós graduados em áreas ligadas à formação que incluíram abordagens à ética docente; interesse pela ética e formação ética de professores; acreditação pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua (organismo coordenador) para fazerem formação neste domínio.

1.3 Apresentação de alguns resultados

Da globalidade dos discursos analisados sobressaem, pela comparação e agregação das unidades de sentido, as seguintes categorias e respetivas subcategorias que passamos a apresentar:

QUADRO1

Categorias	Subcategorias
C1. Motivações	- autocentradas - heterocentradas
C2. Centração dos conteúdos programáticos de formação	- centrados na ética docente e deontologia - centrados no desenvolvimento ético dos alunos
C3. Dificuldades sentidas	- de natureza pedagógica - de natureza dos conteúdos da ética
C4. Especificidade da formação ética relativamente a outras formações	- existente -inexistente
C5. Balanço da experiência obtida	- Aspectos positivos - Aspectos negativos
C6. Sugestões para ações futuras	- com incidência nos formandos - com incidência no processo formativo - com incidência no sistema

C1. Motivações

Subcategorias: autocentradas; hétero-centradas

Num terreno tão complexo e escorregadio como o da ética, o que leva alguns professores a enveredar pela formação ética de outros professores, sobretudo quando ela não faz parte da sua formação inicial?

A resposta pode encontrar-se num conjunto de afirmações que se poderá denominar “do eu e da sua circunstância”, pois as motivações ligam-se a determinados momentos da trajetória profissional e seus circunstancialismos (por exemplo, o desencanto com a frequência de outras formações ou o ter tido oportunidade de participar num projeto de formação ética que despertou interesse por este domínio...). Interpretando os dados recolhidos, distinguimos dois tipos de motivação:

- autocentrada, mais evidente nos indivíduos mais jovens (desejo de autoformação, de vencer novos desafios pondo-se à prova, o desejo de pesquisa deste tema conducente à obtenção de graus académicos);
- heterocentrada (sentido de missão que leva a desejar partilhar conhecimento adquirido, resposta a solicitações dos professores e das escolas, iniciativa da oferta dessa formação pela constatação da sua necessidade face a quebras deontológicas observadas na escola).

C2. Centração dos conteúdos programáticos de formação

Subcategorias: centrados na ética docente e deontologia; centrados no desenvolvimento ético dos alunos

A variedade dessas trajetórias académicas e profissionais, mormente a experiência como formador e os contextos em que ela se exerce, originaram programas diferentes de formação. Embora com ênfases diferentes, seis formadores deram preferência à ética e à ética profissional e apenas um dos formadores, sem deixar de abordar a ética profissional, concebeu um programa mais orientado para o desenvolvimento ético-moral dos alunos. Há, contudo, em comum alguns conteúdos e algumas estratégias.

Assim, no que se refere a conteúdos, constata-se maior ou menor incidência da reflexão sobre a profissão docente, seu carácter ético-deontológico e profissionalismo, assim como se constata um diferente grau de aprofundamento dos conceitos subjacentes (sujeito e pessoa, ética e moral, autonomia e heteronomia, direitos e deveres profissionais, valores como justiça, bem, responsabilidade, tolerância, dilemas éticos correntes...). Esse aprofundamento leva a entrar ou a desenvolver a informação sobre correntes éticas matriciais e a focagem em alguns autores portugueses e estrangeiros (Pedro D'Orey da Cunha, Maria Teresa Estrela, Maria Odete Valente, Agostinho Reis Monteiro, Ramiro Marques, Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur, Nel Noddings, Carol Gilligan, John Rawls).

Encontramos igualmente pontos em comum nas estratégias adotadas que, embora variem de acordo com o tipo de formação oferecida – cursos, oficina de formação, círculo de estudos, incluídas nas opções legalmente estipuladas (Decreto-lei 249/1992, artigo 7) – têm subjacentes uma preocupação de partilha das experiências vividas, constituindo as expectativas dos formandos o ponto de partida para desencadear a discussão/reflexão sobre os temas seleccionados. Essa reflexão visa, em geral, levar a uma tomada de consciência de si enquanto educador moral e a aquisição de quadros de referência para melhor situar a ação.

C3. Dificuldades sentidas

Subcategorias: de natureza pedagógica; de natureza da ética dos conteúdos da ética

As dificuldades referidas pelos formadores são, por vezes, de natureza pedagógica quando se deparam com públicos desmotivados, por estarem obrigados a obter créditos para prossecução na carreira ou por ausência de formação e hábitos de reflexão nesta área. Mas as principais dificuldades têm muito a ver com a natureza dos conteúdos da ética.

- As dificuldades pedagógicas, em geral, ligam-se à capacidade de superar a desmotivação dos formandos, já referida, quando a escolha da frequência da ação não é livre ou quando sentem a falta de bases para entrar num tema pouco conhecido em termos

teóricos, exigindo a ativação de estratégias variadas para articular teoria e prática. Mas, as dificuldades manifestam-se, também, para satisfazer interesses e expectativas diferentes que decorrem de múltiplos fatores, tais como a heterogeneidade de áreas disciplinares de formação inicial dos formandos envolvidos na ação e de níveis de ensino em que exercem a sua atividade, de idade e experiência profissional, da crença difundida de que a ética é um assunto para os professores de filosofia ou de que é um assunto íntimo que não deve ser discutido em público.

- As dificuldades de natureza ética inerentes aos conteúdos são múltiplas. As maiores são relativas à complexidade do pensamento ético contemporâneo que dificulta a seleção dos conteúdos e dos ângulos de análise e no tratamento de aparentes antinomias, sustentáveis em diferentes correntes teóricas de reflexão ética, como grupo/indivíduo, indivíduo/sociedade, racionalidade pedagógica/emotividade, autonomia/heteronomia, generalidade das teorizações/particularidade das situações, opções antropológicas e éticas do formador/solicitações concretas dos formandos.

Essas dificuldades traduzem-se por problemas e, por vezes, por dilemas de carácter ético-pedagógico, como por exemplo: a escolha dos conteúdos e das estratégias dominadas pelos formadores ou o que é mais adequado ao grupo de formação; enveredar pelo aprofundamento de conceitos ou incidir sobretudo nas experiências práticas, mais motivadoras; dar respostas imediatas para fazer avançar a ação de formação ou levar os formandos a encontrarem as suas respostas, numa procura sempre difícil de equilíbrios sempre instáveis.

A consciência de alguns formadores das limitações da própria formação acentua as dificuldades experimentadas na condução do processo formativo que são documentadas pela insegurança sentida em relação a tomadas de posição sobre certos temas, como o da universalidade dos valores ou o dos limites do relativismo e na dificuldade de resolução de alguns dilemas inusuais.

Porque as dificuldades do exercício da ação formativa vêm, implícita ou explicitamente, ligadas a outras respostas, retomaremos e comentaremos esta categoria de análise no ponto 3 deste texto.

C4. Especificidade da formação ética relativamente a outras formações

Subcategorias: existente; inexistente

Com exceção de um dos formadores que considera existir a mesma exigência de coerência, rigor e atitude profissional, os restantes inquiridos consideram a existência de algumas diferenças, como as seguintes: a natureza da formação ética ligada a conceitos que têm mais a ver com o ser e o agir humano, mais questionadores, que põem em causa; linguagem e raciocínios próprios que a maioria dos formandos não tem; a especificidade dos conceitos éticos e a problematização que a ética envolve; a subjetividade inerente às tomadas de posição ética; a distância entre ideal e real; a transversalidade da ética às diferentes áreas disciplinares e a pouca consciência que os professores têm dessa transversalidade.

Seria essa especificidade que explica parte das dificuldades sentidas na conceção do plano formativo e sua concretização para se adequar a um público não familiarizado com os conceitos éticos e na difícil identificação das necessidades dos formandos. Também os objetivos – dizem – são menos específicos e os conteúdos menos familiares e concretos para os formandos e até para alguns formadores. De igual modo, os efeitos da formação tornam-se mais difíceis de avaliar, pois não são tão visíveis ou é difícil percebê-los, o que origina frequentemente um maior desfasamento entre a planificação e a realização.

Em síntese, se há traços gerais comuns a qualquer ação de formação de professores, há alguns traços específicos que se articulam com a complexidade da problemática ética, a pouca preparação dos formandos ligada à descontinuidade entre a formação académica de base e a formação em curso e as deficiências da formação inicial no domínio da ética.

C5. Balanço da experiência obtida

Subcategorias: aspetos positivos; aspetos negativos

Na sua experiência enquanto formadores na área da ética, consideram existir aspetos positivos e também negativos.

- **Aspetos positivos:** manifestam-se na estimação de progressos, feita por indicadores qualitativos, quer de ordem relacional, quer de ordem cognitiva. São exemplos dos primeiros: o melhor relacionamento entre as pessoas; a quebra de barreiras entre níveis de ensino; a tomada de consciência das vantagens do trabalho de grupo. São exemplos dos segundos: o interesse crescente, indo da resistência inicial de alguns formandos a um envolvimento progressivo à medida que a formação ia decorrendo e ao reconhecimento da importância da formação ética de professores; testemunhos e partilha de experiências; debate de questões e de dilemas da vida profissional; progresso no domínio dos temas, visível em trabalhos escritos realizados (por exemplo, a elaboração de uma carta deontológica de educadores de infância) que obrigavam a refletir sobre a teoria na ligação à prática, mobilizando conceitos e perspectivas teóricas; referências a mudanças de práticas e empenho em mudarem as suas pequenas realidades.
- **Aspetos negativos:** manifestam-se em elementos que reforçam as dificuldades de alguns formadores, já referidas, e relacionam-se com algumas situações em que se sentiram menos confortáveis, por alguma insegurança em relação a alguns conteúdos e à condução de grupos ou por tentativas, nem sempre bem-sucedidas, de ultrapassagem das dificuldades de alguns formandos em lidarem com conceitos de ética e não fazerem as leituras recomendadas. No aspeto relacional, é referido por um formador o insucesso em desfazer os grupinhos de formandos das mesmas escolas e fazer um grupo de formação e, noutro caso, o ter de enfrentar uma atitude de revolta de um grupo de formandos a quem foi imposta a formação para ganharem créditos necessários à progressão na carreira. Em dois casos, houve a desistência de alguns formandos, sendo, num deles, associada ao feedback negativo de três formandas.

Em síntese, um balanço maioritariamente positivo que sem ocultar honestamente os aspetos menos positivos se baseiam, por um lado, na constatação das mudanças operadas no discurso dos formandos no sentido de maior consciencialização da importância da formação ética na atividade profissional e, por outro, pela tomada de consciência de si enquanto formador de ética profissional, dos seus êxitos e fracassos.

C6. Sugestões para ações futuras

Subcategorias: com incidência nos formadores; com incidência no processo formativo; com incidência no sistema.

As sugestões feitas por alguns formadores para melhoria dos processos formativos parecem-nos traduzir as lições tiradas da experiência, enfatizando os aspetos positivos a transpor para futuras ações e ultrapassando os menos positivos.

- Sugestões endereçadas aos formadores: orientam-se no sentido de um aprofundamento da sua própria formação, boa preparação das sessões e firmeza na sua condução, evitando que se reduzam a falar de casos perdendo de vista os objetivos e os conteúdos da ação, mas procurando satisfazer as expectativas dos formandos e valorizar o seu conhecimento profissional.

- Sugestões com incidência no processo formativo: acentua-se uma perspectiva construtivista do processo formativo que não se pode alhear dos conceitos fundamentados em autores e da necessidade permanente de aproximação aos contextos profissionais; valoriza-se um trabalho de planificação em colaboração, reuniões frequentes, partilha de experiências (o que fez, o que não fez, ver o que resultou, o que se pode mudar?). Há ainda quem fale em contrariar uma crença partilhada por vários formandos de que a ética é filosofia e que é para os colegas de filosofia.

- Sugestões com incidência no sistema: preconiza-se maior abertura dos órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação – aspeto apenas referido por um dos formadores.

Em síntese, salienta-se a necessidade de uma boa preparação dos formadores e a realização de uma formação contextualizada que tenha em atenção o grupo e aquilo que o mesmo pode dar à formação, apesar de se poder correr o risco de alguma tensão com o cumprimento de um plano previamente creditado pela entidade oficial coordenadora da formação contínua.

Feita uma apresentação global mas sintética dos principais resultados dos questionários, salientamos o aspeto formativo de que eles se revelam, ao proporcionar a estes formadores uma oportunidade de reflexão global sobre a sua experiência e uma tomada de consciência da sua atuação, explícita no balanço que fizeram da sua experiência.

2 REVISITANDO AS DIFICULDADES VIVIDAS PELOS FORMADORES: ALGUMAS PISTAS DE REFLEXÃO

Da globalidade dos discursos deste grupo de formadores, ressaltam, nas respostas a diferentes questões, as dificuldades experimentadas. Mormente as que são do domínio da ética estão expressas em vários pontos do discurso explícito ou implícito dos formadores. Elas vão da ética à ética docente e desta à formação ética de docentes. Por isso, parece-nos oportuno retomar o assunto e tecer alguns comentários que se situam no prolongamento de algumas dessas dificuldades e inseguranças. Constituem apenas pontos de reflexão, entre outros possíveis, eventualmente úteis aos formadores menos experientes na preparação de ações futuras.

Duas preocupações dos formadores estiveram patentes nos objetivos da formação ética dos docentes: a formação moral dos alunos e o próprio agir ético e deontológico do docente – aspetos não dissociáveis, mas nem sempre de fácil conciliação em termos de processo de formação, como expressa um dos inquiridos, ao referir-se ao “dilema entre a escolha de conteúdos mais direcionados para a formação deontológica (profissionalismo docente) ou para a formação ético-moral dos alunos” (Q1). No entanto, o tempo geralmente bastante limitado concedido à formação faz com que um ou outro aspeto se torne predominante, dependendo, por vezes, dos interesses do formador ou das expectativas dos formandos. Tendo seis dos sete dos nossos inquiridos privilegiado a formação ética do próprio professor, será apenas nessa linha que faremos incidir a nossa reflexão.

Pelo que resulta da análise dos questionários, parece-nos claro que um dos maiores desafios que os formadores enfrentam diz respeito à complexidade do pensamento ético contemporâneo, podendo tornar mais difícil o processo de ligação entre um pensamento formal e abstrato, muito baseado na razão e os aspetos práticos, mais ligados ao concreto e à emoção, mas que importa conceptualizar. Parece-nos que esta dificuldade está bem expressa na interrogação de alguns entrevistados e poderemos sintetizar da seguinte forma: como apontar para uma formação que, sem deixar de ser fundamentadora, tenha a capacidade de se abrir aos contextos particulares das escolas e dos professores? Como salvaguardar, por

exemplo, princípios universais dentro de contextos particulares que, aparentemente, os põem em causa, assim como põem em causa crenças dos professores? Como garantir, então, como questiona um dos entrevistados, "A necessidade de permanente aproximação aos contextos profissionais e a valorização do património de conhecimento profissional dos docentes"? (Q5). Coloca-se, portanto, o velho problema da articulação teoria- prática, estando subjacente a valorização de uma pedagogia da essência ou de uma pedagogia da existência.

2.1 A complexidade da formação ética de professores

Qualquer processo de formação de professores, seja qual for a temática abordada, reveste-se sempre de acentuada complexidade, pela variedade e interação das variáveis em jogo relativas aos sujeitos e contextos envolvidos, à filosofia da formação e ao papel nela atribuída a formandos e formadores. Quando a matéria da formação é por si complexa, aumenta naturalmente o grau de complexidade e de dificuldade de conceção e execução do processo. Com efeito, temos de reconhecer que a ética se reveste de um grande grau de complexidade pelas questões que em si própria coloca e pelas suas incontornáveis relações com a ontologia, axiologia, política e educação. Complexidade que se acentuou exponencialmente no pensamento ético contemporâneo, onde diversas e importantes heranças do passado, como a herança aristotélica tão presente em autores contemporâneos, como MacIntyre (1984), se cruzam com influências relativistas do pensamento atual, tendencialmente demolidoras, sobressaindo nelas correntes como o pós-estruturalismo, o pós-modernismo e o neo-pragmatismo.

Neste contexto, "Como evitar as armadilhas do relativismo?" (Q4) – questiona uma das formadoras. Trata-se de uma pergunta especialmente pertinente numa época de relativismo radical sustentado por uma variada literatura filosófica e sociológica e por alguns discursos extremados sobre o multiculturalismo desta sociedade global. É, pois, natural que a complexidade da argumentação ética suscite insegurança em alguns formadores de professores, sobretudo quando lhes falta uma formação especializada no campo da ética, formação apenas parcialmente existente nos professores de filosofia que tiveram disciplinas relacionadas com a temática ética, inseridas no currículo dos seus cursos.

Outra nota saliente do conjunto dos questionários é a importância concedida aos quadros conceptuais fundamentadores. Assim, apontar para um quadro de referências consistente e amplo, dada a abrangência que o trabalho docente supõe e implica, parece necessário. Ao professor exige-se que forme para os valores éticos, cívicos e sociais da sociedade em que vive e leciona; e, também, que tome consciência de que a sua ação se inscreve numa *praxis* mais vasta – a da turma, a do grupo disciplinar, a da escola, a do ministério, a da sociedade e a da cultura – onde, para lá da necessidade de cumprir normas, há um amplo campo de valorização ética e uma multiplicidade de referências, havendo, por isso, como expressa uma das entrevistadas, opções de fundo a fazer no que respeita à escolha desses referenciais. Por exemplo: “Privilegiar linhas de dissonância ou linhas de conciliação teórica?” (Q4). Estamos face a uma diversidade que se repercute na dificuldade “de articular a generalidade das teorizações e dos princípios com a particularidade das situações” e em conciliar “a heteronomia dos deveres prescritos pela legislação com a autonomia do professor como sujeito ético” (Q4). Ou seja, estamos, em contexto escolar, num domínio de ação muito complexo, onde se cruzam interesses e poderes de vária ordem e onde interage uma multiplicidade de atores com estatutos e papéis diferentes.

Em terreno ético, essa complexidade radica nas próprias raízes da ética e na sua relação com a ontologia, determinando tensões entre universal/particular, indivíduo/cidadão, razão/emoção, autonomia/heteronomia...; tensões que são causa e efeito dos diferentes conceitos que a ética comporta, como está bem patente em conceitos fundamentais da ética, como os de bem e de justiça.

O bem e a justiça como conceitos éticos fundamentais

O bem e a justiça são considerados por vários autores, tão diferentes como Rawls, Ricoeur ou Cortina, como conceitos éticos fundamentais. Justifica-se que tenhamos algumas considerações prévias, pois, esses conceitos aparecerão transversalmente nas tensões éticas que irão ser mencionadas nos pontos seguintes.

O bem e a justiça são capacidades morais do ser humano; temos a noção de bem e o sentido de justiça, somos capazes de conduzir a nossa conduta individual e cívica por fins bons e normas justas. Trata-se de valores fundamentais do agir humano, que exercemos de

forma livre e autônoma, sendo responsáveis pelo que fazemos; o bem e a justiça são razões suficientes para o agir (CORTINA, 1986, p.86).

A teorização da justiça feita por Aristóteles, ao distinguir a justiça distributiva da retributiva, está ainda na base de autores contemporâneos (MacIntyre (1984), por exemplo e tem a ver com o reconhecimento de que a relação social e a distribuição de bens têm de ser reguladas. Trata-se de obrigações, responsabilidades e compromissos que temos, uns para com os outros, nas sociedades a que pertencemos. A justiça estabelece e assegura direitos e deveres de bem comum, de cidadania. Corresponde, portanto, a princípios de razão; é justo exigir a todos o que pode ser racionalmente justificável. Aqui se incluem as prescrições, as normas e as leis.

Também na escola as questões do bem e da justiça são fundamentais. O bem no que se refere aos indivíduos (alunos, professores, pessoal não docente, pais...) e aos múltiplos projetos de vida boa que os mesmos trazem consigo e que a função ou circunstância não anula; e a justiça no que se refere aos procedimentos instituídos e que todos devem conhecer e cumprir, mas também no papel da escola na distribuição do bem que é a educação. Desde as concepções de Kohlberg de uma escola justa aos atuais movimentos de formação de professores para uma sociedade justa que se verificam em algumas universidades norte-americanas (ZEICHNER, 2008), a reflexão sobre a justiça na escola e o papel do professor tende a assumir uma importância crucial na formação ética de professores; reflexão que, em nosso entender, deveria considerar aspetos do debate atual, mormente entre os que opõem redistribuição e reconhecimento (HONNETH, 2011) e os que procuram a sua conciliação, por entenderem que não pode haver reconhecimento cultural sem justiça (FRASER, 2007). Nesta linha, se situam os que defendem a necessidade de aprofundar ambas as perspectivas, de modo a fundamentar um conceito alargado de justiça, capaz de respostas adequadas, por exemplo, em situações de justiça educativa, como seja a escolarização de alunos pobres (COSTA & SOARES, 2015).

Valores universais e particulares

Há uma tensão entre os valores universais que deveríamos partilhar com toda a humanidade, valores da essência humana

– liberdade, respeito, igualdade – e os valores particulares que partilhamos com aqueles que pertencem à nossa família, cultura, sociedade, religião..., valores da comunidade onde nascemos, crescemos e vivemos – mediadores de vida boa que orientam a nossa realização pessoal, social, profissional...

Pode, por isso, dizer-se que somos fundamentalmente indivíduos situados, mas paradoxalmente o viver está muito para além dos contextos próximos e da estabilidade dos valores que, antes, eram referências seguras – família, igreja, Estado... Assistimos, hoje, devido ao avanço científico-tecnológico e ao paradigma virtual, a mudanças e a imprevisibilidades contínuas em todos os âmbitos, o que acentua o relativismo ético- moral.

Por outro lado, aparecem novas realidades e novos conceitos já em si mesmos complexos – cidadania global, economia verde, desenvolvimento sustentável, igualdade de género, solidariedade social, boa governação, diálogo intercultural ... - como se houvesse uma quase impossibilidade de os definir devidamente, sem os colocar já numa perspectiva de ação onde as questões dos direitos humanos, da justiça e da cultura ganham a escala dos países, dos continentes e do mundo. Constituem, pois, novas temáticas que desafiam a escola e que os currículos escolares, de acordo com os níveis etários dos alunos, não poderão deixar de fora, exigindo, por consequência, professores bem formados eticamente.

Em suma, tudo parece estar a uma escala que ultrapassa, em muito, o domínio da escolha individual, onde reside, por excelência, a ética e a consciência moral. No entanto, é face a essa escala que o professor tem de se situar para que os seus alunos sejam por sua vez capazes de se situarem.

Na escola portuguesa, tal como na sociedade em geral (em que a experiência do multiculturalismo é relativamente recente, não se podendo comparar a países como o Brasil ou os USA), convive atualmente uma multiplicidade de referências e de valores. Há instituições com alunos de muitas nacionalidades (numa escola da zona de Lisboa, estudada por Seiça (2014), existem alunos de vinte nacionalidades) e o sistema educativo abrange seguramente largas dezenas de grupos culturais.

Abre-se, portanto, espaço para uma formação ética de professores que, sem deixar de considerar os princípios universais do humano, o respeito recíproco pela autonomia de cada um e a justiça

para todos, reconheça a diversidade de valores e de convicções das pessoas, mas sem escamotear o difícil problema dos limites desse reconhecimento, mesmo a nível sociopolítico, quando os valores das minorias colidem com as leis e o sentido moral da coletividade onde se pretendem inserir. Para autores como Taylor, citado por Seiza (2014), esses limites estão no princípio igualitário de dignidade humana. O problema é que nem todas as culturas têm o mesmo entendimento desse princípio e, portanto, o conceito de dignidade humana carece de definição e não só nos países não democráticos, mas também nos países democráticos (veja-se a aceitação da pena de morte em alguns estados dos USA).

Indivíduo, cidadão e profissional

Também existe conflitualidade no modo como o eu individual e o eu social convivem entre si de forma a compaginar a liberdade e a justiça, o público e o privado, a ética e a cidadania. Esta perspectiva que distingue entre indivíduo e cidadão, e que tem na sua fundamentação o bom e o justo, está presente em diferentes autores. Rawls (1993), por exemplo, considera razoável que os seres humanos estabeleçam princípios universais de justiça para o viver social. Não podemos ignorar o que nos parece ser a influência de Rawls na conceção de alguma legislação portuguesa referente à escola e que pretende, não sem ambiguidades, conciliar princípios de igualdade e de equidade. No entanto, parece-nos que os formadores de professores poderão encontrar suportes teóricos para a superação de dilemas que, por vezes, se colocam aos professores neste domínio em autores geográfica e temporalmente mais próximos de nós, como é o caso de Cortina, (2007) filósofa espanhola. Para esta filósofa, as sociedades contemporâneas, inequivocamente plurais, podem exigir aos indivíduos princípios mínimos de justiça – liberdade, igualdade, diálogo e respeito – que todos conheçam e cumpram, enquanto, na sua vida privada, podem viver prossequindo o máximo de fins bons, conforme a ideia de felicidade que tenham, sem, contudo, cair numa duplicidade hipócrita e fragmentadora da identidade individual. Parece-me que a afirmação de valores públicos e privados pode cair no que se diz “virtudes públicas e vícios privados”.

No caso do professor, ao indivíduo e cidadão, junta-se o profissional que tem deveres para com a instituição onde trabalha,

onde há normas e procedimentos instituídos que se espera sejam cumpridos e que, na ausência de um código ético amplamente consensual inexistente em Portugal, estão consignados no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-lei nº 15/2007) que, no entanto, muitos docentes desconhecem. Talvez, por isso, por vezes, como refere uma das inquiridas

“há um agir profissional que não leva em conta os direitos dos alunos, que não os respeita na sua dignidade, que os humilha por serem diferentes, ou por serem pobres, ou por terem dificuldades. Há situações de violação sistemática dos deveres profissionais da pontualidade, da assiduidade, do cumprimento dos programas, da consideração dos pais e das famílias dos alunos” (Q6).

Por outro lado, os procedimentos estatuídos têm na base uma legislação em que nem sempre existe uma harmonia total entre o legal e o moral, o que é atualmente bem visível entre o que a Tutela impõe e as convicções éticas de muitos professores sobre o bem do aluno e a justiça. A legislação contém também algumas ambiguidades quanto à primazia de conceitos envolvidos no de justiça, como o de equidade, postulando uma ética contextual do cuidado e o de igualdade apontando para uma ética universalista do dever. Por outro lado, as melhores intenções, quer de igualdade quer de diferenciação, podem gerar efeitos perversos desviando-os das finalidades que se pretendem. Será necessário, como conclui Seíça (2014), que se operem mudanças organizacionais e pedagógicas orientadas para a participação, em que o princípio distributivo se conjugue com o retributivo e ambos com o do reconhecimento. Com efeito, não há reconhecimento sem justiça, na medida em que é a garantia dos bens sociais mínimos, assegurados pela redistribuição, que torna possível a vivência social participada e o consequente reconhecimento cultural.

Porventura, importaria repensar o conceito de justiça como equidade, de modo a reconhecer a importância da pluralidade das culturas e da particularidade dos contextos, um pouco na linha de autores como MacIntyre (1984) e Walzer (1999) que entendem não ser possível separar os ideais de vida boa da noção de justiça, uma vez que esta só faz sentido em comunidades concretas.

Portanto, a formação ética de professores tem de considerar a importância do bem e da justiça na perspectiva do indivíduo, do cidadão e sobretudo do profissional limitado na sua ação pelos contextos sociais e institucionais em que a escola se insere, provocando, por vezes conflitos com o ideal de autonomia profissional e as convicções pessoais sobre o bem do aluno, o bem da turma e a ação pedagógica.

Razão e emoção

Em terreno prático, temos ainda de contar com o campo dos sentimentos, pois, em grande medida, são as emoções que determinam a proximidade, o envolvimento, a estima, o cuidado, a compaixão, as atitudes e comportamentos que ultrapassam a formalidade dos direitos e obrigações, tornando-se imprescindíveis no agir, como sejam os valores culturais e religiosos (CORTINA, 2007).

Assim, a abertura e a escuta, aspetos da ética do cuidado e da solicitude, devem ser considerados na formação ética de professores, como faz notar um dos inquiridos, ao afirmar:

“... que os professores devem desenvolver a sua capacidade de colaboração com os outros, de envolvimento em projetos comuns, afastar-se do individualismo, da solidão... criar empatias ou desenvolver esta capacidade de criar empatia. (...) Predispor as pessoas a isto é, na minha opinião, uma das tarefas mais difíceis na formação de professores, pela minha experiência.” (Q2).

E, no entanto, diversos estudos portugueses têm posto em evidência os bons resultados obtidos na formação colaborativa de professores em diferentes domínios, embora apontem também as dificuldades de extensão dessa experiência à globalidade da escola.

Em síntese, a formação ética de professores tem de considerar as várias tensões que se manifestam em diferentes situações e de formas diferentes como, por exemplo, quando o respeito pelos representantes institucionais e pelas instruções recebidas entra em conflito com a consciência individual ou quando a ética da razão não se compatibiliza com a ética da solicitude ou da compaixão. Ser

capaz de refletir sobre as possibilidades de superação de dificuldades, problemas e dilemas constituiu o grande desafio posto à formação de professores. O ponto fulcral parece-nos estar na questão dos critérios e da decisão ética nas situações com que os docentes se deparam constantemente: como agir?

2.2 Critérios de decisão ética e moral

Preocupação bem presente no dizer de uma das inquiridas: “O facto de os professores lidarem na prática com situações que exigem deliberação ética requer a consciência do que está em causa nessa deliberação e competências para escolher com fundamentos” (Q4). Ou seja, é necessário incentivar os professores a desenvolverem a capacidade de uma reflexão e escolha fundamentadas, com critérios de decisão ética que lhes permitam pensar no valor moral do que avaliam e fazem.

Temos consciência de que todos os dias e a todas as horas, mas não ao mesmo tempo, usamos diferentes critérios éticos: teleológicos, deontológicos e consensuais. Assim, agimos umas vezes considerando fins, outras decidindo por princípios e outras, ainda, por consensos de diferente natureza que exigem acordo, conciliação, compromisso, abertura, diálogo...

Os critérios teleológicos

Os critérios teleológicos têm na base a interrogação ética: o que é bem-fazer? Se nos situarmos na perspectiva aristotélica da ética da virtude, esses critérios visam fins bons, usando meios virtuosos. Em Aristóteles (1997), temos uma ideia universal de humanidade e por isso todos os fins particulares devem tender para um fim último – o Soberano Bem – a felicidade da *vida boa*, o que a distingue das correntes pragmatistas e hedonistas.

Nesta perspectiva, o valor ético do que fazemos está no meio que escolhemos para agir. A ação é boa e com valor se o meio escolhido também o for. Há, portanto, perspectivas teleológicas questionáveis, quando os meios não se harmonizam com os fins.

É a ideia universal de humanidade que os comunitaristas colocam em causa, com o argumento de que não é possível ter uma ideia de ser humano fora da comunidade em que vivemos e agimos.

É na comunidade que partilhamos fins e objetivos e somos capazes de reconhecer os padrões de excelência que devem orientar o nosso agir (MACINTYRE, 1984).

Critérios deontológicos

Os critérios deontológicos têm na base a interrogação ética: o que devo fazer? São princípios de ação, prévios ao agir, portanto, deveres e normas a que estamos obrigados. O seu valor ético reside na sua universalidade, sendo que essa universalidade é a da humanidade – no sentido do dever kantiano ou no sentido da sua demonstração racional, como, por exemplo, em Rawls (1993) – e não o universo de uma cultura, religião ou ideologia, por mais restritos que sejam os códigos morais impostos. Podem, por isso, existir muitas normas questionáveis do ponto de vista do seu valor ético. Pretender agir para que a norma da ação, como pretende Kant (1988), possa ser transformada em norma universal é cair num rigorismo formalista que se pode revelar pouco humano, embora o imperativo de considerar a pessoa como um fim em si próprio e jamais como um meio nos pareça traduzir a essência e a universalidade da ética.

Critérios consensuais

Os critérios consensuais são, de um modo geral, critérios que procuram passagens entre o bem e o justo, quando se reconhece a impossibilidade da aplicação dos critérios universais aos casos particulares. Ricoeur (1990), por exemplo, propõe a conciliação entre valores universais e particulares, fundamentando uma sabedoria prática de juízos morais em situação, não para pôr em causa a formalidade kantiana, mas por entender que em determinados casos permanecer na regra leva a dilemas éticos irresolúveis.

Há também critérios de consenso ético que têm na origem a defesa de um núcleo inegociável de valores, a partir do qual é possível a abertura ao diálogo com diferentes culturas. Nesta perspectiva, situa-se a ética cívica de Cortina (1986), ou seja, se todos aceitarem os princípios de justiça, não há razão para não se estimarem valores diferentes dos nossos.

No caso do professor, para além de capacidades éticas gerais, devem considerar-se os conhecimentos e competências relativos à

especificidade do seu campo de ação. Desde logo, as regras que determinam o seu trabalho, nas diferentes vertentes: científica, pedagógica, relacional, institucional..., mas também a capacidade de pensar e ultrapassar as questões éticas presentes no quotidiano escolar. Daí a valorização de uma formação ética de professores que considere, como refere uma das inquiridas, “Padrões de desempenho específicos. Ética e decisão profissional – valores de referência, problemas e dilemas éticos” (Q5).

Impõem-se, neste âmbito, a análise e a discussão dos documentos reguladores da profissão, no caso português, os Decretos-lei 240/2001 e o 15/2007, sobre o perfil de competências e o estatuto do profissional docente. Obviamente que a existência das regras e o cumprimento dos deveres são decisivos para que uns e outros (professores, alunos, pais, pessoal não docente, órgãos de gestão...) conheçam os procedimentos e cumpram as expectativas que todos têm entre si e em relação à instituição escolar.

No entanto, as regras são também frequentemente perçecionadas como atentados à autonomia e à capacidade de juízo profissional, pois os regulamentos vão por vezes em sentido contrário ao que as convicções e a experiência pedagógica dos docentes lhes aconselham. Neste caso, denunciar a injustiça das mesmas e procurar juízos éticos de compromisso e saber prático é, em última análise, o que se pede ao professor que, na escola de hoje, tem de enfrentar muitos obstáculos e problemas práticos, ciente de que nem tudo é válido e de que as democracias têm de preservar um conjunto de valores humanos sem os quais não poderiam subsistir.

Em síntese, parece-nos que uma reflexão aprofundada sobre os critérios de ação, sua conjugação ou potencial conflito, a sua escolha ponderada conforme as situações, principalmente em situações escolares, deveria constituir um dos pontos fortes de uma ação de formação.

CONCLUSÕES

Educar num mundo complexo, incerto, sujeito à erosão dos valores tradicionais, mas também à emergência de novos valores, obriga a um ressurgimento da problemática da ética e axiologia, na escola e na formação de professores. Com efeito, o mundo atual, exigindo cada vez mais da escola, mesmo o que ela dificilmente

poderá dar, sujeita os professores a pressões contraditórias suscetíveis de pôr em causa a sua identidade, desafiarem os seus valores e a sua ética profissional.

Resulta claro que este pequeno grupo de formadores confirma a existência de várias dificuldades que se colocam a formadores e formandos para o sucesso de uma formação ética dos professores, onde a complexidade da ética se conjuga com a complexidade inerente a qualquer processo de formação, o que poderá explicar a escassez de formadores neste domínio e a escassez da oferta de formação ética docente em Portugal. Ao mesmo tempo evidencia necessidades de formação de uns e de outros neste domínio.

No que se refere às nossas questões iniciais, se nos parece clara a diversidade de motivações ligadas a trajetórias profissionais, constatamos também que, decorrendo da ação, elas reforçam, nuns casos, ou evoluem, noutros, para um sentido de missão e de partilha que confere sentido ético e existencial às experiências realizadas. Esse sentido é susceptível de reconstrução da identidade pessoal e profissional destes docentes-formadores. Já não nos parece totalmente clara a existência de uma especificidade da formação ética dos professores em relação a outras temáticas de formação com as quais não pode deixar de ter pontos comuns a qualquer processo, embora possa ter traços diferenciadores pela natureza dos conteúdos. É certo que a maior parte considera que há especificidade. Contudo, os traços diferenciadores apontados pelos formadores (a ética tem a ver com o agir humano, tendo por isso um carácter transversal e não circunscrito a uma matéria curricular, contendo ainda uma dimensão inevitável e continuamente questionadora de conteúdos e de contextos) não nos parecem exclusivos da formação ética, podendo existir noutras formações que se inscrevam no âmbito de ciências sociais e humanas. Argumenta-se também que não há coincidência ou existe apenas uma coincidência parcial no caso dos professores de filosofia, entre a formação académica de base de formandos e formadores e os conteúdos de formação, pelo que a descontinuidade entre essas formações traz uma dificuldade acrescida às ações de formação neste domínio. Também essa descontinuidade não constitui um caso único, dado o alargamento constante das áreas de intervenção docente (educação sexual, multicultural, ambiental, rodoviária, do consumidor, financeira, para o empreendedorismo, etc., etc...). Por outro lado, parece-nos aceitável

a afirmação da dificuldade acrescida nesta área de formação quer na identificação das necessidades de formação, quer na avaliação dos efeitos “visíveis” da formação.

Já no que se refere a estratégias de formação, este grupo defende o que poderíamos designar como os grandes *slogans* da formação de pendor construtivista, nem sempre devidamente articulados na ação formativa: *centração no formando, relação dialética teoria-prática; formação situada nos locais de trabalho, ancorada na experiência profissional e nos problemas do dia-a-dia, no conhecimento tácito e expresso que os professores vão construindo através dela e da reflexão sobre ela; formação que facilite a tomada de consciência de si em situação profissional. Estes formadores mostram-se flexíveis, mobilizando estratégias diferentes conforme as fases e as modalidades de formação e desempenhando papéis tão variados como os de transmissores, facilitadores, supervisores, amigos críticos, colaboradores de investigação-ação, recurso à disposição do grupo de formandos...* Contudo, o desempenho desses papéis nem sempre é isento de tensões, dificuldades inesperadas e, por vezes, de lutas ocultas de poder.

Se há ideias claras sobre estratégias a seguir, nem sempre a sua transposição para a prática de formação é garantia da motivação dos docentes em formação quando eles são compelidos à frequência de uma ação que não desejavam e os formadores correm o risco de serem erradamente percecionados como representantes do poder institucional. No entanto, as respostas às diferentes questões do questionário conjugam-se para fazer ressaltar dificuldades inerentes à seleção dos conteúdos decorrentes da complexidade da própria ética e do pensamento ético contemporâneo (o que nos motivou a apresentar algumas pistas de reflexão que se situam na sequência dessas dificuldades), resultando também dessa complexidade a dificuldade em promover um salto qualitativo da reflexão que, como explicita um dos formadores, vá para além do “eu acho que” para se colocar numa perspectiva de raciocínio ético, que nem todos os professores conseguem facilmente atingir.

Em suma, este pequeno trabalho aponta para a necessidade de uma formação ética aprofundada dos formadores para que eles estejam aptos a proporcionar aos seus colegas a oportunidade de construção de uma leitura ética, crítica do mundo, da escola e da profissão e de uma tomada de consciência das relações entre a

pessoa e a profissão e o seu carácter ético-axiológico. Essa leitura permitirá relacionar de modo mais estreito o desenvolvimento ético dos professores e o dos seus alunos quer em termos de ação, quer em termos de pesquisa.

DIFFICULTIES AND CHALLENGES OF ETHICAL TEACHERS' EDUCATORS

ABSTRACT

The Portuguese law makes explicit the ethical dimension of teachers' roles and gives some pointers towards the initial and in service teachers' education. However, this education has been scarcely available. The complexity and difficulty of such education might be some of the possible reasons for this reality. Focusing on the in service education and using a written open text questionnaire followed by a content analysis, we enquired an heterogeneous group of seven ethical teachers' educators about their motivations, perceived difficulties and possible specificity of such education. In this paper we give a special emphasis to the difficulties felt by the educators, which led us to put forward some comments that might help the less experienced educators in preparing future teacher education actions.

Keywords: teacher ethics, teacher ethical education, teachers' educators difficulties.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. Questionários abertos e Composições. In J. Amado (Coord.). Manual de Investigação Qualitativa em Educação, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p.271-274.

ARISTOTELES. *Éthique à Nicomaque*, Paris, Vrin, 1997.

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

CORTINA, Adela. *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Ediciones Nóbél, 2007.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho; SOARES, Swamy de Paula Lima. Educação e pobreza: teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n.1, p.124-137, jan./abr. 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds). *Collecting and Interpreting Qualitative Material*, Londres, Sage Publication, 2003.

FEIO, Mariana. *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-moral de Alunos. O papel da Investigação-Ação*. Tese de

Dificuldades e desafios... - *Maria Teresa Estrela e Maria Rosa Afonso*

Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Educação, policopiada, 2015.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, nº70, p.101-138, 2007.

HONNETH, Axel. A Luta pelo reconhecimento – para uma gramática moral dos conflitos sociais, Lisboa, Edições 70, 2011.

HUBERMAN, A. Michael; MILES, Matthew B.. *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas, DE Boeck Wesmael, 1991.

KANT, Emanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, 1988.

MACINTYRE, Alasdair. *Tras la virtud*, Barcelona, Editorial Crítica, 1984

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*, Lisboa, Editorial Presença, 1993.

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil, 1990.

SEIÇA, Aline. *Labirintos da justiça na escola: representações e práticas de alunos e professores*. Tese de Doutoramento em Educação, apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: fotocopiada, 2014.

SCHUTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridien Klincksieck, 1987.

WALZER, Michael. *As Esferas da Justiça*. Em defesa do pluralismo e da igualdade, Lisboa, Editorial Presença, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, Vila Nova de Gaia, FM, 1999.

ZEICHNER, Kenneth 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.

Aprovado em dezembro de 2015

Publicado em abril de 2016