

Fonseca, J. (2013). Reconstruindo a ética da responsabilidade educativa nos processos de desenvolvimento profissional: uma experiência de investigação-ação colaborativa. In Estrela, Teresa et al. *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. (edição em CD-ROM)

Reconstruindo a ética da responsabilidade educativa nos processos de desenvolvimento profissional: uma experiência de investigação-ação colaborativa

Josélia Fonseca
Departamento de Ciências da Educação
Universidade dos Açores
joselifonseca@uac.pt

Introdução

O período de crise que se vive no século XXI, e que se estende a todos os quadrantes da sociedade - económico, social, cultural e axiológico – exige uma análise e uma reflexão sobre o papel da educação na formação do cidadão deste século.

A sociedade atual necessita de cidadãos socialmente ativos, que se reconheçam como membros efetivos da sua comunidade, comprometidos e responsáveis por ela. Assim, uma educação para a cidadania que ser um processo que contribui para o desenvolvimento do cidadão enquanto “pessoa” autónoma, responsável, capaz de viver bem com e pelos outros e de responder ativa e prospectivamente aos desafios e problemas da sua sociedade.

Deste modo, a fundamentação ética do processo educativo é indubitável. Na verdade, a relação intrínseca entre a ética e o ato de educar é tão antiga como a história da educação. Como refere Wunenburger (1993) “ a educação é uma ética dissimulada”, o que atualmente se verifica é a necessidade de o fundamento ético se torne uma realidade consciente e efetiva nas escolas.

Importa que os professores refletiam sobre a educação como processo de personalização, sobre o seu papel e as suas responsabilidades neste processo de

formação, no sentido de se sentirem comprometidos com o contexto educativo e de desenvolverem uma práxis pedagógico-didática promotora de competências intelectuais, axiológicas facilitadoras do desenvolvimento dos cidadãos ativos e eticamente responsáveis.

Assim, é importante que os professores se envolvam em processos de formação contínua que facilitem o processo analítico, reflexivo e de inovação da práxis educativa. No conjunto de modelos de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, os que se apoiam em processos de investigação-ação colaborativa revelam-se, na nossa perspetiva, muito pertinentes para promoção desses processos reflexivos, potenciadores do desenvolvimento dos professores como cidadãos ativos, críticos, capazes de reconstruírem a escola como instituição cidadã.

Educação, uma Ética Dissimulada¹

A educação é por essência ética. Educar consiste num processo intersubjetivo no qual o Homem cria condições para que o outro Homem se desenvolva enquanto “pessoa”, no sentido ético do termo².

O homem ao contrário dos demais seres vivos é um ser que nasce indeterminado, ontologicamente consiste em não ser, em ir sendo. Recorrendo à linguagem aristotélica, afirmamos que o Homem quando nasce tem a missão de atualizar maximamente a sua potência de ser. Numa linguagem filosófica contemporânea, ao Homem está reservada a árdua tarefa de transformar o “en-soi em pour-soi”(Sartre, 1943).

O Homem é “ (...) esse estranho ser ao qual compete indubitavelmente dever ser, uma meta que não pode alcançar; uma meta que não está determinada, mas sim um vazio, que nem sempre sabe preencher e que se abre sempre a um todavia.” (Baliñas, 2000, p. 21)

¹ Expressão utilizada por Wunenburger na obra de 1993, *Questions d'éthique*.

² Pessoa, caracteriza como um ser racional e livre que desenvolve a sua identidade única e repetível que através do processo de construção dinâmico que coloca em diálogo a sua dimensão singular e a sua dimensão social.

A educação é um dos procedimentos sociais que tem a missão de fornecer ao homem os meios gnosiológicos, axiológicos, socioculturais que o auxiliem a preencher esse vazio, que o ajuda a desenvolver o seu processo formativo.

Pela educação o Homem desenvolve-se como identidade espiritual. Entenda-se a espiritualidade no sentido lato do termo como poder de decisão, liberdade. Conceba-se a espiritualidade a partir de uma perspectiva fenomenológica, como abertura do Homem ao Mundo, pela sua descoberta e atribuição de sentidos. A espiritualidade humana implica a dimensão cultural, enquanto processo que significa interação do Homem com o Mundo, a deliberação e reconstrução daquele sobre este.

No ato educativo, o Homem desenvolve a sua identidade tanto na sua dimensão singular como na sua dimensão social e cultural. A educação enquanto processo que promove a “ (...) emergência do espírito no corpo” (Renaud, 1996, p. 37), permite ao Homem a tomada de consciência de si mesmo como ser racional, “prepara o homem para ser ‘gestor do seu próprio destino’ e para a busca do especificamente humano no homem, a capacidade de alcançar progressivamente a autonomia e o aperfeiçoamento.” (Fonseca, 2011, p. 15)

Neste sentido, o grande objetivo da educação consiste em personalizar, tanto no sentido ontológico como na aceção ética do termo “pessoa”.

De acordo com uma aceção ontológica, a noção de “pessoa” designa a dimensão racional humana, a forma de ser e a capacidade de o Homem alcançar a perfeição. Tomas de Aquino, na obra *Summa Teológica (I Pars, 9. 29, a.3)*, define a “pessoa” como “aquilo que é mais perfeito na natureza, isto é uma substância racional.”

Assim, podemos com legitimidade afirmar que “pessoa” é um subsistente intelectual (Fonseca, 2011) a quem o ato educativo ajuda progressivamente a ser, a aperfeiçoar-se.

No sentido ético, o conceito “pessoa” significa autonomia, responsabilidade. Kant, o primeiro filósofo que apresentou, na obra *Crítica da Razão Prática de 1788*, a definição ética de “pessoa”, concebe-a como “liberdade e independência face ao mecanismo de toda a natureza, consideradas ao mesmo tempo como a faculdade de um ser submetido a leis próprias, ou seja, a leis puras práticas estabelecidas pela sua própria razão” (Kant, 1994, p. 103)

A “pessoa” é autónoma porque é, ao contrário dos demais animais, ela que determina as suas próprias leis, no entanto isto não é sinónimo de relativismo moral ou isolamento humano. As leis próprias significam que decorrem da racionalidade humana e devem ter em consideração todos os demais, respeitando-os com fim em si mesmos. A “pessoa”, como afirma Kant na *Fundamentação Metafísica dos Costumes* (1785), é responsável, “ é o sujeito cujas ações são suscetíveis de imputação” (Kant, 1995, p. 70) e deve agir “de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.” (Kant, 1995, p. 66)

A “pessoa” vive e interage com os outros, tem a responsabilidade de construir a sua identidade e de criar condições para que estes também se realizem como pessoas. É na e pela relação com os outros que a “pessoa” se realiza.

Neste sentido, é-nos possível afirmar que ser “pessoa” é ser cidadão, pois é na sociedade e na interação com os outros, pela negociação das autonomias e responsabilidades individuais, que cada “eu” desenvolve a sua identidade única e irrepitível. Assim sendo, o cidadão tem de ser impreterivelmente ativo e responsável, pois se não o for está hipotecando a sua identidade, na medida em que está renunciando à necessidade que tem de responder ao seu apelo de ser, de se constituir como um ser autónomo independente das leis da natureza.

Responsabilidade na Educação

A educação enquanto processo de personalização pressupõe indubitavelmente e uma relação de responsabilidade. Na verdade, é legítimo afirmar-se que entre, os conceitos “educação” e “responsabilidade” existe uma relação intrínseca e indissociável. Esta indissociabilidade está associada tanto à categoria jurídica como à categoria moral da noção de responsabilidade.

Juridicamente, a responsabilidade é definida como imputação dos agentes perante os seus atos, diz respeito aos deveres do homem perante a lei. No processo

educativo, a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) e o perfil dos educadores e dos professores consigna um conjunto de obrigações, direitos e deveres dos professores para com os seus alunos e a comunidade educativa em geral.

No âmbito moral, o conceito de “responsabilidade” assume vários significados. Um desses significados reporta-se à tomada de consciência do Homem sobre os seus deveres para consigo e para com a alteridade. Trata-se, na realidade, da obrigação que o Homem tem de responder perante a sua consciência moral ao apelo da sua necessidade de ser e ao apelo do outro que o interpela e lhe solicita apoio na concretização do seu projeto existencial.

Neste sentido, e uma vez mais se compreende a estrita relação entre educação e responsabilidade. A educação é um dos meios que auxilia o Homem a realizar o seu projeto de ser. Como refere Kant (1987, p. 85) “o homem só pode ser pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele. A educação alberga o grande segredo da perfeição da natureza humana.”

O professor, enquanto profissional que promove o processo educativo formal dos alunos como “pessoas”, tem que ter consciência da importância da educação e do seu impacto na vida dos formandos. Assim sendo, é necessário que ele conheça os deveres para com os alunos e a comunidade escolar, saiba os conhecimentos que tem de lhes transmitir, bem como, tenha consciência das teorias e valores que informam as suas práticas.

Na verdade, consideramos pertinente afirmar que é correlato do professor responsável, o professor investigador reflexivo crítico. A correlação estabelecida entre o professor responsável e o professor como investigador reflexivo é, sob nosso ponto de vista, sugerida pela própria etimologia do vocábulo *re-spondere*, que significa, resposta, compromisso.

O professor responsável é um profissional comprometido com o seu contexto educativo, é aquele que responde às necessidades deste, que reformula a sua *práxis* em função de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo para os seus alunos. Recorrendo à linguagem aristotélica, afirmamos que o professor deve ser o *atos*, a fonte, da sua *práxis* educativa. Isto é, deve desenvolvê-la intencionalmente, indo ao encontro das vulnerabilidades e solicitudes da “pessoa” que

está em formação, estabelecendo um diálogo com as finalidades prescritas pelo currículo.

Este não deve ser entendido como uma realidade inquestionável, mas como “ (...) uma hipótese educativa que convida a uma resposta crítica de quem o coloca em prática. Um currículo convida os professores (...) a adoptar uma postura investigadora face ao seu trabalho, propondo uma reflexão sobre a sua prática.” (Mackernan, 1999, pp.24-25)

Efectivamente, a afirmação da responsabilidade do professor também se expressa no desenvolvimento deste como um membro educativo emancipado, autónomo, que se assume como um mediador crítico e reflexivo do currículo.

Para o desenvolvimento do professor emancipado e mediador crítico do currículo poderá contribuir a investigação-ação colaborativa. Esta mais do que uma metodologia da investigação é uma ciência que permite ao professores reflectirem sobre a sua praxis educativa, os valores e teorias que as informam, enfatizando o reconhecimento da sua responsabilidade e impelindo-os a serem membros ativos de uma instituição escolar que cada vez mais seja cidadã.

Na verdade, a investigação-ação colaborativa potencia o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade na educação, na medida em que “(...) *gera (...) a capacitação responsável.* (...) Observa-se uma mudança não modo de se aproximar das questões (...) na forma de pensar (...) repercutindo nas respostas uma visão de educação como um processo de busca, libertação e responsabilidade.” (Sepúlveda, Calderón, Ruiz e Beltrán, 2008, p.103)

Em busca de uma Ética da Responsabilidade: relato de uma experiência

Atendendo à importância do processo educativo se consubstanciar numa ética da responsabilidade, que vise a formação dos alunos como “pessoas/cidadãos” ativos, reflexivos e críticos, e que promova o desenvolvimento dos professores como membros eticamente comprometidos em (re)construir a escola enquanto instituição cidadã, realizámos, um projeto de investigação-ação no âmbito da educação para a cidadania.

Este projecto desenvolveu-se no âmbito do nosso doutoramento, tendo como finalidade responder à questão central: que sentido(s) e lugar(es) da educação para a cidadania no currículo da escola atual? Por motivos de sistematização, subdividimos esta questão em cinco interrogações mais específicas, sendo apenas objeto de análise desta comunicação a pergunta: quais as potencialidades da investigação-ação colaborativa para a formação de professores e melhoria das práticas no desenvolvimento de uma educação para a cidadania sustentada numa ética da responsabilidade?

Nesta investigação participou uma comunidade de aprendizagem formada por nós – investigadora principal – e por dez professores – investigadores participantes – de dois conselhos de turma, um do 8º e outro do 9º ano de escolaridade, de uma Escola Básica Integrada da ilha Terceira (Açores).

Considerando a estrutura em espiral que suporta a construção do conhecimento numa investigação-ação colaborativa desenvolvemos o nosso processo investigativo (Fonseca, 2011) em três grandes ciclos com níveis de complexidade analítica e reflexiva crescente: *1º criação de condições e definição de problemas; 2º desenvolvimento do processo de investigação-ação; 3º monitorização da mudança.*

No início do processo de investigação, tanto no primeiro como no começo do segundo ciclo, verificámos que os professores concebiam a educação para cidadania sob o ponto de vista da doutrinação. O grande objectivo da educação para a cidadania consistia em instruir regras e deveres cívicos. Quando questionados sobre os objectivos da educação para a cidadania os professores alegavam que consistia em:

Formar cidadãos válidos e aptos para a nossa sociedade do futuro, basicamente“[...] um indivíduo que faz parte de uma sociedade, que tem regras e o cidadão, supostamente, deve segui-las. Saber quais são os seus direitos e quais são os seus deveres. Saber portar-se, saber estar”. (Dt1)

No entender dos professores, associado à educação para a cidadania não estava uma dimensão ética, que perspetiva a cidadania como um elemento constitutivo do desenvolvimento da “pessoa” e que enfatiza o desenvolvimento moral autónomo dos alunos, com o fim de os preparar para agirem “ (...) responsabilmente sob o ponto de

vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas. “ (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, p. 29)

Os professores concebiam que a sua responsabilidade relativamente ao processo educativo para a cidadania se centrava na formação de alunos civicamente educados, promovendo práticas pedagógicas que levavam ao treino de competências, descurando da dimensão construtiva, reflexiva e crítica que deve estar associada a uma *praxis* cidadã.

“Eu estou sempre a chamar a atenção para quando eles estão a falhar o cumprimento daquelas regras. Chamo a atenção porque é preciso ter aquela conduta, porque é necessário quando se desviam de tal comportamento que é suposto eles terem. Ou quando há algum comportamento que vá contra os valores que nós queremos inculcar nos alunos.” (Dt1)

No processo de formação desenvolvido com os professores no percurso da investigação – através do qual se procedeu à análise das conceções dos professores sobre educação para a cidadania, à (re) construção dos conhecimentos destes neste domínio, bem como a uma reflexão crítica sobre os seus valores e as suas práticas educativas – assistiu-se paulatinamente a mudanças no discurso e na forma como os professores planificam e intencionalizam as questões de cidadania.

A análise e discussão do sentido e do lugar da cidadania na escola, sob uma perspetiva da ética e da filosofia da educação, auxiliaram os professores a compreenderem a cidadania como um elemento intrínseco e constitutivo do desenvolvimento humano e a distanciarem-se da conceção da cidadania como um facto extrínseco, que é imposto coercivamente aos membros de uma sociedade em prol do bem-estar desta.

No final do segundo ciclo de investigação, os investigadores participantes defendem que

“educar para a cidadania é nunca permitir que o dado seja aceite sem a necessária reflexão, sem consciência crítica; educar para a cidadania é ensinar a nunca se permitir ser objeto, mas sim construtor da sua própria identidade, do seu próprio mundo [...] educar

para a cidadania é mostrar a vida como dom, como construção, como tarefa inacabada”
(Professor Roberto)

Seguindo a mesma linha de ideias, os professores associam à educação para a cidadania uma ética da responsabilidade, reconhecendo a pertinência de promover um processo de ensino-aprendizagem que potencie a formação dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis.

Assim, após o seu envolvimento na investigação-ação, os professores postulam que

“[...] a educação para e na cidadania deve desenvolver nos educandos conhecimentos sustentados, a compreensão nas diferentes situações, as atitudes e os valores que permitem estar e participar na comunidade, tornando-os conscientes do poder que têm se optarem por agir.” (Professor João)

A participação dos professores no processo de investigação-ação colaborativa permitiu-lhes não só a tomada de consciência do quão é pertinente sustentar a educação para a cidadania numa ética da responsabilidade e numa dimensão axiológica, como também lhes potenciou uma reflexão sobre a responsabilidade que têm no processo educativo. De acordo com a afirmação da professora Joana, a “ oficina de formação «obrigou» os professores a pararem para refletirem sobre as suas conceções, as suas práticas e a sua responsabilidade para com os outros.”

Na realidade, podemos com legitimidade afirmar que para além de possibilitar a reconceptualização dos princípios que devem nortear a educação para a cidadania dos alunos, o percurso formativo-reflexivo realizado pelos professores no processo de investigação-ação colaborativo permitiu-lhes reconhecerem o dever de serem cidadãos ativos, emancipados e responsáveis pela organização e pelo desenvolvimento de uma instituição educativa cidadã. Entenda-se esta última como uma instituição democrática, geradora de autonomia e onde o próprio professor se compreende como um ser autónomo, um investigador crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios da sociedade atual e de promover a mudança.

“Tomei consciência do meu papel como formador das sociedades futuras, caiu sobre mim o peso da responsabilidade. [...] Esta formação permitiu o desenvolvimento do professor como cidadão ativo e responsável numa sociedade de informação onde o educador, todos os dias, se encontra perante novas fontes de informação e novos valores.” (Professor Afonso)

Em termos globais, e na linha do que alegou Luisa Alonso (1998) quando se refere ao trabalho desenvolvido no âmbito do projeto PROCUR, podemos concluir que a participação dos professores num projeto de investigação potenciou a construção de um conhecimento profissional praxeológico, sustentado numa dimensão ética e axiológica.

Conclusão

A conjuntura de diversidade axiológica e sociocultural que caracteriza a sociedade do século XXI reclama da escola, instituição social que promove a educação formal dos cidadãos, uma nova postura ética dos professores relativamente ao processo educativo.

Esta postura ética deve-se expressar no desenvolvimento de uma ação com um grau de autonomia e responsabilidade crescente. O professor deve deliberar no contexto educativo de forma informada e refletida, consubstanciando as suas decisões na mediação entre a leitura crítica do currículo e as necessidades formativas do contexto pedagógico em que este se aplica. Na verdade, o professor tem de empreender uma *práxis* educativa investigada de *phronésis*, de uma sabedoria prática que é expressão consciente da sua responsabilidade.

Esta responsabilidade transcende os deveres consignados pela lei, refere-se às respostas que o professor dá à sua “consciência interior” face ao dever de ajudar a “pessoa” do aluno a ser. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade intrínseca que se apoia numa visão construtiva e humanista da educação, que coloca a pessoa/aluno no centro da educação e que se desenvolve num processo de educativo significativo e contextualizado.

Para a formação do professor autónomo e responsável a que nos referimos contribui a investigação-ação colaborativa, na medida em que o seu percurso de desenvolvimento se alicerça em estratégias que potenciam a reflexão dos professores sobre as suas teorias, as suas práticas e os seus valores, e promove a sua emancipação dos ditames de uma racionalidade técnica e instrumental do currículo para darem lugar a uma racionalidade crítica, em que a educação se fundamenta numa *práxis* investida de *phronésis*.

Bibliografia

- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- Aquino, S. T. (1984). *Somme Théologique*. Paris. Editionnes du Cerf.
- Baliñas C. (2000). Antropología de los Valores: Consideraciones educativas. In M. Santos (ed.), *A Pedagogía dos Valores en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 19-39.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Fonseca, J. (2011). A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. (Tese de Doutoramento).
- Kant, I. (1987). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: J. Vrin.
- Kant, I. (1994). *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I. (1995). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Porto: Porto Editora.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Renaud, I. (1996). Filosofia e educação. *Arquipélago. Série Filosofia*, 4, 35-46.
- Sartre, J.-P. (1943). *Être et néant. Essais d'ontologie phénoménologique*. Paris: Éditions Gallimard.
- Sepúlveda, M., Calderón, I., Ruis, C. & Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. *Investigación en la escuela*, 65, 101-112.
- Wunwnburger, J.-J. (1993). *Questions d'éthique*. Paris: PUF

Legislação e outros documentos consultados

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nº 46/86, de 16 de outubro

Perfil do Educador de Infância e Professor do 1º ciclo do Ensino Básico, Decreto-lei nº241/2001, de 30 de agosto.