

ISSN: 0214-3402 - ISSN electrónico: 2174-0925

Vol. 23, 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201723>

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

pedagogía



hospitalaria

Ediciones Universidad
Salamanca

MONOGRAFÍA: «Pedagogía Hospitalaria»

Presentación. Pedagogía Hospitalaria	31
M.ª Isabel CALVO ALVAREZ	
La Pedagogía Hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación	33
M.ª Isabel CALVO ALVAREZ	
El valor de las actuaciones pedagógicas en el ámbito hospitalario	49
Milagros LEON SIMON	
Las unidades pedagógicas hospitalarias en la Comunidad Valenciana: estudio de un caso	71
Cristina PORTOLES SOLER, Claudia GRAU RUBIO y Laura ARRIBAS LACRUZ	
Uso del humor como método de intervención terapéutica en menores afectados por procesos oncológicos	91
Maria FERNÁNDEZ HAWRYLAK, Davinia HERAS SEVILLA, Amaya CEPA SERRANO y Julia BASTIDA SUSINOS	
Inerptos: un proyecto de Pedagogía Hospitalaria dedicado a la mejora de la calidad de vida de niños y jóvenes con enfermedades raras a partir de la intervención e investigación con voluntariado universitario	107
Francisca NEGRE BENNASAR y Sebastia VERGER GELABERT	
El abordaje de la Pedagogía Hospitalaria en el contexto venezolano	121
Marian SERRADAS FONSECA	
Formação de professores de classes hospitalares: realidade brasileira	135
Aline FERREIRA RODRIGUES PACCO y Adriana GARCIA GONÇALVES	

ESTUDIOS

Horizontes críticos de la gestión escolar: perspectiva latinoamericana	149
Beatriz RAMÍREZ ARISTIZABAL y Marco Fidel CHICA LASSO	
Ética e educação: as narrativas da formação de professores	159
Evangelina BONIFÁCIO	
Carlos Amiches y la arquitectura que enseña	179
Concha DIEZ-PASTOR IRIBAS y Sara C. DIEZ-PASTOR IRIBAS	
El Patronato de Misiones Pedagógicas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina: instituciones clave en la historia de la educación musical en la enseñanza primaria española	215
Narciso José LÓPEZ GARCÍA y María del Valle DE MOYA MARTÍNEZ	
Os benefícios sociais no ensino superior público português nas últimas quatro décadas	233
Carlos Manuel CAETANO MONTEIRO y Maria Helena PIMENTEL	
Los planes de estudio de español en las universidades de Taiwán	243
Margarita NIETO BEDOYA, Mariano RUBIA AVI y Yun Ting HUANG	
Políticas nacionais para integração das TIC: um estudo comparado entre Brasil e Espanha	263
José GOMES DA SILVA y Maria NEIDE SOBRAL	
Gestión del proceso de extensión universitaria para la formación de una cultura de salud	279
Dagneris BATISTA DE LOS RÍOS, C. Yanet TRUJILLO BALDOQUIN y C. Yoenia BARBAN SARDUY	
Elementos del diseño pedagógico del MOOC «Estadística para investigadores»	287
Purificación GALINDO VILLARDON, M.ª Purificación VICENTE GALINDO y Ana Belén SANCHEZ GARCÍA	
El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos	303
Guillermo A. SANCHEZ PRIETO	
Una experiencia en el Seminario de Didáctica de la Lengua del Grado en Educación Primaria a través del Séptimo Arte	319
Angélica GARCÍA-MANSO	

RECENSIONES	333
--------------------------	-----

INFORMACIONES	345
----------------------------	-----



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



800 AÑOS
VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

1218 - 2018



Fecha de publicación:
Septiembre de 2017

EVANGELINA BONIFÁCIO

Ética e educação: as narrativas
da formação de professores

SEPARATA

AULA

REVISTA DE PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

Ediciones Universidad
Salamanca

ÉTICA E EDUCAÇÃO: AS NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ethics and education: the narrative of teacher's formation

Evangelina BONIFÁCIO

Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança. Portugal

Correio-e: evangelina@ipb.pt

Recepción: 22 de junio de 2016

Envío a informantes: 24 de julio de 2016

Aceptación definitiva: 26 de abril de 2017

RESUMO: Este texto procurou sintetizar o resultado de uma pesquisa realizada com alunos de um curso de mestrado em educação, na Escola Superior de Educação de Bragança, dedicando-se especial atenção às questões da dimensão ética e ao espaço que estas ocupam no contexto de formação de professores(as).

A escolha da temática prende-se com a ideia de que a docência é uma ocupação ética, desde logo, porque trabalha com e para as pessoas a partir de uma relação pedagógica que exige proximidade humana e, simultaneamente, reclama uma «distância óptima» (Baptista, 2005).

Os objetivos que nortearam este estudo tiveram como preocupação analisar os documentos legais sobre a formação de professores, avaliar o espaço da ética na formação inicial e dar voz aos alunos enquanto atores do processo formativo. Para tal, optou-se por um paradigma de investigação qualitativo-interpretativo recorrendo à entrevista semi-estruturada, como instrumento privilegiado na recolha de dados sujeitos, à posteriori, à análise de conteúdo.

Em síntese conclui-se, que se verifica um enfraquecimento no modo de «ser professor/a» em matérias que deveriam decorrer da sua reflexão, levando-nos a questionar o atual paradigma na formação de professores, no qual as questões éticas têm vindo a perder espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Formação; Profissão Docente; Profissionalidade.

ABSTRACT: This article aims to summarize the results of a research performed with a Master's degree in education students, in Bragança superior education school, devoting particular attention to the ethical dimension questions and to the space they occupy in the teachers training context.

The selection of this theme is related to the idea that teaching is an ethical occupation, because they work with and for people, from a pedagogical relationship that requires human closeness and, simultaneously, demands a «optimum distance» (Baptista, 2005).

The objectives that guided this study had the concern to analyze the legal documents about teacher training, evaluate the ethics space in the initial training and give voice to students as actors of the training process. To this end, we opted for a paradigm of qualitative and interpretative research using the semi-structured interview, as a privileged instrument for data collection subjects, a posteriori, the content analysis.

In summary it is concluded, that there is a weakness in the way of «being a teacher» in matters that should arise from its reflection, leading us to question the current paradigm in teacher training, where ethical issues have been losing space.

KEY WORDS: Ethics; Training; Teaching Profession; Professionalism.

Introdução

ESTE TEXTO PROCURA SINTETIZAR o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do curso de pós-doutoramento em ciências da educação, em que se dedicou especial atenção às questões da ética e da educação e ao espaço que estas ocupam no contexto de formação de professores.

Como é sabido vivemos tempos difíceis dos quais um professor não se pode distanciar. Vivemos numa sociedade da informação, do volátil, do provisório, da mudança, do efémero, da vida agitada, do viver para dentro, da plasticidade, do interagir com a máquina [...]. Nesta contextualização, ao longo do tempo, emergiram dúvidas resultantes, sobretudo, da minha prática docente. Questões como: O que é a verdade? O que está certo ou errado? Quem sou? Como devo agir enquanto pessoa? Devo mentir ou dizer sempre a verdade? Como devo agir enquanto professora? Que lugar é dado às pessoas, aos valores, à ética? Que referências éticas balizam os comportamentos dos professores? Como se constroem tais referências? Estas e outras questões levaram-me a procurar aprofundar questões da ética contemporânea e, nesse sentido, foi ganhando orientação e sentido a realização deste estudo focalizado na ética profissional docente em contextos de formação. Na verdade, os professores são pessoas. Ser professor é obra «permanentemente inacabada» (Ruivo, 2012: 29). Nessa medida, questiono-me acerca da complexidade do ser professor(a) em contextos de tanta instabilidade social. Afinal como formar estes profissionais de educação face aos novos desafios do Século XXI? Quais são os saberes que a formação docente pode (ou deve) valorizar? De que modo a formação axiológica poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional? Face a estas preocupações, este estudo iniciou-se com a desconstrução de conceitos (educação, ética, profissão, entre outros) analisando, em paralelo, os documentos enquadradores da formação de professores em Portugal. Numa fase subsequente, explicitam-se as questões de organização metodológica e apresenta-se a síntese da informação recolhida, privilegiando os testemunhos dos atores em processo de formação.

1. Des(construindo) conceitos

1.1. A educação é...

Admitindo a polissemia deste conceito assume-se que se trata de um processo de responsabilização, individual e coletivo, cujo objetivo primeiro é o aperfeiçoamento

humano. Ora, como refere Freire (1996: 19) «educar é substantivamente formar». Assim, trata-se de um processo desenvolvido ao longo da vida, na vida e pela vida reconhecendo que coexistem formas e possibilidade das diferentes influências (formais, informais, entre outras).

1.2. A ética é...

Ao falar de ética refiro-me a uma filosofia moral, que questiona, interpela, sustenta, torna mais transparente o viver e justifica o agir humano. Relativamente à moral, diria que ela explicita um conjunto de princípios, regras, valores, normas considerando um contexto e um tempo social. A deontologia reporta-se a uma moral profissional que evidencia as regras e os procedimentos de uma determinada profissão (Baptista, 2005). Todavia, estes conceitos ainda que interligados e utilizados, muitas vezes, de modo indistinto e impreciso traduzem a necessidade de uma reflexão contextualizada e do (re)aprender, dia a dia, a ser mais pessoa e mais profissional sendo que ainda que se considere a infalibilidade, «há a promessa de uma verdade mais completa e adequada» (Lévinas, 2000: 82). Ora, a ética interpela-nos. Tal como refere Cortina (1997) a ética como saber, nasce exatamente como reflexão filosófica e tem por «objecto o fenómeno da moralidade que, desde a antiguidade, faz indesmentivelmente parte da vida dos homens [...] ocupou-se e ocupa-se da *felicidade* (como fim da conduta humana); do *bem* como meta; das *virtudes* que predispoem a alcançá-lo, muito especialmente da *justiça* [...]» (pp. 11-15). Nesse sentido, concordo com a autora quando defende que um bom profissional «não é apenas um bom técnico, mas alguém que actua segundo os valores próprios da sua profissão» (p. 15). Admito, por isso, que quando o professor é levado a refletir, a verbalizar, a resolver ou a enunciar pode constatar o seu «não-saber» e a sua incompletude humana. No momento, em que consciencializa as suas limitações abre espaço à construção de novos saberes e, conseqüentemente, à construção do conhecimento profissional. Significa isto que não se limita à mera aplicação do conhecimento, académico e científico, porquanto face à diversidade de problemas complexos com que se confronta, em contexto de sala de aula, o professor não se pode desligar de um quadro axiológico de referência que balize a sua prática profissional, pois como defende Camps (2005: 46) atuar eticamente equivale a atuar racionalmente, destacando que qualquer «ética de las profesiones defiende hoy la necesidad tanto de compartir unos principios formales y abstractos, unos códigos de conducta, como de conseguir que las personas, los profesionales, cumplan con tales principios, los hagan suyos, se dispongan realmente a cumplirlos». Paraphrasing the author, the ethics is the rationality applied to conduct and there does not exist a rationality for each people, each culture, each epoch, each individual that has «una exigencia de universalidad [...] en abstracto, la ética puede y debe aspirar a la universalidad; en concreto es relativa» (Camps, 2005: 55-56). In synthesis, the ethics as knowing is a theoretical tool that allows to understand and reflect on the conflicts, or dilemmas, complex that affect the process of human life.

1.3. Profissão e profissionalidade docente

O conceito «profissão» na sua raiz etimológica vem da palavra latina *professio*, do verbo *profiteri* que significa confessar, testemunhar e declarar. Numa perspetiva

histórico-sociológica, a palavra emerge ligada a uma forma de vida e de trabalho, considerando que também as profissões, do mundo moderno, resultam de uma sociedade mais urbana e industrializada, decorrente da conhecida revolução industrial. Como consequência desta emergiu uma nova organização social determinada pelas mudanças que, paulatinamente, foram promovendo quer a divisão do trabalho, quer do saber. Todavia a investigação, sobre as profissões, tornou-se mais intensa entre o final do Século XIX e o início do Século XX, destacando-se como referência os teóricos Herbert Spencer (1820-1903), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), entre outros. Conquanto, importa recordar o conceito à luz da teoria weberiana, que entende por profissão «la peculiar especificación y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias» (Weber, 1984: III). Atualmente associa-se o conceito a uma atividade especializada declaradamente reconhecida e de manifesta confiança pública e não a um trabalho indiferenciado. De um modo geral, refere-se a uma atividade para a qual se exige uma formação académica específica, legitimada por instituições de ensino superior, que conferem saberes e competências ligadas a um ramo do conhecimento. Além do mais, passa pela assunção de um conhecimento especializado e pela adoção de princípios éticos e deontológicos manifestados pela capacidade de autorregulação, aspetos que conferem prestígio social ao exercício de uma profissão. Ora, as profissões diferenciam-se dos ofícios porque «en ellas no se trata de hacer siempre lo mismo de la misma manera, sino de estar en condiciones de innovar y mejorar para afrontar situaciones individuales tal vez irrepetibles» (Alonso, 2008: 18).

Reconhece-se que há uma «pluralidade de conceitos sobre o significado do vocábulo profissão e o seu entendimento tem tido várias perspetivas e recomposições sociais, económicas e culturais» (Bonifácio, 2015: 23). Trata-se de uma construção sócio-temporal mas que, genericamente, começou por ser entendida como o exercício liberal de uma atividade, tais como o direito, a medicina e a engenharia. Posteriormente, outras atividades na procura de reconhecimento e valorização profissional reclamam o estatuto destas áreas e tentam aproximar-se das suas regras e padrões de conduta numa lógica de defesa da imagem pública, descurando o universo específico de cada profissão. Acautelando estas posturas impõe-se que os profissionais de educação adotem um compromisso de aperfeiçoamento e melhoria dos conhecimentos teóricos, das técnicas e das competências, pois só assim serão capazes de «resolver el caso que se les presenta, que en ocasiones será insólito y tenderá peculiaridades nada comunes» (Alonso, 2008: 19).

Quanto à noção de profissionalidade entendemos ser a «capacidade de ejercer correctamente una determinada profesión. A medida que la gente goza de un mayor acceso a la educación y está más formada, la profesionalidad adquiere relevancia y se convierte en un valor en alza [...] es una de las virtudes de nuestro tiempo» (Camps, 2005: 185). Associa-se ao «saber-fazer» que interliga teoria e prática, articulando estes aspetos com os princípios éticos e deontológicos que o profissional deve assumir face às funções que lhe são confiadas. Valorizam-se, contudo, os conhecimentos teóricos enquanto alicerce do «bem-pensar-fazer» porquanto eles permitem ao professor segurança na sala de aula facilitando o desenvolvimento da prática através da reflexão sobre a ação. Manifesta-se, de igual modo, na competência de fazer leituras e fazer corresponder o seu desempenho ao bem interno da profissão, à satisfação das pessoas e das organizações, atuando a partir de saberes específicos e na consideração pelo bem

comum, ou seja, prestando um serviço que promova a dignificação dos seus pares e da pessoa humana. Significa isto que cabe ao profissional não só desempenhar uma atividade mas desempenhá-la segundo critérios de igualdade, justiça e imparcialidade, conjugando as perspectivas do profissional e da pessoa a quem o serviço se direciona.

Convém acrescentar que na atualidade grande parte dos profissionais trabalham por «conta de outrem» em empresas, em organizações ou instituições, não exercendo a sua atividade profissional de forma liberal. Nestas circunstâncias encontram-se a grande maioria dos professores das escolas públicas e privadas. Assim, alguns autores recordam que estas condições levaram (levam) à mercantilização, à politização e dependência de linhas orientadoras exteriores à profissão e, sobretudo, condicionam o exercício profissional determinado por uma lógica de rentabilização e otimização de recursos. Além do mais, no que toca aos professores, ficam muitas vezes «colonizados e subalternizados» pelos tecnocratas ou *experts* que centralmente decidem o agir profissional face à regulamentação de leis e outros documentos pedagógicos, descurando a especificidade do trabalho docente e sem que estes tenham voz sobre as questões que dizem respeito à sua profissão (Alonso, 2008; Reimão, 2008).

Relativamente à profissão professor, concorda-se com Popkewitz (1995: 40) quando diz que a identifica com «um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública». Além do mais, falar da docência enquanto profissão significa entender a prática educativa alicerçada em critérios éticos, ou seja, tomar decisões sustentadas em valores, saberes de referência e com autonomia profissional sendo que esta deve ser balizada no reconhecimento e confiança pública do professor profissional. Na verdade acredita-se que,

el respeto a la autonomía se hace particularmente necesario en la profesión en la que las relaciones personales son decisivas [...] Un trabajador social puede estar completamente convencido de que su estrategia profesional es la más adecuada para lograr el objetivo [...] para poder actuar [...] hace falta una cierta sanción social, algo que solo quedará expresado mediante el título académico correspondiente y mediante la contratación en la institución a la que se representa (Escobar, 2008: 122-123).

A este propósito Reimão (2008) ao refletir sobre a ética e a ação educativa salienta que os professores são «companheiros de viagem com o outro» e têm por isso a responsabilidade de construir a autonomia do sujeito e esta não pode acontecer na ausência de perspectivas axiológicas. Assim, aos professores cabe a responsabilidade de cuidar do futuro pelo que a profissionalidade, o sentido ético e a humanidade serão as três «virtudes» nucleares que deverão integrar «a ética do docente: dedicação e competência, compromisso e responsabilidade, prática da justiça, recusa da banalização da vida, ajudando os outros a viver, com dignidade e humanidade [...] uma vez que educar é cuidar do futuro, a partir do presente» (pp. 93-94). Face aos argumentos explicitados, entende-se que a docência está no cerne do agir humano pois a aprendizagem e o ensino têm em si um compromisso de coesão social, de passagem do testemunho cultural e geracional, de transformação e evolução de um mundo cada vez mais globalizado mas que reclama maior justiça e solidariedade entre os povos. Julgamos ser aí que a profissionalidade dos professores e professoras pode fazer a diferença. Nesta contextualização a profissão professor, apesar da hiper-conectividade e da mundialização dos saberes, emerge na nossa perceção como a profissão de referência que marcará o Século XXI.

1.4. *Um olhar sobre a formação inicial de professores*

Considera-se que a formação inicial de professores representa uma fase insubstituível de um longo processo formativo que não termina com a qualificação profissional mas que exige outros momentos complementares. Porém, trata-se de um tempo essencial para desenvolver competências e saberes inerentes ao exercício da profissão. Nesse sentido, a modelação que o Estado preconiza, no momento atual, encontra-se prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo¹, mas em particular, no Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Este documento foi antecedido, num tempo relativamente próximo, por vários diplomas legais, dos quais se destaca o mais emblemático neste âmbito, o Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, posteriormente, complementado com Decreto-lei 220/2009 de 08 de setembro. Dos seus aspetos mais relevantes, assinala-se a exigência da qualificação profissional passar para o grau de mestre², reestruturando o modelo de formação em 2 ciclos (licenciatura e mestrado em educação e ensino). Além do mais, estabelece uma formação generalista para a educação pré-escolar e o 1.º e 2.º ciclos, através da licenciatura em educação básica e lembra a necessidade de adequação dos ciclos de estudos, do ensino superior, ao Processo de Bolonha. Defende, ainda, a valorização do conhecimento

no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico [...] tal valorização, traduz-se na definição de um número de créditos³ necessários, não só para a qualificação do professor de disciplina, mas também para a de professor generalista (ME, 2007: 1321).

Este modelo de formação, associava-se ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Aí eram enunciados referenciais comuns à qualificação profissional docente, partindo de quatro dimensões formativas pelo que esses princípios orientadores deveriam estar presentes na organização e gestão do currículo, dos cursos de formação inicial. No intuito de sintetizar estes pressupostos apresenta-se a figura 1, na qual surgem as respetivas dimensões, lembrando o texto do

¹ Lei 46/86 de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97 de 19 de setembro, 49/2005 de 30 de agosto e 85/2009 de 27 de agosto. Após Abril de 1974 a formação de professores foi sendo contemplada por sucessivas alterações. Como nota, acrescenta-se que a Lei 115/97 de 19 de setembro determinou que, educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, teriam que adquirir a qualificação profissional através de cursos superiores conferentes ao «grau de licenciatura».

² A entrada na profissão pressupõe, a partir deste documento, a exigência de qualificação profissional (grau de mestre) e ficam sem acesso aos quadros os professores com habilitação própria e que há longos anos trabalhavam nas escolas. Ao falar de habilitação própria significava que eram docentes sem profissionalização para um determinado grupo de recrutamento que poderiam ser diplomados ou licenciados na vertente científica.

³ Os Estados aderentes ao «Processo de Bolonha identificaram o ECTS como um dos pilares fundamentais do Espaço Europeu de Ensino Superior, tornando os programas de estudo inteligíveis e fáceis de comparar. Serve para os estudantes, em geral, e para os estudantes de mobilidade: pode funcionar em termos de acumulação de créditos dentro de uma instituição e de transferência de créditos entre instituições. Por todas estas razões o tão conhecido acrónimo “ECTS” remete agora para “Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos”. Baseia-se no princípio de que 60 créditos medem o volume total de trabalho de um estudante a tempo inteiro. Na Europa, esse volume de trabalho situa-se entre as 1500 e 1800 horas por ano e nesses casos um crédito corresponde a 25-30 horas de trabalho» (cf. http://www.uc.pt/ects/sistema_ects - Consultado em 22.01.2016).

documento que tais perfis ao caracterizarem o desempenho profissional «do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados»⁴.

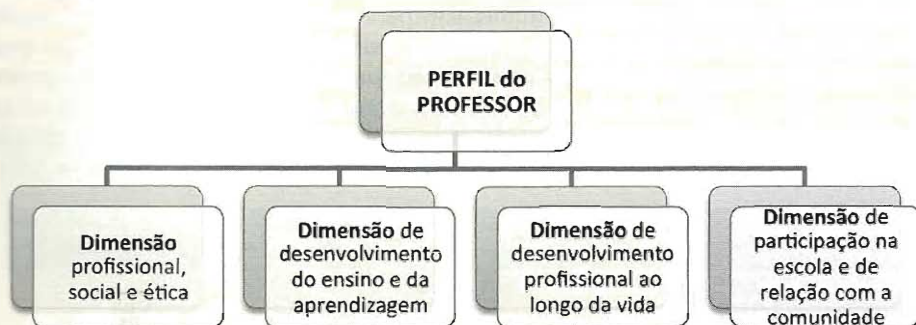


FIGURA 1. Perfil geral de desempenho docente.

No texto deste documento, como se pode verificar, surge em primeiro lugar a «Dimensão profissional, social e ética» evidenciada, neste trabalho de modo particular, por ser aquela que dedica atenção aos aspetos em estudo. Recordam-se alguns dos princípios referidos:

- i) O professor promove aprendizagens curriculares [...] situando eticamente a sua ação;
- ii) Assume-se como um profissional cuja função específica é ensinar, recorrendo ao saber específico, à investigação, à reflexão partilhada, enquadrado pelas políticas educativas;
- iii) Exerce a sua atividade na escola [...] com a responsabilidade de garantir a todos [...] um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, pugnando pelo direito à educação;
- iv) Identifica, ponderadamente, e respeita as diferenças culturais e pessoais dos seus alunos [...];
- v) Manifesta capacidade relacional e de comunicação [...];
- vi) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (ME, 2001: 5570-5571).

Na mesma linha de sentido, se posicionava o documento enquadrador da formação inicial (Decreto-lei 43/2007) dado que, quando se referia à formação conducente à qualificação profissional para a docência (artigos 7.º, 8.º, 9.º), evidenciava como aprendizagens as exigidas no perfil de desempenho docente tendo sublinhado está filosofia de princípios, desde logo, no prólogo do documento. Todavia, constata-se que o desafio da qualificação docente tem sido um processo de constantes alterações legislativas. Neste contexto, emergiu o Decreto-lei 79/20014 de 14 de maio, revogando

⁴ Conforme se pode ler no prólogo do Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

a legislação anterior. Defende como princípios gerais: a) aumentar a duração do 2.º ciclo de estudos; b) aprofundar conhecimentos nas áreas científicas; c) exigir o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio de regras essenciais de argumentação lógica e de crítica. Com efeito, este novo quadro legislativo, acentua que é importante incrementar uma lógica que permita reforçar a formação docente. Porém, no que se refere à licenciatura em educação básica, os dois documentos, propõem uma habilitação generalista direcionada, em simultâneo, para o ensino de diferentes níveis de ensino (educação-pré escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico). De acrescentar que, aparentemente, como se sintetiza na figura 2, não apresentam mudanças significativas.

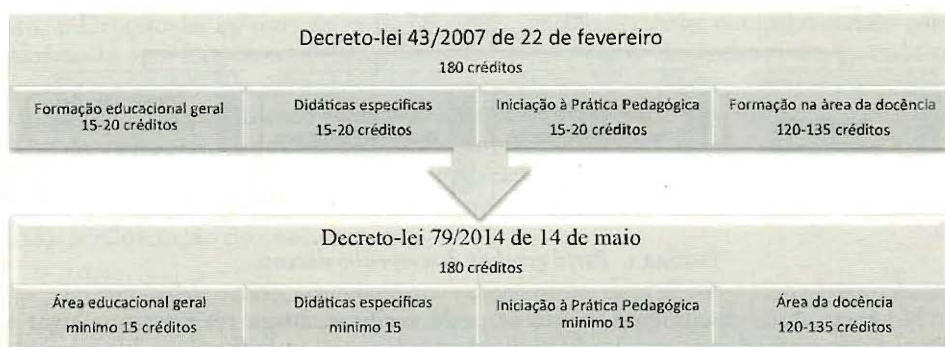


FIGURA 2. *Grau de licenciatura em educação básica.*

Ainda, relativamente à área de docência definem-se alguns conhecimentos como estruturantes e, também, um n.º de créditos para esses saberes. Como exemplo salienta-se o português, a matemática e as expressões sendo que cada um deverá ter, no mínimo, 30 créditos.

Assim, ao primeiro ciclo de formação (licenciatura, com duração de três anos) cabe assegurar a formação de base na docência e ao segundo ciclo (mestrado) cabe desenvolver um complemento dessa formação, de modo a que reforce e aprofunde a formação académica de acordo com os saberes e conteúdos disciplinares do grupo de recrutamento em que se realiza a profissionalização. Relativamente à duração do 2.º ciclo de formação (mestrado) propõe uma formação alargada no tempo com a duração de 3 semestres (educação pré-escolar e 1 ciclo do ensino básico) ou 4 semestres, para as restantes situações formativas. Considerando o modelo de formação anterior, os créditos relativos às componentes de formação «cultural, social e ética» incluíam-se nos créditos das áreas de formação educacional geral e de prática de ensino supervisionada, conforme salientado no art.º 16.º, ponto 9. O modelo de formação atual refere que a «formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação» (art.º 7.º, ponto 2). Numa leitura ao texto, deste novo diploma, as referências ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, desaparecem. Paralelamente a dimensão profissional, social e ética, antes exigida na formação inicial surge, agora, de modo ainda mais ténue. Por outro lado, ao analisar a estrutura curricular dos ciclos de estudos transpõe-se o destaque e a falta de espaço para estes saberes referindo que passam a ser transversais às diferentes áreas de formação. Acrescenta-se

que embora, a atual legislação, não tenha revogado o documento em questão torna-se, também, claro que ele não surge ao longo do texto deste novo diploma como acontecia na situação formativa anterior.

Naturalmente esta ausência pode ter várias leituras. Desde logo, pode traduzir uma lacuna do legislador ou, simplesmente, denotar que se pretende privilegiar um modelo clássico de formação em que se destaca uma visão académica em detrimento de uma formação mais alargada e sintonizada com o tempo contemporâneo, complexo e marcado por mudanças sociais imprevisíveis que reclamam um educador-professor. Quer isto dizer, um professor (profissional de educação) que não, apenas, ensina conteúdos mas que utiliza a narrativa, comunica, faz escolhas, decide, coordena, planifica, [...] dá ideias, explica, delibera, reflete, modera e (trans)forma. Defende-se, pelas enunciações explicitadas, que a noção de

modelo unitário, seja do conhecimento, de valores ou de vida, parece irremediavelmente quebrado [...] Como todas as relações humanas são formativas, independentemente do carácter valorativo que lhes é atribuído, é óbvio que as relações no âmbito escolar não fogem à regra, uma vez que também são atravessadas por um determinado *ethos*. Isso faz da atividade do ensino algo mais próximo da atividade política ou social, dado que pressupõe relações humanas (sujeito-sujeito) embora, como se compreende os saberes técnicos e científicos devam estar presentes, pois possibilitam o agir profissional mais informado (Fensterseifer, 2009: 560-561).

Ora, importa sublinhar que não há o propósito de privilegiar um ou outro ângulo do saber pois eles complementam-se. Neste contexto, quando se defende e valoriza o espaço da ética, na formação inicial de professores, parte-se da convicção que a ética é a vida, pois ela encontra-se vinculada ao agir humano. Tudo o que o professor diz e faz assume um sentido moral (Estrela, 2010). Nesse sentido, o exercício da profissão docente deve ser eticamente re(pensado). Daí que a formação inicial é, inevitavelmente, um tempo fulcral para aprender a conhecer, a refletir, a fazer escolhas e a eger caminhos considerando a matriz de encontro humano que esta profissão exige aos profissionais do ensino. Como já se justificou, ensinar é, desde logo, fazer escolhas (autores, textos, valores, etc.). Certamente, se respeitamos a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não se pode desligar das questões éticas e deontológicas e dos direitos humanos. Daí que reconsiderar estes aspetos, e ampliar o ensino das ciências sociais e humanas, facilitaria o agir profissional docente face às situações de ensino concretas.

2. Questões e objetivos do estudo

Reconhecendo e assumindo que se trata de uma profissão complexa e exigente e que impõe contacto entre seres humanos deve, por isso, ser eticamente exercida. Face a estes argumentos, é imperativo que a formação inicial de professores possibilite instrumentos teóricos. Paralelamente é desejável um quadro referencial de competências básicas que permita aos futuros professores apreender uma visão a respeito da natureza, do homem, da sociedade, da vida humana (Fensterseifer, 2009). Nesse sentido surgiram questões como: Que saberes devem ser valorizados nos programas de formação de professores? Como formar e recrutar os melhores professores (as)? Que peso tem

a ética na formação de professores? Existe não existe? Ética para quê e porquê? Como deve agir um educador-professor? A ação educativa exige enquadramento axiológico? Na contextualização apresentada a questão central foi enunciada da seguinte forma: Qual o espaço da ética na formação inicial de professores?

Relativamente aos objetivos deste estudo tiveram como preocupação: i) Analisar os documentos legais que enquadram a formação de professores; ii) Avaliar o espaço da ética na formação inicial de professores; iii) Dar voz aos alunos em formação enquanto atores do processo formativo.

2.1. *Opção metodológica*

Na realização desta investigação optou-se por uma metodologia de cariz qualitativo enquadrada por uma abordagem interpretativa considerando ser imprescindível, num primeiro momento, o estudo e a análise dos documentos que sustentam a formação de professores. Ao falar dos paradigmas, qualitativo e interpretativo, significa que os modelos têm tendência a coexistir e a completar-se inspirando-se numa abordagem sistémica. Ora, como é compreensível da leitura destes documentos emergiu a «criação-de-significados» pela investigadora. Isto corresponde, em investigação, a uma «tomada em conta da relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados [...] é necessário ter em consideração que os significados possuem uma história, isto é, que eles podem estar ligados» por razões de tempo e de cultura sendo que essa cultura é definida em termos cognitivos como uma aprendizagem de normas e regras que acompanham e constroem as perceções, as ideias, as convicções, as ações e a avaliação das ações dos outros (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005: 41-43). Parafaseando estes autores, a investigação interpretativa permite tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: «o lugar-comum transforma-se em problemática». Reconhece-se que num estudo desta natureza, de cariz qualitativo, o investigador exerce a sua influência pois ele tem conceções prévias, tem «preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e considera-os a partir do seu sistema de valores [...] é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido» (Laville e Dionne, 1999: 34). Com efeito, no âmbito das ciências humanas a complexidade das circunstâncias (multicasualidade) não permite garantir, em absoluto, a não influência do investigador. Igualmente, não possibilita apresentar o saber em forma de teoria, numa perspetiva determinista e mensurável em que a construção do conhecimento surge como «total e concluído» mas possibilita observar, estudar, compreender, analisar e interpretar os documentos, os factos ou fenómenos sociais. Nesta perspetiva, perfilhamos a ideia de que um «saber que repousa sobre a interpretação não possibilita necessariamente um procedimento experimental e quantificador nem a reproduzibilidade, ainda que isso não seja excluído» (Laville e Dionne, 1999: 43).

2.2. *Contextualização*

O estudo decorreu no ano letivo 2014-2015, na Escola Superior de Educação de Bragança, com uma turma do curso de mestrado em educação «professores de 1.º e 2.º

ciclos do ensino básico» na unidade curricular (UC) de ética e desenvolvimento profissional (EDP) e, ainda, dois ex-alunos do ano letivo 2012-2013, do curso de mestrado em ensino da «educação visual e tecnológica no ensino básico». A UC referida foi lecionada no 2.º semestre, estando previstas 81 horas de trabalho. Contudo, apenas, 27 horas eram letivas, das quais 18 eram teórico-práticas e 9 de orientação tutórica.

2.3. *Percurso da investigação*

Como metodologia de trabalho recorreu-se num primeiro momento à des(con)strução de conceitos a partir da revisão bibliográfica, seguindo-se a análise dos documentos que norteiam a formação inicial de professores, dedicando maior atenção e aprofundamento às questões de natureza ética.

Posteriormente, foi feita uma primeira abordagem aos alunos sobre a possibilidade de realização de um estudo académico a ser efetuado ao longo do ano letivo. Havendo a sua concordância iríamos então refletir, conjuntamente, sobre o espaço da ética na formação de professores a partir do programa da unidade curricular, vulgarmente conhecido como guia ECTS.

Nesta situação, foi distribuído o programa e os alunos foram convidados a expressar-se, individualmente, sobre os diferentes blocos temáticos. Cada um deveria eleger os que considerasse mais relevantes para a sua formação, partindo da sua perceção. Ao terminar a leção da unidade curricular cada aluno(a) foi entrevistado dando vez e voz aos autores neste processo.

2.4. *Caraterização da amostra*

Reconhecendo que os resultados poderiam ser diferentes se inquirida a totalidade da população, ou seja os alunos(as) da formação de professores, na escola em questão, optou-se, nesta circunstância, por inquirir uma turma do curso de mestrado em educação, (oito alunos, um dos quais participa na primeira parte de recolha de dados, mas não se disponibiliza para a entrevista).

Neste contexto a dimensão da amostra foi de nove alunos, dos quais sete eram alunos em formação e os restantes já eram profissionalizados. De sublinhar que os últimos tiveram, entretanto, oportunidade de exercer, numa escola, razão pela qual estiveram em contacto com a geografia da profissão.

Todavia, recorda-se que os participantes realizaram a sua formação inicial de acordo com os pressupostos estabelecidos no Decreto-lei 43/2007 embora, como é compreensível, os cursos passem, quase de imediato, a organizar-se de acordo com a legislação mais recente⁵.

Relativamente ao tipo de amostra julgamos que se pode incluir num método de «amostragem por conveniência» atendendo a que a investigadora era (ou tinha sido) professora da totalidade dos participantes. Desta forma, o processo amostral não garante representatividade nem é possível generalizar as suas conclusões mas permite

⁵ No atual documento é salientado, nas disposições transitórias e finais, que os alunos que se inscrevam a partir de 2015-2016 o ciclo de estudos será, obrigatoriamente, organizado pelas novas regras de formação (cf. art.º 29-30).

ciclos do ensino básico» na unidade curricular (UC) de ética e desenvolvimento profissional (EDP) e, ainda, dois ex-alunos do ano letivo 2012-2013, do curso de mestrado em ensino da «educação visual e tecnológica no ensino básico». A UC referida foi lecionada no 2.º semestre, estando previstas 81 horas de trabalho. Contudo, apenas, 27 horas eram letivas, das quais 18 eram teórico-práticas e 9 de orientação tutórica.

2.3. *Percurso da investigação*

Como metodologia de trabalho recorreu-se num primeiro momento à des(contrução) de conceitos a partir da revisão bibliográfica, seguindo-se a análise dos documentos que norteiam a formação inicial de professores, dedicando maior atenção e aprofundamento às questões de natureza ética.

Posteriormente, foi feita uma primeira abordagem aos alunos sobre a possibilidade de realização de um estudo académico a ser efetuado ao longo do ano letivo. Havendo a sua concordância iríamos então refletir, conjuntamente, sobre o espaço da ética na formação de professores a partir do programa da unidade curricular, vulgarmente conhecido como guia ECTS.

Nesta situação, foi distribuído o programa e os alunos foram convidados a expressar-se, individualmente, sobre os diferentes blocos temáticos. Cada um deveria eleger os que considerasse mais relevantes para a sua formação, partindo da sua perceção. Ao terminar a leção da unidade curricular cada aluno(a) foi entrevistado dando vez e voz aos autores neste processo.

2.4. *Caraterização da amostra*

Reconhecendo que os resultados poderiam ser diferentes se inquirida a totalidade da população, ou seja os alunos(as) da formação de professores, na escola em questão, optou-se, nesta circunstância, por inquirir uma turma do curso de mestrado em educação, (oito alunos, um dos quais participa na primeira parte de recolha de dados, mas não se disponibiliza para a entrevista).

Neste contexto a dimensão da amostra foi de nove alunos, dos quais sete eram alunos em formação e os restantes já eram profissionalizados. De sublinhar que os últimos tiveram, entretanto, oportunidade de exercer, numa escola, razão pela qual estiveram em contacto com a geografia da profissão.

Todavia, recorda-se que os participantes realizaram a sua formação inicial de acordo com os pressupostos estabelecidos no Decreto-lei 43/2007 embora, como é compreensível, os cursos passem, quase de imediato, a organizar-se de acordo com a legislação mais recente⁵.

Relativamente ao tipo de amostra julgamos que se pode incluir num método de «amostragem por conveniência» atendendo a que a investigadora era (ou tinha sido) professora da totalidade dos participantes. Desta forma, o processo amostral não garante representatividade nem é possível generalizar as suas conclusões mas permite

⁵ No atual documento é salientado, nas disposições transitórias e finais, que os alunos que se inscrevam a partir de 2015-2016 o ciclo de estudos será, obrigatoriamente, organizado pelas novas regras de formação (cf. art.º 29-30).

ciclos do ensino básico» na unidade curricular (UC) de ética e desenvolvimento profissional (EDP) e, ainda, dois ex-alunos do ano letivo 2012-2013, do curso de mestrado em ensino da «educação visual e tecnológica no ensino básico». A UC referida foi lecionada no 2.º semestre, estando previstas 81 horas de trabalho. Contudo, apenas, 27 horas eram letivas, das quais 18 eram teórico-práticas e 9 de orientação tutórica.

2.3. *Percurso da investigação*

Como metodologia de trabalho recorreu-se num primeiro momento à des(con)strução de conceitos a partir da revisão bibliográfica, seguindo-se a análise dos documentos que norteiam a formação inicial de professores, dedicando maior atenção e aprofundamento às questões de natureza ética.

Posteriormente, foi feita uma primeira abordagem aos alunos sobre a possibilidade de realização de um estudo académico a ser efetuado ao longo do ano letivo. Havendo a sua concordância iríamos então refletir, conjuntamente, sobre o espaço da ética na formação de professores a partir do programa da unidade curricular, vulgarmente conhecido como guia ECTS.

Nesta situação, foi distribuído o programa e os alunos foram convidados a expressar-se, individualmente, sobre os diferentes blocos temáticos. Cada um deveria eleger os que considerasse mais relevantes para a sua formação, partindo da sua perceção. Ao terminar a leção da unidade curricular cada aluno(a) foi entrevistado dando vez e voz aos autores neste processo.

2.4. *Caraterização da amostra*

Reconhecendo que os resultados poderiam ser diferentes se inquirida a totalidade da população, ou seja os alunos(as) da formação de professores, na escola em questão, optou-se, nesta circunstância, por inquirir uma turma do curso de mestrado em educação, (oito alunos, um dos quais participa na primeira parte de recolha de dados, mas não se disponibiliza para a entrevista).

Neste contexto a dimensão da amostra foi de nove alunos, dos quais sete eram alunos em formação e os restantes já eram profissionalizados. De sublinhar que os últimos tiveram, entretanto, oportunidade de exercer, numa escola, razão pela qual estiveram em contacto com a geografia da profissão.

Todavia, recorda-se que os participantes realizaram a sua formação inicial de acordo com os pressupostos estabelecidos no Decreto-lei 43/2007 embora, como é compreensível, os cursos passem, quase de imediato, a organizar-se de acordo com a legislação mais recente⁵.

Relativamente ao tipo de amostra julgamos que se pode incluir num método de «amostragem por conveniência» atendendo a que a investigadora era (ou tinha sido) professora da totalidade dos participantes. Desta forma, o processo amostral não garante representatividade nem é possível generalizar as suas conclusões mas permite

⁵ No atual documento é salientado, nas disposições transitórias e finais, que os alunos que se inscrevam a partir de 2015-2016 o ciclo de estudos será, obrigatoriamente, organizado pelas novas regras de formação (cf. art.º 29-30).

«captar ideias gerais e identificar aspetos críticos» (Sousa e Baptista, 2014: 77). Nesta situação, em concreto, importava perceber o espaço atribuído à ética durante o tempo da formação inicial, dando voz aos principais interlocutores do processo.

2.5. *A entrevista*

O inquérito por entrevista foi o instrumento básico de recolha de dados. Convém no entanto referir que foi associado à pesquisa documental, em particular, à análise aprofundada dos documentos explicitadores de formação de professores. Pretendeu-se, neste caso, recolher dados sobre as disposições legais, revisar, fazer convergir informações e evidências de fontes diferenciadas no sentido de «termos uma mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas» (Freixo, 2012: 132).

No desenho do estudo entendeu-se, previamente, que a entrevista permite ao investigador interagir, observar e perceber os «não-ditos» do seus interlocutores bem como colocar as questões de forma diferenciada em caso de dúvida. Como é sabido, o termo entrevista é «construído a partir de duas palavras, entre e vista, onde a “vista” se refere ao ato de ver [...] “entre” indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas pessoas» (Freixo, 2012: 220). E, além do mais, julgamos que ao «estar-em-presença» faculta significados às palavras e ajuda na clarificação de questões diversas direcionadas para o objetivo central em estudo.

O tratamento da informação iniciou-se com a transcrição das entrevistas no sentido de efetuar uma análise atenta e exaustiva procurando, (re)interpretar as palavras dos nossos participantes recorrendo à aplicação dos pressupostos da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1997). Importa salientar que não tínhamos um quadro de procedimentos estabelecidos pelo que, só à posterior, as categorias emergiram em resultado da análise de dados coligando quer os discursos dos participantes quer outros elementos de registo. Tal exercício exigiu, paralelamente, uma leitura atenta, revisão e reflexão sobre as anotações produzidas em diferentes momentos, o que trouxe à discussão o lado ético que esta investigação pretende evidenciar. Afinal, o que seria importante e pertinente trazer à discussão? Face a este dilema optamos por selecionar um conjunto de indicadores que ajudaram a delimitar, a dar forma e a transformar a informação em categorias e subcategorias que, posteriormente, foram aplicadas ao *corpus* da informação recolhida no estudo empírico e considerando o objeto de estudo.

3. Apresentação de resultados

3.1. *Análise do guia curricular-as percepções*

Neste ponto, procede-se à apresentação e discussão dos resultados, tendo em conta os objetivos do estudo, procurando descodificar e interpretar a perspectiva dos alunos participantes. Como já foi dito, a recolha de dados iniciou-se com a análise do programa e cujos conteúdos se apresentam no Quadro 1.

QUADRO 1. *Conteúdos da unidade curricular*

UNIDADE CURRICULAR DE ÉTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
1. Sobre a ética	2. Ética e educação
<ul style="list-style-type: none"> - De que trata a ética - O debate ético numa sociedade pluralista 	<ul style="list-style-type: none"> - A pertinência da axiologia educacional para o educador - A ética na ação educativa e na prática pedagógica
3. Ética e profissionalidade	4. Ética e deontologia profissional
<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de profissão - Ser professor e desenvolvimento profissional de professores - A profissão docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de deontologia - Deontologia da função docente - A formação ética dos professores

Perante o documento, os alunos foram convidados a analisar os temas que iriam ser abordados e cada um deveria eleger os «três mais relevantes» perspetivando-se como futuros professores e recordando os dilemas com que se confrontaram ao longo dos estágios pedagógicos, realizados no âmbito da sua formação em educação básica. Foi distribuído um documento com a informação constante no programa para permitir uma leitura mais atenta e individualizada. No final cada documento foi numerado de acordo com a ordem de entrega, ou seja, o primeiro aluno foi designado por A1 e assim sucessivamente. A informação recolhida permitiu-nos perceber que a opinião dos alunos se agregou, primeiramente, em duas temáticas, cada uma com 4 escolhas, significando que em primeiro lugar os alunos atribuíram igual relevância ao conteúdo «ser professor e desenvolvimento profissional de professores» (A1, A2, A4, A6) e «ética na ação educativa e na prática pedagógica» (A3, A5, A7, A8).

De seguida, em 2.º lugar, surge o conteúdo «profissão docente», com 4 escolhas (A1, A2, A3, A6) e «ser professor e desenvolvimento profissional de professores), com 3 escolhas (A5, A7, A8). Finalmente em 3.º lugar, a escolha recaiu em «deontologia da função docente-princípios, deveres e direitos profissionais» com 3 escolhas (A2, A6, A8) e «a ética na ação educativa e na prática pedagógica» com 2 escolhas (A1, A4). Constatamos, ainda, que alguns conteúdos não foram referidos.

3.2. *Análise da entrevista-contributos à reflexão*

Do conjunto de dados e face à informação recolhida, a partir da entrevista semi-estruturada, as perguntas mais frequentes foram: Por onde iniciar? O que será pertinente para este estudo? Como tornar visível o invisível presente nos discursos? Como a partir do *corpus* da informação transcrita se poderá analisar, descrever, interpretar e sintetizar? Optou-se por uma leitura flutuante e global a todas as entrevistas, processo que se repetiu em vários dias, enquanto íamos refletindo sobre as questões enunciadas e considerando os objetivos deste estudo. Posteriormente, selecionaram-se alguns indicadores presentes nos discursos, através dos segmentos de texto, que ajudaram a circunscrever e a construir as categorias e subcategorias de análise, abaixo sistematizadas.

QUADRO 2. *Categorias e subcategorias de análise*

ÉTICA E AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES					
Categoria					
Subcategorias	Formação acadêmica	Carga horária da UC	Perceção sobre os conteúdos	Hierarquização temática	Dimensão valorativa dos conteúdos

Face à informação recolhida constatou-se que os alunos participantes, na turma em formação inicial eram, sobretudo, do sexo feminino (seis) sendo que, apenas, um era do sexo masculino. Relativamente aos outros dois, que eram ex-alunos, existiu a representação igualitária. No tocante à formação académica, que permitiu o ingresso no curso de mestrado, averiguou-se que seis tiveram uma UC, de ética, educação e cidadania, na sua formação inicial na licenciatura em educação básica. Os restantes (três) desconheciam estes conteúdos programáticos embora existisse um que, também, era detentor do grau de licenciado em educação básica, realizado num outro instituto politécnico.

Quando foram convocados a pronunciar-se sobre o tempo previsto para esta unidade curricular manifestaram, consensualmente, que consideravam ser insuficiente, quer o tempo semanal, quer a carga horária atribuída. De salientar que no caso da turma em formação, o tempo letivo previsto, para esta, UC eram 27 horas e na turma do ano letivo de 2012-2013 eram 35 horas.

A este propósito, o testemunho do entrevistado E3 evidencia que «deveria ter uma carga semanal maior visto que os temas [...] requerem que sejam abordados mais lentamente» e no seguimento o E8 afirmou: «numa opinião pessoal [...] a carga horária foi insuficiente para desenvolver adequadamente todos os conteúdos. Apesar de se tratar de um mestrado que decorreu em regime pós-laboral, apenas duas horas por semana, para explorar o conceito de “ética” e a sua ligação com a ação educativa e a prática pedagógica, entre muitos outros assuntos, é muito pouco tempo».

Quanto à formação académica verificou-se que, a maioria, eram licenciados em educação básica (sete). Os restantes acederam com o grau de licenciado em *design* gráfico e publicidade (um) e arquitetura (um), sendo oriundos do Instituto Politécnico de Bragança (seis), do Instituto Politécnico do Porto (dois) e da Universidade do Porto (um).

Relativamente à perceção sobre os conteúdos e à forma como foram operacionalizados, em contexto de sala de aula, evidenciam-se os seguintes testemunhos:

E6 «Sim, sem dúvida aborda temas muito pertinentes para a carreira docente [...] interessantes e ajustados à formação inicial de professores» ou, ainda, o que referiu o E7 «Sim. Foram abordados conteúdos úteis [...] se pudesse dar uma nota seria a mais alta possível [...] foram temas interessantes [...] que fomos discutindo [...], levando-nos a refletir sobre eles e a colocar situações reais».

Estes testemunhos, ainda, que expressados de forma diferente, aproximam-se na sua mensagem central. Significa isto que os participantes avaliaram de forma clara e positivamente a inclusão da unidade curricular de EDP, na sua formação, manifestando a importância dos seus contributos para a reflexão/consciencialização, enquanto futuros professores e profissionais de educação.

Depois convidados a hierarquizar o interesse dos conteúdos, elegendo a temática que consideravam mais relevante constatou-se que foram lembrados diferentes blocos temáticos da UC. De notar que o E3 referiu que todos foram marcantes e optou por

não escolher um argumentando: «não consigo sinceramente destacar somente um [...] contribuíram para que soubéssemos mais sobre o que realmente é a ética e o desenvolvimento profissional».

Porém, ressaltam dois blocos temáticos referidos, explicitamente, por seis participantes: os dilemas éticos em que se resolveram casos práticos e os ciclos de carreira docente (Huberman, 1995; Abraham, 2000). Neste último tema, refletimos questões como: Será que há fases ou estádios no ensino? Será que grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos? Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de ensino, a relação com os alunos [...]. Será que se tornam mais ou menos competentes com os anos? As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida? Se fosse possível fariam uma nova opção profissional? A partir de que momentos será possível «predizer» o fim de carreira? (Huberman, 1995).

Face a questões que desafiavam e interpelavam os alunos em formação, verificou-se uma partilha de argumentos que promoveu a reflexão sobre o que significa ser professor, bem como permitiu compreender que existem ciclos (ou fases) de carreira profissional que, em geral, alteram o modo(s) de ser professor (a). Posteriormente, depois da apresentação teórica da perspetiva deste autor, emergiram diversos comentários que deixavam apreender que se tratava de um tema novo e sobre o qual nunca tinham refletido. Esta constatação acabou por ser evidente nos discursos das entrevistadas pois a maioria, ainda que elege-se outros temas, lembrava sempre este.

Quanto à questão dos possíveis contributos, da UC, para a sua formação, no sentido de consciencializar a complexidade e os desafios da profissão docente, foram evidentes os testemunhos, convergindo em direção e sentido à importância das temáticas abordadas. Procurando dar voz a todos os entrevistados destacam-se, como testemunho, algumas palavras que são extratos dos seus discursos. Assim: E1 «Foi muito gratificante conciliar o conhecimento do ano anterior, com algumas aulas teóricas e depois a reflexão em grupo de casos éticos particulares da profissão docente».

E2 «Julgo que os temas abordados foram pertinentes e relevantes. Talvez para os meus colegas não tenha sido novo recordar noções de ética, moral e deontologia [...] Entender a noção de direito, de dever, a carta ética⁶, aspetos do Estatuto da Carreira Docente, a questão da profissionalização [...]».

E3 «Sim [...] contribuiu para refletir melhor os dilemas éticos que futuramente poderei ter em mãos».

E4 «Sem dúvida alguma [...] casos práticos e reais para compreender a realidade da profissão docente».

E5 «Sem dúvida. [...] É importante, face a uma nova população escolar, estarmos alertados para os problemas que cercam a escola e os quais exigem, da parte do professor, a sua resolução».

E6 «Sem dúvida [...] debater esses dilemas e era muito interessante como dentro de uma turma se encontravam opiniões e posições diferentes perante o mesmo dilema [...] serviu para compreendermos a dimensão e responsabilidade do que é ser professor [...] refletir é extremamente importante».

⁶ Esta aluna referia-se à Declaração da Internacional de Educação (IE) sobre ética profissional, adotada no III Congresso Mundial da IE, celebrado em Jomtien-Tailândia, no ano de 2001 e que, entretanto, já foi sendo atualizada.

E7 «Sim. O facto de se terem analisado casos práticos levou-me a refletir mais sobre eles e a pensar o que fazer se um dia tal coisa me acontecer [...] aprendi bastante com a UC, cresci com ela [...] é essencial para nos alertar do que é ser professor no século XXI, bem como para os desafios da sociedade atual».

E8 «Enquanto pessoa e futuro profissional, a reflexão de alguns dilemas [...] ajudou, em grande escala, a consciencializar-me [...] eram ótimos pontos de partida para [...] diálogos, trocas de ideias e discussões saudáveis [...]. Apesar de já se passarem alguns anos, recordo-me perfeitamente do dilema que nos foi apresentado com a visualização do excerto do drama “O dia da saia” (realizado por Jean-Paul Lilienfeld) e ainda hoje continuo sem saber que atitude tomaria [...] lamento o facto de a carga horária não ter permitido [...] a visualização da totalidade deste filme e a extensão de alguns diálogos e discussões entusiasmantes [...] maioritariamente dilemas éticos e casos práticos».

E9 «todos os temas me obrigaram a refletir e a fazer várias leituras. Contudo, os dilemas éticos permitiram que me colocasse face à profissão e à sua complexidade».

Ora, ao dar voz e espaço aos alunos, percebe-se a sua perceção quando consciencializados para a importância das questões de natureza ética, conforme testemunham os segmentos de texto trazidos à colação. Porém, é de sublinhar que, também, as ciências humanas têm vindo a ser relegadas para um plano de inferioridade, nomeadamente a filosofia, a história, a geografia, a antropologia entre outros saberes estruturantes. Entende-se que este facto inviabiliza uma formação docente que deverá alicerçar-se numa atitude problematizadora, de alteridade, construída em torno de sentido crítico e de abertura ao diálogo. Nesse sentido, a formação inicial carece da matriz das ciências humanas para compreender os problemas contemporâneos, os valores éticos e morais que devem nortear a profissão professor. Parafraseando, Ramos (2012) diria que o que falta, atualmente, na formação é o aprimoramento humano, rigoroso e ético que vem sendo substituído pelo saber técnico e especializado o que não proporciona desvendar a complexidade e a compreensão da condição humana.

4. Considerações finais

Como é sabido, contemporaneamente, o campo da formação de professores vive tempo de grandes incertezas. Tal facto prende-se, desde logo, com o tempo social marcado pela instabilidade e mutabilidade das nossas sociedades e, no caso português, soma-se a instabilidade legislativa. Concordamos com Nóvoa (2009: 27) quando afirma que «o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também efeito de moda [...] os textos, as recomendações [...] sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas propostas». Neste âmbito, relativamente à formação de professores, recorda-se que enquanto era delincado este estudo, as regras alteraram-se o que nos obrigou a analisar dois documentos legislativos (Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro e Decreto-lei 79/2014 de 08 de setembro).

Pelas razões que foram sendo elencadas procurou-se, nesta lógica, verificar as diferenças subjacentes à filosofia destes documentos através das linhas orientadoras explanadas nos seus preâmbulos. Constatou-se que entre o modelo de formação anterior e o atual ressaltam como aspetos marcantes o aumento da duração do ciclo de estudos (mestrado) e o facto de terem sido privilegiadas algumas áreas científicas.

Refere-se, nomeadamente, o português e a matemática. Por outro lado, na primeira situação pretendia-se formar um professor generalista, educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, enquanto que no documento mais recente defende-se um professor especialista numa área de recrutamento, ou seja, «reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e a eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento» (ME, 2014: 2820).

Nestes documentos encontram-se, em termos de semântica, mudanças de sentido que ocorrem nas formas linguísticas mas que, em meu entender, denotam a perspectiva de formação docente pretendida. Em síntese, existia um pendor de formação globalizante plasmada nas palavras do legislador ao referir que se privilegia «uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos [...] o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos» e da sua trajetória profissional (ME, 2007: 1320). Todavia emerge, recentemente, uma valorização de maior didatismo e intelectualismo como bem ilustram os segmentos de texto que se transcrevem:

[...] a necessidade de uma **formação exigente** tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino ou numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem [...] ter nas nossas escolas os mais bem preparados, «mais bem treinados»⁷, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar (ME, 2014: 2819-2820).

Relativamente às questões que eram preocupação deste estudo, ética na formação de professores, constatou-se que é uma área transversal, que deverá ser «assegurada no âmbito das restantes componentes de formação» (ME, 2014: 2821). Efetivamente quer um documento quer o outro não privilegiam esta área de formação embora no primeiro caso existam várias referências explícitas ao perfil de desempenho docente revelando, desde logo, uma maior importância atribuída a este domínio. Igualmente, reconhecia a exigência de contemplar nos objetivos de formação inicial os perfis de desempenho geral e específicos explanados ao longo de diversos pontos deste diploma, nomeadamente nos art.º 7.º a 9.º (ME, 2007: 1321). De sublinhar que na escola onde o estudo se realizou, permanece no curso de educação básica a UC de ética, educação e cidadania (2.º ano do curso - Opção II). Relativamente ao curso de mestrado a situação alterou-se. A UC, ética e desenvolvimento profissional, foi substituída por uma nova disciplina, intitulada de «desenvolvimento profissional e investigação», passando a ser transversal a todos os cursos de formação de professores. Porém, os blocos temáticos afastaram-se das questões da ética profissional, embora se possam inferir no primeiro e segundo pontos do programa «ser professor/ser educador e desenvolvimento profissional de professores». Contudo, nos pontos três e quatro, «investigação em educação e investigação transformadora» julgo não será permitida igual inferência. Admito, porventura, que tais questões estarão presentes de modo ténue e breve.

Analisando, os diversos resultados desta investigação, diria que os objetivos deste estudo foram substancialmente respondidos. Assim, o primeiro objetivo em que se procurou analisar os documentos legais que enquadravam a formação de professores, confrontou-me com a necessidade de estudar e compreender as diferentes disposições

⁷ Aspas colocadas para evidenciar esta ideia.

legislativas que estavam em vigor e as que entretanto se publicaram. Além do mais, recorremos a vários documentos e autores de referência para alicerçar e ancorar as nossas ideias que vão no sentido de valorizar uma formação docente que consiga captar o sentido de uma profissão que não cabe, simplesmente, numa matriz técnica e científica (Abraham, 2000; Arendt, 2007; Baptista, 2005; Bonifácio, 2015; Fensterseifer, 2009; Hubermam, 1995; Imbermón, 2004; Nóvoa, 1995a; Nóvoa, 2009; Popkewitz, 1995; Reimão, 2008; Ruivo, 2012; Sacristán, 1995; Schön, 1992; Stenhouse, 2003; Zeichner, 1993). No segundo objetivo, em que se pretendia avaliar o espaço da ética na formação inicial, averiguou-se quer pelos documentos relativos à formação docente, quer pelos currículos da escola, que se trata de um espaço e de um tempo, aparentemente, escasso e sem relevância, apesar das boas intenções que ressaltam na leitura dos diferentes documentos. Além do mais, não foi apenas a terminologia atribuída às unidades curriculares que se alterou. Nota-se, analogamente, que o tempo previsto no currículo vem sendo reduzido. Recordamos que os alunos, do ano letivo de 2012-2013, participantes neste estudo, na UC de ética profissional, tiveram um total de 36 horas de contacto, estando previstas 108 horas de trabalho total (4 créditos). Pouco tempo depois, os alunos de 2014-2015, na UC de ética e desenvolvimento profissional, o tempo volta a ser reduzido para 27 horas de contacto direto estando previstas 81 horas de trabalho total (3 créditos). Reconhecendo que se trata de uma profissão, complexa e exigente, parece imperativo uma prática eticamente exercida. Ora face à desvalorização da área cultural, social e ética e, em particular dos aspetos éticos, verifica-se um enfraquecimento no modo de «ser professor/a», levando a questionar o atual paradigma de formação que minimiza áreas do saber, efetivamente, importantes para uma profissão marcada pelo laço humano. Concordamos com Lévinas (2000: 109) quando afirma que «o milagre de confluência é maior que o milagre de autor único. Ora o pólo desta confluência é a ética [...]». Nesse sentido, defendo uma maior equidade entre as diferentes componentes de formação, permitindo aos alunos uma maior consciencialização através de exercícios de autorreflexão sobre a práxis, capacitando-os para o desempenho de uma atividade profissional exercida no quadro de autonomia, responsabilidade e reflexividade.

Finalmente, no terceiro objetivo em que se pretendeu dar voz aos alunos, enquanto atores do processo formativo, verificou-se que o tempo (escasso) da UC acabou por se tornar num espaço de partilha, de diálogo e reflexão, em torno das questões da ética e do exercício da profissão, como ficou assinalado nos segmentos de texto que se transcreveram e em que todos os entrevistados tiveram direito à palavra. Registo como nota curiosa, o trabalho final da UC, em que se havia contratualizado elaborar uma revisão crítica sobre um livro desde que este abordasse as temáticas estudadas. Nesta contextualização, uma das alunas organizou a revisão e apresentação do livro eleito mas procurou, paralelamente, encontrar o autor (por coincidência também professor de filosofia numa escola secundária próxima da cidade do Porto), agendando com ele uma entrevista em que não só tratou da temática do livro mas em que aplicou os conceitos abordados em contexto de sala de aula (ética e profissionalidade, importância da axiologia para a formação de professores, dilemas éticos, ciclos de carreira, imagem da profissão, entre outras questões). De sublinhar que esta entrevista foi visionada na aula permitindo a discussão e problematização em torno da complexidade da profissão testemunhada nas palavras deste professor.

Em forma de síntese, a educação não se pode desvincular da ética e da moral. Parafraseando Freire (1996) considero que não é possível pensar o ser humano longe da

ética quanto mais separado dela. Ora, alinhando a formação docente pelo paradigma subjacente no enquadramento legal (ME, 2014: 2819-2820) quando refere «os mais bem preparados [...] treinados [...] vocacionados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar» poderá transformar a experiência formativa em «puro treino técnico» que é, como diz este investigador, amesquinhar o que de mais substancial existe no exercício educativo, ou seja, o seu caráter formativo. Entende-se que é a educabilidade e o aperfeiçoamento humano que justificam o exercício de uma profissão eticamente pensada e exercida.

Referências bibliográficas

- ABRAHAM, A. (2000) *El enseñante es también una persona-Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- ALONSO, A. H. (2008) *La Dimensión Pública de la Ética de las Profesiones*. In C. M. REIMÃO, *Ética e Profissões - Desafios da Modernidade* (pp. 17-30). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- ARENDRT, H. (2007) *A Condição Humana* (10.ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BAPTISTA, I. (2005) *Dar Rosto ao Futuro-Educação Como Compromisso Ético*. Porto: Profedições.
- BARDIN, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BONIFÁCIO, E. (2015) *Professores e Escolas. Imagem Social e Desafios de Profissão* (2.ª ed.). Lisboa: Edições FéniX.
- CAMPS, V. (2005) *La voluntad de vivir. Las preguntas de la bioética* (2.ª ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- CORTINA, A. (dir.) (1997) *10 Palavras Chave em Ética*. Coimbra: Editorial Verbo Divino.
- ESCOBAR, F. B. (2008) *Ética e Serviço Social*. In C. M. REIMÃO *Ética e Profissões-Desafios da Modernidade* (pp. 11-30). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- ESTRELA, M. T. (2010) *Profissão Docente - Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- FENSTERSELFER, P. E. (2009) *Ética e Educação: Reflexões Acerca da Docência. Educação. Revista do Centro de Educação*, n.º 34, 3, 559-572. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.
- FREIRE, P. (1996) *A Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIXO, M. J. (2012) *Metodologia Científica-Fundamentos Métodos e Técnicas* (5.ª ed.). Lisboa: Edições Piaget.
- GOODSON, I. F. (2015) *Narrativas em Educação: A Vida e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (1995) *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In A. NÓVOA *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- IMBERNÓN, F. (2004) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado-Hacia una nueva cultura profesional* (6.ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. (1999) *A Construção do Saber - Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editográfica.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (2005) *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Piaget.
- LEVINAS, E. (2000) *Ética e Infinito* (6.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- MONTEIRO, A. R. (2010) *Profissionalidade e Suas Refrações. Media@ções*, 1 - n.º 2, 5-11. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- NÓVOA, A. (1995a) *Profissão Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995b) *Vidas de Professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995c) *Os Professores e a Sua Formação* (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A. (2009) *Professores - Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- POPKEWITZ, T. S. (1995) *Profissionalização e Formação de Professores*. In A. NÓVOA *Os Professores e a Sua Formação* (2.ª ed., pp. 37-50). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- RAMOS, F. P. (2012) *Filosofia e Ética Profissional - Temáticas e Recortes*. Santo André: FPR/PEAH.
- REIMÃO, C. M. (2008) *Ética e Profissões - Desafios da Modernidade*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- RUIVO, J. (2012) *O Desencanto dos Professores*. Castelo Branco: RVJ - Editores.
- SACRISTÁN, G. (1995) Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In A. NÓVOA *Profissão Professor* (2.ª ed., pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- SCHÖN, D. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y de aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- SOUSA, M. J. e BAPTISTA, C. S. (2014) *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- STENHOUSE, L. (2003) *Investigación y desarrollo del currículum* (5.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- ZEICHNER, K. M. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- WEBER, M. (1984) *Economía y Sociedad - Esbozo de Sociología Comprensiva* (7.ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Legislação consultada - Ministério da Educação (ME)

- Lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Lei n.º 115/97 de 19 de setembro – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Lei 49/2005 de 30 de agosto – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Lei 85/2009 de 27 de agosto – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho docente.
- Decreto-lei 43/2007 de 14 de fevereiro – Definiu as habilitações para a docência.
- Decreto-lei 79/2014 de 14 de maio – Define as habilitações para a docência.