

Formação ético-deontológica dos professores de ensino superior — Subsídios para um debate

MARIA TERESA ESTRELA

mestrela@fpce.ul.pt

Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

JOANA MARQUES

jmarques@fpce.ul.pt

Bolseira de investigação do projecto *Pensamento e Formação Ético-deontológicos*

de *Professores* na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

FRANCISCO CORDEIRO ALVES

fcordeiroalves@sapo.pt

Professor Coordenador da Escola Superior de Educação de Bragança

MARIANA FEIO

marianafeio@hotmail.com

Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO:

As mudanças ocorridas no ensino superior como resposta ao mundo da globalização e do “informacionismo” (Castells, 1997) trazem consigo a necessidade de um questionamento ético das suas funções. Documentos como “World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action” e a Declaração de Bucareste enfatizam o papel ético a desempenhar por estas instituições no mundo actual e na formação ética dos seus estudantes para esse mundo. Apesar de algumas reflexões de carácter teórico sobre vários aspectos da vida universitária, nota-se uma carência de estudos empíricos sobre o modo como os professores vêem a dimensão ética das suas funções, como promovem o desenvolvimento ético dos seus alunos e se sentem ou não necessidades de uma formação ética que os ajude a desempenhar melhor as suas funções profissionais.

Um estudo exploratório, assente na análise de conteúdo de 14 entrevistas a professores do ensino politécnico e universitário, procura contribuir para a construção desse conhecimento. Os dados obtidos dão alguns elementos para um debate em torno destas questões.

PALAVRAS-CHAVE:

Ética, Moral, Deontologia, Desenvolvimento ético dos alunos, Formação ética de professores.

INTRODUÇÃO

Num mundo globalizado e numa época em que a cultura pós-modernista contribui para pôr em causa os princípios e valores veiculados pela modernidade, abalando as próprias bases do pensamento ético pela negação das “bandeiras gémeas da universalidade e da fundamentação” (Bauman, 1997, p. 13) a ética torna-se paradoxalmente um centro de interesse em várias áreas da actividade social. Com efeito, compreendemos hoje que os problemas que ameaçam a sobrevivência da vida humana no nosso planeta e o equilíbrio e paz sociais têm subjacentes problemas éticos. O avanço científico e tecnológico trouxe problemas antes inimagináveis, originando novos campos de reflexão como a bioética e a ética ambiental. O retorno à ética aparece, pois, como procura de princípios e valores estáveis que garantam a justiça e a coesão sociais. As universidades, cujo prestígio tem sido abalado enquanto referências de ordem intelectual e moral, não podem alhear-se deste movimento de inquietação e de reflexão ética. Em parte devido às pressões economicistas e tecnicistas exercidas sobre o ensino superior, verifica-se algum esvaziamento da dimensão cultural e humanista, integradora das suas diferentes missões. Se este quiser ser uma consciência crítica social, sobretudo os professores são convidados a repensar o seu profissionalismo em relação com os seus novos papéis, redefinindo a sua ética e a sua responsabilidade na formação ética dos estudantes.

NOVOS PAPÉIS ÉTICOS DO ENSINO SUPERIOR

Repensar o papel ético deste nível de ensino implica um questionamento múltiplo abrangendo, p.e.: a ciência que produzem, os seus efeitos sociais; a divulgação e acesso a esse conhecimento, potencialmente produtor de desigualdades sociais e de formas abusivas de poder; a formação ética proporcionada aos estudantes; a ética e deontologia dos profissionais do ensino/investigação, aspecto fulcral do seu profissionalismo; a formação ética dos professores que dê sentido à sua formação científica, tecnológica e pedagógica e favoreça a tomada de consciência de posições colectivas sobre as novas solicitações em termos de maior intervenção social.

Não tendo o monopólio da investigação e da formação, o questionamento dos dois primeiros aspectos ultrapassa as fronteiras do ensino superior, envolvendo universitários e não universitários, cientistas, filósofos e até escritores (Marcuse, Habermas, Morin, Jonas, Morávia...). Os últimos aspectos, sem excluir outros públicos, concernem principalmente as instituições de ensino superior. A reflexão sobre eles torna-se premente, dadas as múltiplas mudanças nelas ocorridas como resposta às transformações de toda a espécie que levaram à globalização e ao “informacionismo” (Castells, 1997).

Marginson (2007, p. 35) considera que, com variações de espaço e de intensidade, elas poderão ser assim sintetizadas¹: “Globalização e internacionalização, participação massificada e credenciação

vocacional; instituições mais plurais/diversificadas com fundos mistos; administração mais centrada na economia, no produto interno e no regime de desempenho; competição entre instituições em moldes de quase-mercado; mercantilização parcial do ensino, investigação e serviços”.

Estas mudanças levantam novas questões éticas como as de utilização das novas tecnologias no mundo real e nos mundos virtuais, as relações entre universidades, entre universidade, globalização e mercado, entre investigação e economia... Questões pouco relevantes quando as universidades eram “torres de marfim” ou “templos de sabedoria”. A massificação traz outros problemas, já vividos em outros graus de ensino, que põem em causa o princípio de justiça e apelam à equidade. Num nível de ensino facultativo e meritocrático, como se entenderá, por ex., a discriminação positiva em relação aos alunos menos dotados, o eventual conflito entre justiça e produtividade/eficácia...? A institucionalização de tutorias em países que delas não têm experiência não deixará de suscitar algumas questões éticas, eventualmente geradoras de dilemas profissionais.

A “World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action” (Unesco, 1998) é um contributo para a redefinição da ética associada aos novos papéis das instituições.

O documento quebra uma cómoda neutralidade ético-axiológica mantida por uma grande parte das instituições. É especialmente esclarecedor o art. 2. Por um lado, explicita princípios como os de autonomia, ética do rigor no exercício das várias actividades científicas e intelectuais, independência e consciência das responsabilidades sociais; por outro, atribui às instituições de ensino superior uma missão claramente ética. Assim, são incentivadas a utilizarem a sua capacidade intelectual e prestígio moral na defesa e disseminação de valores da Unesco universalmente aceites (paz, justiça, liberdade, igualdade e solidariedade), e a implicarem-se na identificação e procura de soluções para problemas que afectam o bem-estar social a nível local e global. “The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region” (AA.VV., 2004) enfatiza também a dimensão ética e axiológica do ensino superior na Europa, a quem são cometidos novos papéis e responsabilidades.

Embora a compatibilidade dos princípios e valores enunciados ofereça dúvidas, é importante que estes objectivos tenham sido afirmados claramente. Contudo, interrogamo-nos se as políticas, as instituições e os docentes de ensino superior se orientam neste sentido. Sobretudo estes, estarão bem conscientes da amplitude das exigências éticas que lhes são feitas como membros e responsáveis principais dessas instituições? A Declaração de Bolonha refere a necessidade de “consciencialização de valores partilhados e do sentido de pertença a um espaço comum social e cultural”. Contudo, veicula simultaneamente uma preocupação essencialmente economicista: o paradigma da formação por competências orientadas para a inserção no mundo do trabalho parece sobrepor-se a uma formação geral e humanista, ampliadora de perspectivas e horizontes (García & Ruiz, 2006).

Por outro lado, salvo raras excepções, parece que as instituições de ensino superior não têm promovido o debate no seu interior (Macfarlane, 2004), sobre a dimensão ética do profissionalismo dos docentes e investigadores e sobre a formação ética dos estudantes. Esteban e Buxarrais (2004) salientam que, em Espanha, a relação entre ensino universitário e formação ética dos estudantes remete para o puro acaso, não favorecendo uma experiência de vida ética e de desenvolvimento moral. Os aspectos curriculares dessa formação ligam-se, quando muito, à existência de algumas disciplinas ou módulos de deontologia nos planos de cursos profissionalizantes (Vicente, 2006). O mesmo se verifica Portugal.

CARÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE O PENSAMENTO ÉTICO DOS DOCENTES E A FORMAÇÃO ÉTICA DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Outro indicador sobre a pouca atenção dada aos problemas éticos está na pobreza de investigação empírica neles incidente, o mesmo não se podendo dizer quanto à reflexão individual sobre alguns problemas éticos ligados às missões da universidade. A pesquisa em bases de dados (EBSCO Host, EJS, B-ON, Eric, Eurydice) foi decepcionante, confirmando a afirmação de Willemse, Lunenberg e

Korthagen (2005) sobre a pobreza destes dados nas bases que consultaram, mesmo sobre o pensamento ético dos formadores de professores que, no ensino superior, é suposto promoverem o desenvolvimento ético-deontológico dos futuros docentes.

Apesar de tudo, podem identificar-se alguns campos temáticos: representações de professores e alunos acerca do plágio e da justiça; relação entre código ético e comportamento; representações dos estudantes quanto à sua preparação em relação à deontologia do futuro trabalho profissional. São raríssimas as referências a investigação empírica sobre a formação ética de professores do ensino superior. Em suma, há grandes lacunas de conhecimento, das quais salientamos: a percepção dos professores da dimensão ética da profissão e do seu papel no desenvolvimento ético dos alunos.

OBJECTIVOS, METODOLOGIA E CAMPO DE ESTUDO

Dados os novos desafios que se lhe colocam, conhecer o pensamento do professor do ensino superior sobre a sua ética profissional é de primordial importância. O estudo de que damos conta e se insere num projecto mais vasto (incide nos professores de ensino não superior) é meramente exploratório. Visa conhecer como um grupo de docentes do ensino politécnico e universitário se situa face às seguintes questões: como percebem as dimensões éticas das suas funções? Que princípios éticos orientam a sua actividade profissional? Que atitude tomam face à eventual existência de um código deontológico? Que dilemas éticos experimentam no exercício das suas funções? Sentem necessária ou conveniente a existência de uma formação ética?

O estudo abrangeu 14 professores do ensino superior, a quem reiteramos o nosso reconhecimento pela sua generosa colaboração. A selecção foi de conveniência, baseada na acessibilidade, mas tendo como critérios serem professores de áreas disciplinares diferentes (ciências sociais e humanas, científicas e tecnológicas, excluindo nesta fase as áreas das artes e direito, pela especificidade das suas relações com a ética), se possível em instituições diferentes. Assim, 7 provêm de universidades e 7 de politécnicos; 8 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino; 11 são

docentes na região de Lisboa e 3 na região de Bragança (zonas de residência da equipa do projecto).

A metodologia qualitativa, inserida num paradigma interpretativo, visa dar voz a estes sujeitos e descobrir o sentido que atribuem a realidades do seu quotidiano. Dentro dos pressupostos desta metodologia, o investigador deve silenciar a sua voz para que a voz dos outros se possa fazer ouvir. Para isso, deve pôr entre parêntesis os seus quadros conceptuais, não partindo, mas deixando-as emergir dos dados. Missão difícil, quando o investigador não se limita — como muitos defendem — a ser um mero receptor e divulgador de dados, mas procura interpretar o sentido atribuído pelos sujeitos chegando a conceitos de segunda ordem (Schütz, 1987) ou à construção de uma teoria enraizada nos dados (Strauss & Corbin, 1997). Contudo, ainda que guiado pelos dados, o investigador apreende aquilo que está preparado para apreender e, por isso, os nossos quadros de referência, de origem multidisciplinar, acabam por estar implícitos na categorização dos dados e nos comentários que suscitam.

PROCESSO DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

A técnica usada foi a entrevista semi-directiva. O guião, orientado pelos tópicos correspondentes às questões atrás levantadas, era suficientemente aberto para permitir a expressão livre dos entrevistados. A cada entrevista, transcrita integralmente, foi atribuído um código.

Para a análise dos dados usou-se a análise categorial de conteúdo. Na leitura dos resultados deve atender-se a que o texto de cada entrevista resulta de uma reflexão oral, provocada na ocasião pelo entrevistador e construída e verbalizada no decurso desta, mas que poderá expressar graus diferentes de reflexão anterior sobre os temas avançados. De acordo com o que escrevemos acerca das entrevistas realizadas a professores do ensino não universitário (Estrela, 2008), cada entrevista pode ser lida como um inter-texto onde se cruzam e sobrepõem referências culturais e experiências várias e onde as convicções, dúvidas e sentimentos parecem, por vezes, sobrepôr-se às lógicas argumentativas que habitualmente sustentam o discurso ético. O discurso de cada sujeito foi desconstruído em unidades de sentido que, por comparação semântica, originaram indicadores, categorias e subcategorias.

O pensamento dos entrevistados não reflecte, na sua grande maioria, a influência dos sistemas gerais de ética de que a ética profissional seria apenas a aplicação. Não deixa, contudo, de ser enquadrável em categorias que, sem a unidade, fundamentação e interconexão de um sistema, vão ao encontro de algumas categorias utilizadas em sistemas do pensamento ocidental (filosófico, psicológico, sociológico e educacional), sem que daí se possa afirmar a sua influência directa. Isto é, se, por hipótese, o discurso dos entrevistados é enquadrável numa ética do dever ou numa ética do cuidado, tal não significa que as referências subjacentes sejam, p.e., a filosofia de Kant ou Noddings ou a psicologia de Kohlberg ou Gilligan, a não ser que tal influência seja explícita ou que a terminologia ou o contexto das respostas a permita inferir. Em síntese, com as limitações atrás referidas, procurou-se uma categorização emergente que empobreceu inevitavelmente a expressão individual e esbateu diferenças e matizes inter-individuais. Mas, simultaneamente, permitiu conferir uma inteligibilidade diferente ao conjunto do discurso dos entrevistados, através da compreensão do comum e do diferente.

Por uma questão de espaço, limitamo-nos a uma síntese sucinta baseada na categorização geral encontrada, para a qual o discurso dos entrevistados concorre de maneira diferente. As diferenças individuais situam-se sobretudo ao nível das subcategorias e dos indicadores que operacionalmente as definem.

CONCEITOS DE ÉTICA, MORAL E DEONTOLOGIA DOS ENTREVISTADOS

Ao longo da história do pensamento ético verificou-se a coexistência dos termos ética e moral usados como sinónimos ou como conceitos distintos. Contudo, com excepção de um entrevistado para quem os termos são sinónimos (ainda que considere que moral ganhou um sentido pejorativo), a maioria distingue-os, embora ao longo da entrevista se deslize, por vezes, de um conceito para o outro. Os conceitos pessoais de ética organizam-se em duas subcategorias: uma, releva de uma ética racionalista e essencialista baseada na reflexão sobre a conduta humana; outra, refere-se a uma concepção contextualizadora e consequencialista da

ética que apela à acção, ao sentimento e às consequências da acção.

Também quanto à origem dessas concepções se notam subcategorias opostas. Para a grande maioria dos entrevistados elas são adquiridas, resultando de uma construção pessoal em função de influências várias. Estas remetem para fontes e formas de socialização primárias e secundárias, entre as quais se destacam: a família, a religião, a formação e a experiência profissional e, em menor grau, a influência de autores, sobretudo filósofos e psicólogos. Para uma pequena minoria, as concepções éticas são inatas e assentes na base biológica da consciência. Assim, ainda que sobre ela operem algumas influências sociais, “existe uma ética natural que está gravada na nossa história, nas nossas estruturas mentais (...) uma capacidade natural de distinguir o bem do mal” — E13.

A categoria “noção de moral”, expressa por diferentes indicadores, remete para normativos da acção em situações particulares. Quanto à categoria “relação entre ética e moral”, os indicadores apontam para a anterioridade da ética em relação à moral, contrapondo o seu carácter geral, abstracto e universal ao carácter mais normativo e particularista da moral. Como diz um dos entrevistados, “a moral deve conjugar-se no plural, as morais” — E7.

A deontologia é vista como a regulação da acção em contextos profissionais, isto é, como um quadro normativo orientador e decorrente da ética profissional. Esta aplica-se em qualquer situação prevista ou não pelo código da profissão. Não existindo em Portugal, há alguma ambiguidade quanto ao conceito de ética profissional: mais do que a ética reflectida e partilhada pelo grupo profissional, é a ética pessoal aplicada às situações de trabalho. Contudo, para uma minoria dos entrevistados não há uma coincidência total entre ética pessoal e profissional. Poderá haver princípios ou graus de exigência diferentes, conforme se trate de situações de trabalho ou de outras, como as familiares. Como diz um entrevistado, desde que o professor cumpra rigorosamente os seus deveres profissionais, ninguém tem nada a ver com a sua vida pessoal, o mesmo se podendo dizer do aluno.

A maioria dos entrevistados é favorável à regulação ética da profissão através de um código escrito, justificando esta atitude pela necessidade de regulação da profissão e pelo papel preventivo e de alerta

que este documento poderia desempenhar. Só 3 entrevistados são desfavoráveis, por diferentes razões: o exemplo da ineficácia de outros códigos, o formalismo do código, que pode fomentar o moralismo exterior. Opinião que vai ao encontro de outras, expressas na literatura internacional que interrogam a eticidade dos códigos profissionais: não indo geralmente além de uma moral pré-convencional ou convencional, originam uma adesão exterior que seria a negação da própria ética.

A adesão ao código surpreendeu-nos neste tempo de individualismo que Lipovetski, citado por Bauman (1997), designa de “era pós-deontológica”.

A ÉTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A ética profissional acompanha toda a actividade do professor e manifesta-se em duas vertentes distintas mas inter-relacionadas: nos princípios que tornam ética a sua conduta profissional e na sua função de promoção do desenvolvimento ético-moral do estudante.

DIMENSÕES ÉTICAS DA PROFISSÃO DOCENTE E PRINCÍPIOS/VALORES DA CONDUTA PROFISSIONAL

Com excepção de uma entrevistada que menciona funções de gestão, as outras reportam-se às missões tradicionais do ensino superior, embora a função de extensão cultural seja menos mencionada. Um exemplo: “em primeiro lugar, uma tarefa científica, em segundo lugar — mas não se trata de uma hierarquia — uma função cultural e em terceiro lugar, uma intervenção na comunidade” — E7. Embora alguns entrevistados permutem a ordem da investigação e do ensino, reconhecem, em geral, a indissociabilidade dessas funções.

A dimensão ética dessas funções é conscientemente assumida. Há quem a refira como subjacente a todas elas: “eu não tenho dúvida que o professor universitário, e qualquer professor de outro nível de ensino, exerce uma função de formação de humanos para a sociedade (...) o professor universitário prepara em nome da actual sociedade tecnológica” — E8; “o trabalho de transmissão de quaisquer conteúdos, o exercício lectivo, a orientação de

trabalhos, é sempre ocasião de uma experiência ética porque nunca fica limitada a uma didáctica, a um trabalho meramente de informação (...)” — E7.

Contudo, pode incidir em domínios específicos: na relação com os alunos, com qualquer interlocutor, com os colegas, no acto educativo em geral, no processo de ensino-aprendizagem, na investigação, na comunidade (ordem decrescente de n.º de sujeitos que as referiram).

A dimensão ética manifesta-se também através dos princípios e valores orientadores da conduta profissional do professor, termos em geral utilizados indistintamente. Poucos entrevistados os distinguem claramente (a objectividade dos princípios *versus* a subjectividade da atitude valorativa).

Os princípios/valores enunciados podem ser tipificados em relação ao outro em geral (respeito pelo outro, pelas opiniões e valores do outro, solidariedade, responsabilidade pelo outro...); a si próprio como profissional (responsabilidade na resolução de conflitos, honestidade intelectual, qualidade do trabalho, o professor como aprendiz...); aos alunos (honestidade, justiça, responsabilidade, informação, liberdade, respeito...); aos colegas (liberdade, entajuda, respeito, respeito pelo seu trabalho, reconhecimento das suas capacidades, partilha e honestidade); à investigação (valores de verdade, validade, honestidade e rigor científico); e à comunidade (fidelidade à cultura do passado e atitude de projecção do futuro, desenvolvimento regional).

OS CONCEITOS DE BEM DO ALUNO E DE JUSTIÇA NO ENSINO

A subordinação dos interesses pessoais e corporativos ao bem do aluno e a obediência a princípios de justiça são princípios gerais contemplados nos códigos deontológicos dos docentes em vários países. São precisamente os conceitos de bem e de justiça que, segundo Rawls (2001), melhor definem uma personalidade moral enquanto capacidade de definir o bem e ter sentido de justiça. Trata-se, no entanto, de conceitos complexos cuja definição está longe de ser consensual no tempo e no espaço. Por isso, solicitados a explicitarem o que entendem por bem do aluno, uma pequena parte do discurso de alguns entrevistados incide sobre a ambiguidade do conceito: “... é uma expressão que pode vir marcada por uma relativização, por uma

particularização e por uma regionalização. O bem que interessa ao aluno não pode vir divorciado de um bem que seja universalizável” — E7. Eis outro exemplo da relatividade do conceito: “quando nós estamos a actuar, eu acho que é sempre essa a nossa intenção: o bem do aluno” (...) mas “com uma variedade de alunos à nossa frente é impossível sabermos qual é esse bem do aluno, porque para a aluna A pode ser uma coisa e para o aluno B pode ser outra” (E14). Apesar dessas reservas, há tentativas de concretização que originam três subcategorias: uma, orientada para a pessoa do aluno (“ser uma pessoa na relação com os outros”, “um grande crescimento a nível pessoal”, “auto-estima”, “bem estar”...); outra, para o processo de preparação profissional (o bem do aluno, p.e., “... é ensiná-los a jogar este jogo, ou seja, a trabalhar criativamente, a questionarem tudo, a serem capazes de formular questões, mesmo quando as coisas parecem que são um pacote fechado” — E7); outra ainda, para o professor pois o bem do aluno depende do bem do professor (“preocupava-me em fazer o que entendia ser o melhor, dando inteira liberdade. O aluno beneficiava depois”, “o bem do aluno emerge da competência do professor...” — E8). A dificuldade de identificação do bem maior do estudante é potencialmente geradora de dilemas, como os que referem 2 entrevistados: optar por métodos mais directivos ou confiar na liberdade do aluno pondo em conflito o princípio de responsabilidade do professor e o princípio de liberdade do aluno; exprimir os seus valores ou não os exprimir para não influenciar o aluno.

O conceito de justiça origina duas categorias: uma, incide nos princípios gerais de justiça, que se podem agrupar em princípios de salvaguarda da acção justa (equidade, respeito, reciprocidade, dever de respeitar regras estipuladas, não discriminação, exercício equilibrado do poder...) e princípios correctivos (denúncia das situações de injustiça, procura de soluções para as corrigir). Poderíamos designá-los como princípios de justiça retroactiva, enquanto que os outros são princípios de justiça activa e pró-activa; a segunda categoria incide nos princípios de justiça na avaliação, igualmente agrupáveis em duas subcategorias: princípios gerais (retribuição do esforço, objectividade da avaliação, assente no trabalho...) e princípios específicos:

processuais e procedimentais (diversificação de estratégias, de parâmetros, avaliação da totalidade do percurso...).

Quer se refiram aos princípios de justiça em geral ou à avaliação em particular, ressalta dos discursos a existência de duas tomadas de posição que tendem a confrontar-se mais do que a complementar-se: a justiça enquanto igualdade, apelando à universalidade do princípio e a justiça enquanto equidade orientada para as necessidades individuais. Os extractos seguintes documentam essa oposição: “A questão da justiça não é tratar todos de igual modo, porque todos são diferentes, portanto os alunos terão que ser tratados com o direito à diferença” — E5; “não acho que caia dentro do meu conceito de justiça que as oportunidades iguais para todos sejam justas” — E12; “façam a classificação o mais objectiva possível, o mais concreta possível. Se sentem a necessidade de fazer qualquer interpretação façam-na no fim, na última nota” (recomendação que um professor diz fazer aos seus assistentes).

Comparando com outros estudos, encontramos sem esta terminologia os 4 tipos de justiça de Chryssides e Kaler, referidos por Macfarlane (2001): processual, retributiva (assente na punição), remediativa e distributiva e as 6 regras que Leventhal, citado pelo mesmo autor, encontrou no ensino superior: consistência, eliminação de enviesamentos, fidedignidade da informação, correcção dos erros, eticidade e representação das partes. Esta última regra encontra-se menos patente nas entrevistas feitas.

É a difícil conciliação entre estas duas concepções de justiça que ocasiona grande parte dos dilemas que nos foram relatados. Por exemplo: passar o aluno na proximidade da positiva ou retê-lo; dar uma nota a um aluno que tem conhecimentos mas que se julga que não será um bom profissional; reprovar quem não atinge os objectivos específicos de uma disciplina, implicando perda do ano ou baixar o nível de exigência deixando o aluno transitar.

O PROFESSOR COMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL DO ALUNO

A dimensão ética da profissão encontra outra expressão na promoção do desenvolvimento ético-moral do aluno, embora nem todos os entrevistados a tenham assumido explicitamente ou na sua plenitude. Na opinião de uma entrevistada, a dimensão ética tem

sido bastante descuidada: “acho que se tem dado pouco valor à formação humana, à formação relacional, à formação ética e que isso necessariamente acaba por se repercutir depois no desenvolvimento profissional” — E6. Mas, em oposição, há quem ache não lhe competir. Afirma ironicamente E13: “a função da universidade não é fazer dos alunos santos. Ou diminuir o seu período de estágio no purgatório... A função do meio universitário é atribuir competências dentro da carreira que os alunos escolheram (...)”. A aquisição de outras competências éticas, segundo ele, deveria ser assegurada pela universidade através de actividades que não competem aos professores.

Quando a função de formação é assumida, visa: a formação da pessoa (“desenvolvimento do outro enquanto pessoa” — E1; “a perspectiva ética na formação é determinante e importante numa relação do eu com o outro, uma vez que o aluno é alguém que de alguma forma tem uma relação com o docente, por um lado mas tem relação com os outros que estão ao seu redor” — E2); a formação de investigadores (“Faço isto, p.e., nos meus exames, o plágio é inaceitável na ciência, portanto é inaceitável no exame” — E4) e, sobretudo, a preparação ética para a profissão (“chamar-lhes a atenção um pouco quase maternalmente daquilo que eles serão daqui a dois, três anos como futuros profissionais e, portanto, o respeito que devem ter pelas suas profissões” — E9). Alguns entrevistados reduzem a esta e ao exemplo do professor no cumprimento dos seus deveres a função de formação ética dos estudantes.

Essas finalidades referem-se a contextos (sala de aula e espaços exteriores a ela), assentam em estratégias gerais e específicas e comportam dificuldades. As primeiras, consideram a ética transversal ao currículo expresso da escola e sobretudo ao currículo oculto (“há com certeza, formação circunstancial, digamos, um currículo oculto” — E1; “eu vou sempre transmitindo valores, embora às vezes não me aperceba disso mas acho que vou transmitindo” — E9), os métodos interactivos que respeitem a liberdade do outro, a criação de contextos colaborativos, o acompanhamento e orientação, a definição de normas, e acima de tudo, o exemplo do professor:

(...) o professor ajuda o aluno também como exemplo ao nível da investigação, ao nível da procura, ao nível da postura relacional de interagir com o outro

de forma aberta, flexível numa perspectiva solidária, numa perspectiva de cooperação, numa perspectiva de assertividade, de ir mais além e de querer caminhar e de querer contribuir para o bem comum (E5).

Nas específicas contam-se, p.e., as reflexões sobre questões éticas, os seminários, o exercício de competências...

Os obstáculos são referidos apenas por 2 sujeitos. Além da falta de tempos e de espaços curriculares referidos por um deles, há também o número de alunos por turma “eu dou cadeiras em que tenho cem alunos, portanto, o que eu posso fazer neste sentido com cem alunos? Posso dizer que frequentemente faço um comentário histórico, não quero com isso transformar um pequeno incidente, às vezes até anedótico, numa fábula de La Fontaine” — E4.

Em suma, a formação ética dos estudantes, sobretudo em cursos profissionalizantes, incide principalmente na deontologia da futura profissão. Os bens são distintos do bem e essencialmente instrumentais, ficando em segundo plano para alguns entrevistados a formação ética da pessoa total que seria tarefa dos docentes de graus anteriores.

Surge, assim, uma questão que alimentou um animado debate on-line promovido em 2001 por uma revista ibero-americana sobre o papel da universidade na formação de valores, que seria interessante ser debatida entre nós.

HAVERÁ NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ÉTICA DOS PROFESSORES?

O conceito de necessidade é um conceito polissémico. Mais correntemente considerado como lacuna por referência a padrões desejáveis, pode ser também tomado como desejo e aspiração (Mesa, citado por Rodrigues & Esteves, 1993). Há necessidades inconscientes e conscientes que se despoletam ou se afirmam através das situações de trabalho, dos problemas e dilemas que elas suscitam. A sua avaliação suscita problemas de relações de poder e de legitimidade. Por isso, deixemos que sejam os entrevistados a responder.

O discurso sobre a formação ética dos professores diz respeito à formação inicial e à formação contínua

e originou as mesmas subcategorias: atitude e modalidades de formação.

Enquanto que 4 entrevistados são desfavoráveis à formação ética por considerarem que um professor, ao entrar na universidade, já está eticamente inserido, 7 consideram importante na formação inicial e 8 na formação contínua. Mas há também atitudes de ambiguidade, p.e., “temo que (...) fosse demasiado paternalista (...) por outro lado penso que (...) seria saudável nós começarmos a pensar nestas coisas. Penso que sim, que seria muito útil nós termos uma discussão alargada, trocarmos experiências” — E4). Há também quem a faça depender de condições (p.e., não ser feita por professores de filosofia).

As modalidades gerais sugeridas para essas formações são análogas, assentando muito na reflexão sobre situações do quotidiano, embora ganhe ênfase a ideia de a ética ser transversal ao currículo na formação inicial:

eu concordo que as dimensões éticas atravessam todas as disciplinas e que devem ser valorizadas e trabalhadas em todos os campos disciplinares, mas acho que também é pertinente haver um espaço e um tempo para que estas questões éticas sejam debatidas, clarificadas, aprofundadas e sejam, portanto, reflectidas (E5).

As modalidades específicas remetem para momentos formais de formação, estudo de casos, reflexão sobre incidentes. A reflexão sobre códigos éticos e o seminário são contemplados na formação contínua apenas por 1 sujeito: “é muito benéfico não ser uma área só porque uma área afunila (...) e daí serem seminários interdisciplinares de pessoas com formações diferentes tendo alguém que coordena mas tendo também o trabalho em equipa...” — E12.

REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS

Os resultados evidenciaram sensibilidades diferentes quanto à ética profissional, assentes em formas diferentes da sua construção. Grosso modo, poderíamos apontar dois grupos: um, minoritário, estrutura o seu pensamento em pressupostos filosóficos (Aristóteles, Kant e Jonas, p.e.), psicológicos (Kohlberg...) e biológicos (E. Wilson e Dawkins); outro,

maioritário, baseia o seu pensamento numa sabedoria prática decorrente da sua biografia pessoal, por vezes, com referências pontuais a um ou outro autor. Olhando globalmente os dados, detectam-se algumas linhas de coerência interna, p.e.: concepções contextualizadoras da ética, com origem experiencial assente na razão e sentimentos, em harmonia com o carácter relacional da educação e da ética, a orientação para o cuidado, a justiça como equidade, a multiculturalidade dos valores; a concepção inata da ética, em consonância com a desvalorização da formação inicial ou contínua, com a separação de papéis entre a ética pessoal e profissional, com a redução da ética profissional a uma deontologia dos deveres, adscrita aos papéis profissionais. Notam-se também linhas híbridas.

Situar o pensamento destes professores em tendências do pensamento ético contemporâneo é duplamente difícil: pelo carácter fluído desse pensamento na maioria dos entrevistados; pela variedade de correntes que expressam tensões entre o racionalismo iluminista da modernidade e posições pós-modernistas. Um, “apostando na fundamentação racional da ética fonte da moral e dos valores morais e na universalidade e perenidade de princípios e valores humanos fundamentais; outras contestando a possibilidade dessa fundamentação e apostando na contextualidade e efemeridade dos princípios e valores e sublinhando a carácter afectivo e não racional da experiência moral; umas, herdeiras e construtoras de novos sistemas de ética teleológica ou deontológica; outras, demolidoras de qualquer sistema que não seja o relativismo arvorado em sistema” (Estrela, 2008) mas, paradoxalmente, procurando salvaguardar alguns valores como a solidariedade (Rorty, 1988) ou a tolerância dentro de uma “moralidade mínima” (Lipovetsky, citado por Bauman, 1997). Encontramos também posições que, ligadas à modernidade crítica ou ao pós-modernismo, apresentam alternativas (p.e.: Habermas, crítico em relação à razão iluminista, tenta evitar o relativismo através do agir comunicacional e de comunidades interpretativas; Bauman, pós-modernista confesso, cria um sistema de ética baseado na responsabilidade moral — “sendo para o Outro antes de poder ser com o Outro” (1997, p. 9), enquanto primeira realidade do eu e condição da vida social (forma disfarçada da universalidade de um princípio?).

A filosofia da educação tem sido subsidiária dos grandes sistemas de ética, mas encontramos tentativas actuais que, reflectindo algumas influências pós-modernistas, tentam construir a ética sobre o carácter relacional do acto educativo e responsabilidade inerente (Houssaye, 2004 ou Preyrat, 2007, p.e.). Contudo, não encontramos eco dessa filosofia no pensamento dos entrevistados.

O pensamento recolhido nas entrevistas parece-nos remeter maioritariamente para posições racionalistas enquadráveis no espírito da modernidade e, num caso, de modernidade crítica. No entanto, poderemos distinguir dois tipos de racionalismo: um, de carácter mais tecnicista e instrumentalizador da ética, orienta-a pragmaticamente para a preparação profissional enquanto conceito particularista de bem do aluno; outro, de carácter mais humanista, visando a realização da pessoa dentro de um conceito de bem universalizável. Só uma minoria se aproxima de posições éticas pós-modernistas, pelo carácter consequencialista de uma ética orientada para os resultados da acção, baseada no espírito do que Noddings (2001) designou de ética do cuidado.

Da análise das entrevistas, ressalta a noção de responsabilidade que nos parece carecer de aprofundamento. Sendo o ponto de encontro de várias correntes contemporâneas, embora com fundamentações várias, poderá constituir um objecto de formação de docentes e alunos e o alicerce da construção de uma teoria ética do ensino superior.

CONCLUSÕES

Os resultados confrontam-nos com a evidência de sensibilidades e posturas éticas diferentes que representam apenas a concretização de algumas possibilidades dentro de um universo de possíveis. Embora haja um acordo unânime entre estes docentes quanto à falta de debate ético entre colegas, não podemos considerar que essa dimensão seja uma “dimensão perdida”, como afirma Macfarlane (2004). É, sim, uma dimensão escondida mas parcialmente desocultável e potencial objecto de debate.

Se as profissões não são estáticas e se são impelidas a acompanhar e muitas vezes antecipar as mudanças sociais, o conceito de profissionalismo

enquanto ideal de serviço é um conceito em reconstrução permanente pelos seus profissionais. Reconstrução sempre difícil por implicar a redefinição de ideais interiorizados e a reconfiguração de identidades pessoais e grupais. Reconstrução inquietante, sobretudo em momentos de viragem, em que ela corresponde mais à pressão de forças exógenas do que endógenas, como parece ser actualmente o caso na profissão de professor do ensino superior.

Apesar da importância dada às funções de ensino e de investigação e de alguns princípios e valores comuns a alguns docentes, sobretudo em relação à investigação, não encontramos uma ideologia clara de profissionalismo que fosse um traço de união entre a classe professoral ou, pelo menos, entre os professores de cada grupo institucional. Esboçam-se contudo duas visões principais da profissão: uma, com orientação mais técnico-científica, instrumentaliza a ética, tende a reduzir a ética profissional à deontologia, a considerar a pessoa nas múltiplas identidades dadas pelos seus papéis e a manifestar rejeição ou ambiguidade quanto à necessidade de formação ética dos professores; outra, mais orientada para a formação da pessoa e favorável à formação dos docentes, sobrepõe ética pessoal e profissional enquanto emanção do mesmo eu. Parece-nos pois que através dos meandros da complexa articulação entre a ética pessoal e profissional se constroem dois tipos de configuração ética identitária. Contudo, por lógicas diferentes, convergem no papel do professor como exemplo e parcialmente no conceito de responsabilidade profissional que pode ser restrita aos alunos ou alargada à sociedade, mas a dimensão de responsabilidade planetária, teorizada por Jonas, está quase ausente. Aqui parece-nos situar-se uma necessidade de formação.

Se, como afirma Dubar (1997), a construção da identidade decorre de factores biográficos em interconexão com as situações de trabalho, seriam de esperar algumas diferenças visíveis entre professores das universidades e dos politécnicos, dada a diferença de tradições, de objectivos e de públicos que estas instituições servem. Tanto quanto uma análise qualitativa nos permite afirmar, os discursos de uns e de outros parecem acusar mais as variações inter-individuais do que as inter-grupais. Contudo, será de prosseguir a hipótese de diferenças (a verificar por outro tipo de análise) no que diz respeito

às concepções consequencialistas da ética e, logicamente, à formação ética dos alunos e à justiça como equidade, aparentemente mais explícitas nos docentes do politécnico. Contudo, não é de excluir que mais do que as diferenças institucionais, possam ser imputáveis à área profissional e mesmo ao género feminino e masculino, hipótese que estamos a testar através do programa informático AQUAD.

A resposta à interrogação sobre a necessidade de uma formação ética dos docentes do ensino superior é afirmativa para a maioria dos entrevistados. Mas, justamente porque num número tão reduzido de sujeitos encontrámos divergências de respostas, achamos que se impõe um debate alargado aos professores que o queiram promover ou nele participar, dentro ou fora das suas instituições.

Julgamos que é aos professores que compete a definição da sua responsabilidade ética face às transformações ocorridas no mundo e nas instituições de ensino superior. São eles que devem definir se, para

além da re-centração de algumas das dimensões éticas da sua profissão, estão dispostos a assumir a responsabilidade de serem e de prepararem os seus alunos para serem “a voz dos sem voz”²² (Mayor, 2004, p. 493). Por isso, duas questões nos parecem primordiais: como é que se pode definir e afirmar o ideal ético de profissionalismo dos professores de ensino superior face às transformações nele verificadas? Compete à universidade uma formação ética dos seus estudantes que vá além de uma sensibilização à deontologia da futura profissão? Reflectir sobre estas questões é já o início de uma formação ética dos professores.

Lembrando-nos de Castells (1997) e do papel que ele confere às redes e à construção de “entidades de projecto” que, “redefinindo a sua posição na sociedade”, contribuem para promover uma mudança equilibrada (1997, p. 7, 1º vol. e p. 30, 2º vol.), por que não criar redes *on-line* para esse debate que se requer interdisciplinar e facilitador dessa construção?

1. No original: “Globalisation and internationalisation, mass participation and vocational credentialing; more diverse institutions with mixed funding; more business-like administration and internal product and performance regimes; quasi-market competition between institutions; the part marketisation of teaching, research and services”.

2. No original: “a voice for the voiceless”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2004). The Bucharest Declaration Concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. *Higher Education in Europe*, 29, 4 pp. 503-507.
- BAUMAN, Z. (1997). *Ética pós-moderna*. São Paulo: Editora Paulus.
- CASTELLS, M. (1997). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. 3 volumes. Madrid: Alianza Editorial.
- DUBAR, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- ESTEBAN BARA, F. & BUXARRAIS ESTRADA, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, 16, pp. 91-108.
- ESTRELA, M. T. (2008). Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio de uma formação ética de professores para o amanhã. In J. J. BOAVIDA & A. DEL DUJO, *Sociedade sem Fronteiras — os Limites da Educação* (em publicação).
- GARCÍA AMILBURU, M. & RUIZ CORBELLA, M. (2006). La idea de universidad en el espacio europeo de educación superior: pros y contras de un modelo. *Itinerários de Filosofia*, 4, pp. 101-112.
- HOUSSAYE, J. (2004). De l'espoir pour éduquer? *Itinerários de Filosofia da Educação*, 1, pp. 109-122.
- JONAS, H. (1998 [1993]). *Pour une éthique du futur*. Paris: Éditions Payot & Rivage.
- MACFARLANE, B. (2001). Justice and Lectures Professionalism. *Teaching in Higher Education*, 6, 2, pp. 141-152.
- MACFARLANE, B. (2004). *Teaching with integrity: the ethics of higher education practice*. London: RoutledgeFalmer.
- MARGINSON, S. (2007). Globalization, the “Idea of University” and its Ethical Regimes. *Higher Education Management and Policy*, 19, 1, pp. 31-45.
- MAYOR, F. (2004). A global culture of peace: transmission and ethical dimensions. *Higher Education in Europe*, XXIX, 4, pp. 491-494.
- NODDINGS, N. (2001). The caring teacher. In V. RICHARDSON, *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA, pp. 99-105.
- PREYRAT, E. (2007). L'orientation déontologique. *Les Sciences de L'éducation pour l'ère nouvelle*, 40, 2, pp. 95-113.
- RAWLS, J. (2001 [1971]). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- RODRIGUES, M. A. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- RORTY, R. (1988). Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In S. CHRITCHLEY; J. DERRIDA; E. LACLAU & R. RORTY, *Desconstrucción y pragmatismo*. Barcelona: Paidós, pp. 35-44.
- SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Meridiens Klincksieck.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (eds.) (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. Consultado em Março de 2008 em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm
- VICENTE RODRÍGUEZ, P. (dir.) (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 339, pp. 711-744.
- WILLEMSE, M.; LUNENBERG, M. & KORTHAGEN, F. (2005). Values in education: a challenge for teachers educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 205-217.