

O BEM DO ALUNO E A JUSTIÇA COMO DIMENSÕES ÉTICAS DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Aline Seiça

Escola Secundária D. Pedro V, Lisboa

INTRODUÇÃO

A relevância ética da educação é hoje facilmente reconhecida, num mundo que se apresenta cada vez mais desigual e instável. Complexas e plurais, as sociedades contemporâneas acrescentam à distribuição desequilibrada da riqueza a afirmação de múltiplas identidades culturais e a conseqüente reivindicação de direitos de indivíduos e grupos, que os poderes políticos devem respeitar nas suas diferenças. Ao mesmo tempo, estas sociedades multi-étnicas e multiculturais geram dinâmicas muitas vezes contraditórias, assentes em axiologias diversas e sustentando conceptualizações díspares de justiça, dificilmente universalizáveis. Neste contexto macro, a escola inscreve-se como um microssistema também ele complexo e contraditório, onde se reproduzem as dinâmicas e as tensões sociais, com as conseqüentes divergências axiológicas e éticas.

A pluralidade das matrizes sociais e culturais das populações escolares impõe às escolas o desafio duma educação que se pretende inclusiva, universal e simultaneamente respeitadora das identidades singulares. Esta circunstância, ao convocar entendimentos e práticas de justiça potencialmente conflituantes, conduz os professores à necessidade de avaliarem reflexivamente o seu trabalho, quer em relação aos princípios fundamentadores quer às finalidades, quer ainda em relação às opções e procedimentos de natureza pedagógica. Sendo hoje incontestável a diversidade cultural da população estudantil de muitas escolas, é no entanto legítimo questionar até que ponto estas são, de facto, escolas multiculturais, isto é, até que ponto reconhecem, incluem e fazem uso pedagógico da heterogeneidade sociocultural dos seus alunos. Justifica-se, pois, que os professores enveredem por um trabalho indagador para o qual não são habitualmente solicitados, mas que parece cada vez mais necessário em face das mudanças que têm marcado a escola e os modos de exercer a docência e que, além disso, poderia ser um bom contributo para o reforço da sua autonomia profissional.

Com efeito, a massificação do ensino, a emergência de novas exigências sociais e de novas tecnologias de informação e, mais recentemente, a subordinação das políticas educativas nacionais à agenda europeia, apostada em “melhorar a competitividade da União Europeia no mundo globalizado” (Comissão Europeia, 2007, *Comunicação ao Conselho e ao Parlamento Europeus*, p. 3) têm provocado mudanças na actividade docente e na consciência identitária

dos professores enquanto profissionais. Consequentemente, a deontologia profissional docente, que desde as duas últimas décadas do século XX tem vindo a sofrer alterações mais ou menos profundas, vê agora ser-lhe atribuído um acréscimo de deveres, cuja operacionalização requer competências duma natureza distinta das que são habitualmente estimuladas na formação inicial. De acordo com a Comunicação da Comissão Europeia atrás referida,

Estes novos papéis requerem formação para abordagens e estilos de ensino diversificados, até porque as aulas são agora frequentadas por uma mistura mais heterogénea de jovens provenientes de contextos diferentes e com diferentes níveis de capacidades e de incapacidades. Por isso os professores devem ser capazes de usar as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias e de responder às necessidades da aprendizagem individualizada; e podem, além disso, ser chamados a tomar decisões e a desempenhar tarefas directivas decorrentes da crescente autonomia das escolas (p.4).

Ora, ainda que uma parte significativa das competências requeridas aos professores para o desempenho profissional seja de natureza técnica, a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a afirmação do direito de cada um ser apoiado no seu modo individual de aprender exigem do professor o exercício de outro tipo de competências, de reflexividade e de atenção aos outros, que são do domínio da sensibilidade e da ética. É portanto consensual que a identidade profissional dos professores comporta dimensões éticas; porém, quais são essas dimensões e por que formas se manifestam na prática de ensino são questões cuja resposta permanece em aberto. Por isso, o cultivo da análise reflexiva e da crítica por parte dos professores, o exercício duma prática profissional intencionalmente ética e tendo em vista a formação de sujeitos éticos é uma salvaguarda da sua autonomia e um modo de afirmação duma identidade profissional forte.

NATUREZA ÉTICA DA EDUCAÇÃO: A JUSTIÇA E O BEM COMO VALORES E VIRTUDES

São de natureza ética alguns dos princípios reguladores da educação, como justiça, liberdade, igualdade, responsabilidade. A eticidade da educação manifesta-se no próprio facto de, a par do ensino de conhecimentos científicos, a educação escolar ter em vista a formação de pessoas, nela incluídos valores e normas de acção, pela qual se tornariam cidadãos, participantes activos e transformativos na vida democrática das sociedades que os integram. Por isso, educar é uma tarefa prospectiva e quem educa assume responsabilidades que o futuro questionará. Esta ideia não é nova. Há já mais de dois séculos, Kant (1996, pp. 79-80) alertava os decisores educacionais para a necessidade de “não educar as crianças unicamente em conformidade com o estado presente da espécie humana, mas sim de acordo com o seu estado futuro e melhor, quer dizer, conformemente à Ideia de Humanidade e à sua destinação total”,

acrescentando que qualquer plano educativo deveria obedecer a uma “orientação cosmopolita”, uma vez que “a boa educação é a fonte de onde emanam todos os bens deste mundo”.

O ideal educativo kantiano conserva toda a actualidade, como facilmente se constata. Hoje, ainda mais do que ontem, as necessidades dum mundo globalizado — para o bem e para o mal — tornam urgente uma educação capaz de resistir à hegemonia neoliberal e à sua ideologia do crescimento económico apresentadas como único motor do desenvolvimento humano, mas das quais resultaram, sintomáticos do estado da justiça, o crescimento das desigualdades à escala mundial e o aumento generalizado do mal-estar social. Seria esta, como escreve Morin (2004), uma educação cosmopolita para a “era planetária”, da qual pudesse emergir uma “sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas”, verdadeiros cidadãos do mundo, envolvidos na construção de uma “civilização planetária”.

Outros pensadores acrescentam o seu contributo para esta reflexão. Jonas, por exemplo, ao fundamentar a necessidade de uma ética para o futuro, define um princípio de responsabilidade como seu fio condutor. Responsabilidade pelo legado natural e cultural que se deixa à humanidade futura, certamente; mas, talvez maior ainda, pelo modo como se educa cada nova geração, envolvendo-a no compromisso da busca do “*Bem* em termos humanos”, que caracteriza como “o que o homem deve ser, o que ele tem a ganhar, o que o serve — mas também, e por isso mesmo, o que ele *não* tem o direito de ser, o que o diminui e desfigura.” (Jonas, 1998, p. 88). Ora, num mundo em acelerada mudança, dominado por novas tecnologias de informação e comunicação de uso generalizado, cujas consequências apenas começam a ser avaliadas, não podia ser mais pertinente o alerta de Jonas: “precisamos deste saber para velar para que o Bem humano — sempre ameaçado pela sua natureza — não seja vítima da expansão da evolução tecnológica. Os perigos são novos, mas o Bem é antigo.”

Enquanto transmissora e construtora de valores, a educação — especificamente a educação escolar — requer dos professores a consciência da sua própria axiologia e da forma como ela se consubstancia nas práticas pedagógicas e na actividade profissional em geral. Embora pouco numerosos, alguns estudos têm sido desenvolvidos em Portugal, nas últimas décadas, sobre as dimensões axiológicas das práticas e do pensamento docentes. Investigações realizadas por M. T. Estrela (1993, 1995), que visaram a identificação dos valores que professores dos ensinos básico (3.º ciclo) e secundário se propunham transmitir aos alunos e a compreensão de uma possível relação entre estes valores e as regras de funcionamento postas em prática na aula, mostram a relevância do sentido de justiça do professor, traduzida no respeito pelo aluno, no cuidado e no diálogo a cultivar na aula; também um estudo de Seíça (2003) sobre dimensões éticas e deontológicas da praxis docente identifica no discurso dos professores relativo a valores que afirmam transmitir aos alunos a referência a diversas dimensões de justiça, como a normatividade, o respeito pela dignidade da pessoa, o respeito mútuo, a tolerância e a aceitação das diferenças. Outros estudos empíricos põem igualmente em relevo, na actividade docente, a emergência de valores associados a dimensões de justiça, como o respeito mútuo e valores de cidadania (Sanches, 1997; Sanches & Seíça, 2009), a igualdade de direitos e valores cívicos (Santos & Sanches, 2000); um estudo de Pais (2000) sublinha a importância que os professores atribuem à justiça como valor associado às suas práticas avaliativas, mas justiça que envolve

tolerância, generosidade e indulgência. No âmbito de investigações sobre dilemas e conflitos que têm lugar na relação pedagógica, um estudo de Caetano (1992) e outro de Galveias (1997) mencionam igualmente valores de justiça como aqueles que parecem constituir preocupação maior para os professores.

PARADIGMAS E PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Os conceitos éticos de justiça e de bem comum ocupam um lugar primordial na educação. Se por bem comum se entender o património comum que são os princípios, as regras, as instituições e os recursos que garantem a existência das comunidades humanas, neles incluído o que Petrella (2002, p. 24) designa “o tríptico reconhecimento – respeito – tolerância nas relações com o outro”, então o bem comum representa a finalidade última da educação, como os mais recentes textos nacionais e internacionais de política educativa têm vindo a sublinhar. A justiça pode ser pensada em vários registos: como princípio distributivo que regula a repartição dos bens educativos; como princípio que preside à organização da escola; como vínculo social entre os indivíduos; como *virtude* a ensinar e cultivar. Garantir iguais oportunidades educativas a todos os alunos, independentemente da sua posição social, será uma condição fundamental dum sistema de ensino justo. Ora, de acordo com Rawls (1994), tal poderá exigir uma distribuição não igual mas equitativa dos bens educativos, segundo um critério de necessidade. O princípio de justiça funcionará, então, como uma norma correctiva e de reconstrução social, que o próprio sistema educativo tomará como seu objectivo.

Considerando que os efeitos da educação mostram o grau de justiça nela envolvida, como lembra Walzer (1999), e que a experiência educativa é ela própria uma experiência sentida como justa ou injusta, indissolivelmente ligada ao modo como decorrer o processo educativo e como forem distribuídos os bens que ele implica (Meuret, 1999; Dubet, 1999), tanto as lógicas organizacionais como as interações dos membros da comunidade escolar determinarão as vivências de justiça de cada um. Assim, parecem ter considerável valor formativo as propostas de Köhlberg (1987) para uma *educação cívica democrática*, segundo as quais os estudantes são chamados a participar em decisões que envolvam aspectos éticos de justiça e de bem-estar da comunidade escolar, aprendendo e treinando em conjunto com os professores, “num contexto de reciprocidade e igualdade” (1987, p. 337) e segundo princípios de justiça, competências de deliberação e de diálogo argumentativo. Desta forma se contribuiria para o desenvolvimento dum sentido de comunidade e de solidariedade. O fundamento destas sugestões encontra-se na teoria da *comunidade justa*, e no argumento de que a justiça constitui um dos interesses relevantes dos adolescentes e das crianças mais velhas, a par do interesse pela comunidade, traduzido no gosto da pertença ao grupo e no cultivo de regras de lealdade. Organizar escolas como democracias participativas seria uma forma não só de promover a justiça, mas também de desenvolver comunidades de cuidado (“caring communities”), nas quais os alunos aprenderiam a criar normas colectivas e partilhadas de ajuda, confiança e participação activa em benefício do grupo (Higgins, Power, & Kohlberg, 1984). As normas assim produzidas seriam sustentadas pela coesão solidária da comunidade, cuja atmosfera moral se reflectiria nos

juízos práticos de responsabilidade formulados pelos alunos. Isto seria tanto mais significativo, pensam os autores, quanto mais os contextos de vida dos jovens fossem marcados por situações de injustiça, de desigualdade e de fraca participação.

Também as considerações de Noddings (1984, 1999), na linha de uma ética do cuidar, parecem relevantes para a compreensão da escola como um mundo de complexas teias afectivas que condicionam, positiva ou negativamente, o ensino e a aprendizagem. Daí que a autora defenda, numa perspectiva de partilha e de reciprocidade, a construção de relações de “cuidado mútuo” como base da relação pedagógica, visando em última análise o bem do aluno. As raízes das éticas do cuidar encontram-se em Gilligan (1982) que, criticando o que considera ser o universalismo abstracto dos princípios de justiça, sobretudo da justiça distributiva, lhes contrapõe a necessidade de atenção às diferenças, que devem ser atendidas caso a caso, afirmando assim uma perspectiva alternativa, como se fosse “uma voz diferente”. Diferente é não apenas o sujeito da voz, a voz feminina por contraposição à voz masculina, mas também aquilo que a voz diz. Segundo a autora (1994), enquanto a voz masculina fala essencialmente de igualdade, justiça e direitos em geral, a voz feminina fala de conexão, disponibilidade para os outros e cuidado. Estas duas vozes — vozes morais, frisa a autora — denotam visões do mundo distintas, organizadas por valores também distintos: justiça e autonomia são geralmente associados à afirmação do indivíduo e ao estabelecimento de relações hierarquizadas ou contratualizadas, balizadas entre o constrangimento e a cooperação; cuidado e conexão, pelo contrário, revelam a interdependência do eu e do outro e o entendimento das relações como redes sustentadas pela atenção e pela disponibilidade.

A JUSTIÇA COMO PRINCÍPIO DEONTOLÓGICO NO QUADRO DAS ÉTICAS INTENCIONALISTAS

O pensamento ético da modernidade, de que Kant pode ser considerado o mais significativo autor, concebe a justiça como um dever. O dever transporta consigo a força vinculativa da ideia de lei, cuja validade universal decorre da fonte de onde emana, a razão. Em lugar de incidir sobre o bem ou os bens que a acção justa teria em vista, como acontece nas éticas teleológicas, o interesse dos filósofos intencionalistas recai preferencialmente sobre os princípios racionais que determinam essa mesma acção, prescrevendo um corpo de direitos e deveres que se constituem como vínculos entre os indivíduos, reforçando assim a sua dimensão social. Na linha do pensamento contratualista moderno, que afirma os *direitos inalienáveis dos indivíduos* contra as arbitrariedades e os excessos do poder político, Kant resume no conceito de *personalidade* a dignidade própria do que é fim em si mesmo e que, nessa medida, fundamenta os direitos — iguais — reconhecidos aos indivíduos na sua qualidade de pessoas éticas. A forma justa da vida em comunidade é assim decorrente da dignidade intrínseca da pessoa, sujeito dotado de vontade racional autónoma e capaz de agir segundo a representação da lei (Kant, 1960).

No contexto do contratualismo moderno dois princípios gerais de justiça emergem com maior relevo: o princípio do respeito pelos acordos firmados e o do respeito pelos direitos inalienáveis dos indivíduos: direito à vida, à liberdade e à propriedade. Na ética kantiana, são os princípios da liberdade, entendida como autonomia, e da igualdade civil e política que sobressaem. Deles se podem inferir, hoje, princípios educativos, como o da liberdade de escolha da educação e da escola, o do respeito pela pluralidade de pontos de vista, o do respeito pelos direitos dos alunos, assim como os da igualdade de tratamento e da autonomia da pessoa. A justiça como princípio educativo significa, aqui, a afirmação do seu valor intrínseco, independente de qualquer outra finalidade, indissolivelmente ligada ao primado ético da Humanidade como destinação do homem.

De acordo com Rawls (1994, pp. 3 e 5), um dos principais representantes do contratualismo contemporâneo, a justiça “é a primeira virtude das instituições sociais”, pelo que uma das condições para uma sociedade bem ordenada é ser regulada “por uma concepção pública de justiça”, o que significa que “todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça”. Na perspectiva intencionalista e universalista do filósofo, os princípios de justiça seriam os que resultassem do acordo firmado por indivíduos que, sob o véu da ignorância e impossibilitados por isso de saber que posição lhes caberia na partilha dos bens sociais, deliberariam sobre as instituições e as regras constitutivas da estrutura de base da sociedade. Os princípios assim definidos, por representarem o querer de indivíduos desinteressados, ou antes, interessados em garantir a melhor situação possível qualquer que viesse a ser o seu lugar social, seriam fundamentais e vinculativos, tendo o primeiro prioridade sobre o segundo e este sobre o terceiro: (1) princípio da igual liberdade; (2) princípio da igualdade equitativa de oportunidades; (3) princípio da diferença.

As implicações educacionais dos princípios rawlsianos traduzem-se no princípio da distribuição equitativa dos bens educativos, ao abrigo do qual se justificariam, por exemplo, pedagogias diferenciais e a adopção de medidas compensatórias das diferenças entre os alunos; no princípio da igualdade de oportunidades no acesso aos bens resultantes da educação, o que significa que o sistema escolar deve assegurar, a todos aqueles que têm o mesmo nível de talento e de capacidade e idêntico desejo de os utilizar, as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente da posição social que inicialmente ocupem, contribuindo assim para eliminar as barreiras de classe e reforçar a justiça social.

Formas de operacionalização destes princípios nas escolas e suas repercussões no pensamento e nas práticas dos professores têm sido objecto de alguns estudos empíricos. Um estudo de Dupriez e Dumay (2007), por exemplo, pretende identificar, por um lado, o grau de adesão de professores do ensino primário às concepções de justiça veiculadas pelas políticas educativas belgas. As concepções em causa são igualdade de respeito, igualdade de tratamento, compensação, igualdade das aprendizagens básicas e igualdade de resultados entre grupos sociais. Por outro lado, pretende saber em que medida estas concepções de justiça são partilhadas entre professores duma mesma escola ou variam entre eles e, ainda, em que medida variam ou não entre escolas. O estudo envolveu professores de 53 escolas primárias católicas da Bélgica francófona; os resultados mostraram que os professores defendem normas

igualitaristas, embora recente medidas pós recursistas encontrem também acolhimento favorável; que aceitam maioritariamente o princípio da igualdade das aprendizagens básicas, mas que são menos adeptos do princípio da igualdade de resultados entre alunos pertencentes a grupos sociais distintos. Professores de escolas diferentes, conquanto não sustentem concepções muito distintas, apresentam ainda assim algumas diferenças que os autores consideram significativas, admitindo que sejam efeito da composição da escola. Os resultados mostraram também que a maior ou menor valorização do princípio da igualdade de resultados entre grupos sociais depende da composição da escola: quanto mais homogênea, menos relevante parece ser o princípio, independentemente do sentido da homogeneidade, isto é, de os alunos serem oriundos de meios favorecidos ou desfavorecidos.

O PRIMADO DO BEM SOBRE A JUSTIÇA NO QUADRO DAS ÉTICAS CONSEQUENCIALISTAS

Na modernidade, o pensamento consequencialista é representado sobretudo pelo utilitarismo de Bentham e de Stuart Mill. Postulando o princípio da utilidade como critério ético, o utilitarismo advoga o primado do bom sobre o justo. Nesta perspectiva, a bondade da acção é determinada pelo alcance dos resultados produzidos e estes serão tanto melhores quanto maior for o acréscimo de bem-estar, de prazer ou de felicidade para o maior número de pessoas. Subordinada a justiça ao bem, entendido como o bem-estar da maioria, será justa a acção cujas consequências beneficiem a maioria das pessoas, ainda que possam ser desvantajosas para uma minoria. Por bem-estar os utilitaristas entendem o sentimento resultante da realização de aspectos da vida dos indivíduos que a tornam boa para eles próprios. O modo de conceberem este bem-estar está porém longe de ser consensual.

O utilitarismo preconiza três princípios orientadores da deliberação e da acção ética. O primeiro é conhecido como *Princípio da Utilidade*: preconiza a maximização do bem-estar para o maior número de indivíduos, o que pressupõe o cálculo da relação entre acréscimo de bem-estar e número de indivíduos beneficiados. O segundo é o *Princípio da Eficácia*, pelo qual uma qualquer reforma só é justificável se dela resultar um acréscimo de bem-estar ou de vantagens para o maior número possível de pessoas. O terceiro, *Princípio da Igualdade*, significa que nenhum indivíduo tem mais peso ou mais valor do que outro na deliberação da melhor acção a realizar, o que exclui o cálculo egoísta de possíveis benefícios pessoais.

Os princípios de justiça educativa que podem ser inferidos dos princípios gerais são o da maximização dos resultados, isto é, a ideia de que é justa qualquer medida educacional de que resulte a melhoria dos resultados da educação; o princípio da beneficiação do maior número, segundo o qual o aumento do número de indivíduos educados e a melhoria da educação, por exemplo, devem resultar em acréscimo de bem-estar ou de vantagens para a maioria da sociedade. Este princípio está intimamente articulado com o que preconiza o cálculo da relação entre acréscimo de bens educativos e número de indivíduos beneficiados. A igualdade de acesso à educação e a igualdade de tratamento para todos são outros princípios claramente

decorrentes das concepções gerais utilitaristas. É de notar, porém, que estes princípios (os especificamente educativos e os gerais) não encontram a sua justificação senão nos resultados esperados da acção, isto é, são justos não pelo valor intrínseco que transportam, mas na medida em que sejam boas — quer dizer, úteis ou benéficas — as consequências da respectiva realização. Acontece todavia que os critérios adoptados para a definição da utilidade ou do bem-estar são frágeis e subjectivos: a identificação do bem com o bem-estar é redutora e uma educação orientada para esta finalidade corre o risco de ser limitadamente formativa. Apesar disto, a preponderância das éticas utilitaristas nas sociedades liberais tem contribuído para a expansão da educação sob o lema da igualdade de acesso e da igualdade de tratamento para todos, mesmo que essa expansão vise outros fins que não o valor humano que a educação é em si, nomeadamente fins economicistas.

Outras éticas consequencialistas, mas não utilitaristas, reflectem sobre o conceito de *Bem* na perspectiva da constituição do sujeito ético sempre situado e contextualizado. Representante desta posição filosófica, Taylor (1998) considera que uma das grandes fraquezas do utilitarismo resulta do facto de criar uma teoria que não se dá conta de pertencer a um determinado “horizonte moral”. No entanto, a construção identitária do sujeito e da sua moralidade envolve sempre a referência a uma comunidade, a “horizontes no interior dos quais nós conduzimos as nossas vidas e que lhes dão coerência” (Taylor, 1998, p. 71). Por isso, a orientação do sujeito para o bem requer, por um lado, quadros de referência que lhe permitam identificar as dimensões desse *bem*; por outro, a consciência da sua própria posição relativamente a tais quadros. E será aqui que a educação escolar pode realizar não só a sua função moral, integrando os sujeitos em formação nos respectivos horizontes de referência, mas também — e talvez principalmente — a sua função ética de centração dos sujeitos nos seus próprios projectos de vida autónoma.

Neste âmbito, é oportuna a referência a uma investigação de Colnerud (2006) sobre o modo como são distribuídos os bens na sala de aula, entendendo por bens o tempo e a ajuda dos professores. Embora o objectivo principal do estudo seja a compreensão do que os alunos aprendem sobre justiça mediante as suas próprias experiências de justiça na escola, a autora problematiza as concepções de justiça dos professores, ao questioná-los acerca das razões que fundamentam as suas decisões relativas à distribuição do tempo, da atenção, da ajuda e do apoio dados aos alunos. Os resultados indicam que os professores envolvidos no estudo parecem privilegiar uma justiça normativa centrada na manutenção da ordem na aula, a par de uma justiça como cuidado, traduzida na atenção às necessidades individuais dos alunos.

Também as éticas do cuidar visam o bem do aluno como seu fim último, um bem que brota da própria relação de cuidar que deve ser recíproca. De acordo com Noddings (1984), o desenvolvimento e o reforço de atitudes de cuidar são as finalidades principais da educação e das escolas; os professores serão, antes de mais, aqueles que cuidam e que, pelo exemplo, estimulam nos alunos a disposição para cultivarem igualmente o cuidar. O olhar do professor que cuida é dirigido para cada aluno singular, atento “às aspirações, interesses, talentos e valores que podem ser diferentes dos dele” (Noddings, 1999, p. 15). Realizar o bem do aluno, segundo esta perspectiva, é ser mediador entre ele e o mundo, encaminhá-lo na autodescoberta

e na construção do seu projecto de vida, prepará-lo para vir a ser competente nesse mundo — e esse é um percurso individual, mas que o professor assume como se fosse também o dele. E isto não depende de regras, sustenta a autora, “nem numa prévia determinação do que é justo ou equitativo” (1984, p.13), mas da perspectiva dos envolvidos na relação de cuidado.

O inquestionável valor formativo das éticas do cuidar não impede contudo o reconhecimento das suas limitações: em primeiro lugar, porque a sua natureza casuística e particular não deixará de conflitar com a normatividade indispensável ao funcionamento de qualquer comunidade; depois, porque o cultivo dos afectos que a caracterizam, apresentando-se como o maior bem, corre o risco de limitar de facto o desenvolvimento de outros bens que os projectos de vida dos alunos pretendam incluir.

A JUSTIÇA E O BEM DO ALUNO COMO DIMENSÕES ÉTICAS DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

A síntese conceptual apresentada, ainda que muito breve, permite constatar a pluralidade das teorizações e dos princípios de justiça e das respectivas implicações na educação. Esta pluralidade mais não é, aliás, do que o reflexo da diversidade social e cultural dos sujeitos, todos eles portadores de experiências construídas em *mundos* próprios e que moldam as suas representações de justiça e de bem.

Neste artigo são apresentados e analisados alguns resultados de investigação realizada no âmbito de um projecto¹ que teve como objectivos principais, numa primeira fase, conhecer o pensamento ético-deontológico de professores e desenvolver, a partir daí e numa segunda fase, um programa de formação nesses domínios. Da pluralidade de dimensões do pensamento ético e deontológico docente identificadas e analisadas, apenas serão abordadas concepções de justiça no ensino e de bem do aluno de professores de todos os níveis de ensino não superior, tendo como fontes dados provenientes de entrevistas e de questionários, dos quais se faz de seguida uma breve caracterização.

¹ Projecto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, financiado pela FCT e inscrito na UIDCE da Universidade de Lisboa.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Articularam-se na primeira fase da investigação acima referida procedimentos qualitativos e quantitativos, tendo como ponto de partida entrevistas semi-estruturadas a educadores e a professores de todos os níveis de ensino, realizadas em duas cidades da área de residência dos membros da equipa do projecto. Tratou-se, pois, de uma amostra de conveniência, constituída por 40 professores; as entrevistas distribuíram-se do seguinte modo: quatro a educadores do nível pré-escolar, seis a professores do 1.º ciclo, cinco a professores do 2.º, quatro a professores do 3.º ciclo, sete a professores do ensino secundário e 14 a professores do ensino superior. Nas entrevistas foram formuladas questões gerais que visaram a identificação de concepções de ética e respectivas fontes, de dimensões éticas das funções profissionais, de valores que guiam o professor na sua conduta profissional e daqueles que gostaria que fossem adoptados pelos seus alunos, de concepções de justiça no ensino e de bem do aluno, entre outras. As entrevistas foram audiogravadas, com o acordo dos entrevistados, posteriormente transcritas na íntegra e sujeitas a análise de conteúdo, na qual participaram todos os membros da equipa, que trabalharam em subgrupos cabendo a cada um determinado nível de docência e elaborando de seguida um relatório de síntese. Guiada pela categorização *a priori* definida pelo guião da entrevista, a análise fez emergir indutivamente as subcategorias e os respectivos indicadores, nos quais se manifestam as diferenças de perspectiva entre os docentes dos vários níveis de ensino.

A partir da análise das entrevistas e das dimensões nela identificadas foi elaborado um questionário multidimensional, cujos itens respeitaram tanto quanto possível os dados das entrevistas, sendo alguns textualmente retirados do texto dos entrevistados. A redacção dos itens foi concebida em reuniões de equipa e resultou de sucessivas revisões e reformulações, até chegar à versão que constituiu o pré-questionário na forma de uma escala de Lickert em cinco pontos (correspondendo a completa discordância a um e a completa concordância a cinco) que foi respondido por 123 professores do ensino não superior. Para validação dos blocos do pré-questionário foi calculado o alpha de Cronbach e feita a análise factorial em componentes principais com rotação Varimax.

Na sua versão final, o questionário foi respondido por 1112 professores do ensino não superior residentes em três diferentes regiões do país: Lisboa (64,5%); Bragança (19,5%); Leiria (16%). Os dados do questionário foram tratados por SPSS e deles foram feitas análises de estatística descritiva, com a determinação de frequências, médias, desvios-padrão e percentagens. Apresenta-se a análise descritiva de alguns dados de caracterização da amostra:

- *Respondentes por género*: feminino (78,8%), masculino (20,6%);
- *Grau académico*: bacharelato (4,2%), licenciatura (85,6%), mestrado (7,7%), doutoramento (0,3%), outro (1,5%);

- *Posse de habilitação profissional*: sim (88,5%), não (7,8%), sem indicação (3,6%);

- *Área de licenciatura*: ciências sociais e humanidades (36,4%), expressões (15%), línguas (13,1%), matemáticas e ciências experimentais (8,9%), sem indicação (26,5%);

- *Tempo de serviço agrupado nos seguintes escalões*: até 5 anos (14,6%), 6-11 anos (20,2%), 12-17 anos (15,9%), 18-22 anos (15,6%), 23-27 anos (13,5%), 28-34 anos (15,9%), mais de 34 (3,1%), sem indicação (1,3%);

- *Nível de ensino*: pré-escolar (8,2%), 1.º ciclo (24%), 2.º ciclo (19,8%), 3.º ciclo (12,9%), secundário (14,8%); 3.º ciclo + secundário (9,2%), 2.º ciclo + 3.º ciclo (5,4%).

Admitindo a hipótese de algumas destas variáveis, como o género ou o nível de ensino, poderem influenciar a distribuição dos resultados, foram realizados testes de significância que permitiram identificar as variáveis que afectaram a distribuição do maior número de itens: a variável *nível de ensino* (28 itens) e a variável *género* (27).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já foi referido, analisam-se neste artigo apenas alguns resultados da investigação desenvolvida no projecto: os que se referem a concepções docentes de bem do aluno e de justiça no ensino, tendo como fontes as entrevistas e os questionários.

O BEM DO ALUNO

Nas entrevistas, emerge do discurso dos professores uma definição tridimensional de *bem do aluno*: centrado no próprio aluno enquanto pessoa, centrado no processo educativo e centrado nas condições do processo educativo, como se mostra no Quadro 1. Para a caracterização de cada dimensão contribuem vários indicadores, mediante os quais os entrevistados explicitam o seu modo de conceber o bem do aluno; de todos, apenas um professor do 3.º ciclo considerou ser difícil a definição do conceito e que, a ser feita, ficaria sempre incompleta.

Bem do aluno centrado nele próprio. Os professores enunciam uma pluralidade de indicadores que concorrem para a definição desta subcategoria, mas constata-se uma dispersão entre os diferentes níveis de ensino. O indicador mais frequente, referido pelos docentes de todos os níveis, com excepção do pré-escolar, é o bem-estar na escola. Outros indicadores, relacionados com a satisfação de necessidades básicas e com a felicidade dos alunos, são

mencionados pelos educadores e professores do 1.º ciclo, tal como a motivação para a prender, enquanto os do 2.º ciclo e do 3.º identificam o bem com o desenvolvimento pessoal, numa perspectiva de formação integral; os professores do 3.º ciclo consideram que o desenvolvimento pessoal possui um sentido axiológico e ético, envolvendo a construção da autonomia, a aprendizagem e o exercício da liberdade. Estes professores mostram-se particularmente sensíveis às diferentes necessidades dos alunos, variáveis de sujeito para sujeito. Os docentes do ensino secundário, por sua vez, parecem privilegiar uma ideia de bem como desenvolvimento social e relacional.

Quadro 1. O Bem do Aluno no discurso dos professores entrevistados

Categoria	Subcategorias	Exemplos de indicadores
BEM DO ALUNO	Centrado no aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação de necessidades básicas (pré-escolar + 1.º ciclo); • Felicidade (pré-escolar + 1.º ciclo); • Motivação para a prender (pré-escolar + 1.º ciclo); • Bem-estar na escola (1.º, 2.º e 3.º ciclos + secundário); • Ver os seus direitos respeitados (1.º e 2.º ciclos); • Crescimento como pessoa (2.º ciclo); • Desenvolvimento pessoal (3.º ciclo); • Autonomia (pré-escolar + 3.º ciclo) • Crescimento ético (3.º ciclo); • Satisfação de necessidades diferentes de aluno para aluno (3.º ciclo); • Desenvolvimento de competências relacionais (secundário).
	Centrado no processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulação das aprendizagens (pré-escolar + 1.º ciclo); • Ser preparado para a vida (1.º e 2.º ciclos); • Empenhamento no trabalho (1.º ciclo); • Obtenção de bons resultados (1.º ciclo); • Superação de dificuldades (1.º e 2.º ciclos); • Saber cumprir regras (2.º ciclo); • Aquisição de competências várias (2.º ciclo); • Domínio de aprendizagens básicas (2.º ciclo) • Desenvolvimento de capacidades (2.º ciclo); • Posse de ferramentas adequadas às exigências sociais (3.º ciclo); • Ter regras prescritas (secundário).
	Centrado nas condições do processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Usufruto de um ambiente atractivo/estimulante (pré-escolar + 1.º ciclo); • Usufruir de um ambiente amigável (pré-escolar); • Posse de condições de aprendizagem (pré-escolar); • Usufruto de um ensino bom e útil (1.º ciclo).

Bem do aluno centrado no processo educativo. Para esta subcategoria, os principais indicadores são a preparação para a vida e aprendizagem da superação de dificuldades, referidos pelos docentes do 1.º e do 2.º ciclo, enquanto os educadores e os professores do 1.º ciclo consideram que o bem consiste na estimulação das aprendizagens. No 1.º ciclo, os docentes parecem valorizar sobretudo o empenhamento no trabalho e os bons resultados como formas de preparação para vida ideia que, aparentemente, os professores do 2.º ciclo reforçam, ao identificarem o bem com a aquisição de competências diversas, o desenvolvimento de capacidades e o domínio de aprendizagens consideradas fundamentais, nelas incluído o cumprimento de regras. No 3.º ciclo, a ênfase é colocada no desenvolvimento social e no ensino secundário é reforçada a relevância da normatividade.

Bem centrado nas condições do processo educativo. Apenas os educadores e os professores do 1.º ciclo mencionam esta subcategoria. Uns e outros identificam o bem do aluno com o usufruto de um ambiente que seja “atractivo” ou “estimulante”, mas somente os docentes do 1.º ciclo pensam que ele consiste em dispor de um ensino “bom e útil”. A relevância da afectividade, traduzida na criação de um ambiente amigável na escola, emerge sobretudo no discurso dos educadores e parece ser, na sua perspectiva, uma condição do gosto pela escola e das boas aprendizagens.

No questionário, construído a partir das opiniões recolhidas nas entrevistas, foi clarificada a estrutura do pensamento docente, no caso específico acerca do bem do aluno. A análise factorial em componentes principais permitiu identificar dois factores: o que centra o bem na construção pessoal do aluno e o que o associa às aprendizagens escolares e às circunstâncias em que elas ocorrem. No Quadro 2 apresentam-se os resultados relativos a esta categoria (médias e desvios-padrão).

O primeiro factor relativo ao bem do aluno define-o como **autoposição e desenvolvimento pessoal**: constata-se que os itens relacionados com a preparação para a vida e a aprendizagem relacional da personalidade foram os que reuniram maior consenso, atingindo as mais elevadas médias (respectivamente, $M=4,26$ e $M=4,16$). Estão em segundo lugar os itens que se referem à construção pessoal da autonomia ($M=3,94$) e da capacidade de aceitar a frustração ($M=3,91$). Esta perspectiva parece estar em consonância com o quadro conceptual das éticas do cuidar, que enfatizam precisamente o papel do professor na preparação do aluno para se fazer pessoa com outras pessoas, com isto entendendo o cultivo das relações interpessoais e a aprendizagem da autonomia e do autodomínio.

O segundo factor associa o bem do aluno ao **processo educativo e às condições em que este se desenrola**: boas condições de aprendizagem ($M=4,01$) e bem-estar na escola ($M=3,88$) o que parece configurar o respeito pelo princípio da utilidade das éticas utilitaristas, colocada que é a ênfase no acréscimo de felicidade para o maior número possível de indivíduos. O item que identifica o bem do aluno com a sua preparação científica e técnica foi o que obteve menor acordo dos professores inquiridos ($M=3,15$) e, ao mesmo tempo, a percentagem de discordância mais elevada (27, 6%).

Pelos testes de significância realizados a estes itens do questionário — Tukey HSD e Kruskal Wallis — verificaram-se diferenças significativas entre os professores do 1.º ciclo e os do 2.º ciclo ($p=0,015$) relativamente ao item *O bem do aluno é, primeiro que tudo, a construção da sua autonomia: é maior a concordância dos primeiros (M=4,06) do que a dos segundos (M=3,85)*.

Quadro 2. Médias e desvios-padrão da categoria Bem do Aluno

ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
É uma condição do bem do aluno que ele aprenda a tolerar frustrações	3,91	0,822
Realizar o bem do aluno é prepará-lo a nível científico e técnico	3,15	0,981
O bem do aluno é, primeiro que tudo, a construção da sua autonomia	3,94	0,733
O principal bem do aluno é aprender a ser pessoa na relação com os outros	4,16	0,681
Querer o bem do aluno é prepará-lo para a vida	4,26	0,729
O bem do aluno tem de se centrar no seu bem-estar na escola (segurança, alimentação, afiliação)	3,88	0,853
Ter boas condições de aprendizagem é o essencial para o bem do aluno	4,01	0,822

Emergem assim duas concepções distintas de bem: de acordo com uma, que se poderia considerar subjectivista, a construção da subjectividade parece ser o fim último educativo, o bem maior; a educação deve encaminhar o aluno para essa autoconstrução, que também é autonomização, formando-o; e as vias privilegiadas parecem ser a da socialidade e da convivialidade. A interpretação do bem do aluno, entendido como conquista da autonomia e do autoconhecimento, tem o seu fundamento em teses de Bruner (1986), de Vygotsky (1978), de Piaget (1973), de Freud (1928), nas quais a educação é pensada como promotora do crescimento e do desenvolvimento autónomo da pessoa. A ideia de que a educação se constrói pela socialidade e pela convivialidade parece remeter para uma concepção comunitarista de bem: contextualmente definido, o bem é aquilo que os sujeitos, enquanto membros de comunidades de pertença, valorizarem e prezarem, como lembram, entre outros, Taylor (1998) e Walzer (1999), e é histórica e socialmente mutável. Esta linha de pensamento poderá filiar-se em éticas que valorizam sobretudo os sujeitos individuais nas suas diferenças identitárias, nos

seus direitos e nos seus projectos de vida, aquelas que Taylor (1995) designa as *éticas da autenticidade*, nas quais poderão incluir-se as éticas do cuidar. Mas pode também entroncar nas éticas do reconhecimento, quando tomadas no sentido mais concreto e intersubjectivo de reconhecimento mútuo (Ricoeur, 2004).

A segunda concepção de bem emergente das respostas dos professores pode considerar-se de orientação objectivista; segundo esta perspectiva, o que é essencial para que o bem do aluno se realize é proporcionar-lhe as melhores condições de aprendizagem e garantir o seu bem-estar na escola. São, pois, condições objectivas, na medida em que formam a base sobre a qual a disposição para aprender se desenvolve, deslocando a ênfase da finalidade para o processo; o argumento consequencialista – utilitarista parece claro, e está em consonância com o discurso dominante das políticas educativas, nacionais e transnacionais.

SÍNTESE REFLEXIVA

Por um lado, e curiosamente, menos de metade dos professores inquiridos identifica o bem do aluno com a sua preparação científica e técnica e mais de um quarto rejeita mesmo esta identificação, o que parece confirmar resultados de um estudo anterior realizado pela autora deste artigo (Seiça, 2003). E se esta opção é compreensível no nível de ensino pré-escolar, ou mesmo numa fase precoce do primeiro ciclo, nos quais a formação global das atitudes e dos comportamentos de relação e a aquisição da normatividade podem ser entendidas como prioritárias, já o será menos nos níveis mais avançados da escolaridade que, apesar disso, parecem continuar a privilegiar o desenvolvimento de competências sociais. É possível, contudo, que os professores tenham associado a formação científica e técnica a uma visão redutora da educação que a identificaria com transmissão de conhecimentos e tenham sido, assim, levados a demarcar-se dela, expressando o seu compromisso com uma concepção multidimensional de educação, em sintonia, aliás, com as orientações da lei de bases da educação. No entanto, diversas vozes críticas têm chamado a atenção para os riscos decorrentes de uma secundarização das aprendizagens académicas, como a de Hanna Arendt (1995), quando afirmou que uma educação sem ensino se pode transformar facilmente numa “retórica emocional e moral”; e Pombo (1989), em concordância, sustentou que a educação se deveria fazer não para além da instrução, mas pela via da instrução e do ensino.

Associando o bem do aluno ao seu bem-estar na escola e colocando a ênfase nas condições da aprendizagem, os professores inscrevem-se numa linha de pensamento que parece entender a escola, em primeiro lugar, como um espaço de socialização e educação global e só depois como lugar de aquisição e construção de conhecimentos científicos e técnicos. Ora, até que ponto será esta concepção congruente com a ideia do bem como preparação para vida?

A JUSTIÇA NO ENSINO

Nas entrevistas, os professores apresentam da justiça no ensino uma visão pluridimensional, como se pode ler no Quadro 3. Em primeiro lugar, delimitam os âmbitos de aplicação da justiça, ou os seus focos; em segundo, enunciam uma diversidade de valores que associam à justiça; em terceiro lugar, definem o que consideram ser princípios de acção justa; finalmente, reflectem sobre dificuldades sentidas no exercício da justiça.

Foco da justiça. Os professores distinguem dois principais focos de incidência da justiça: a relação com as famílias e a relação com os alunos. Esta parece ser a preocupação maior, referida pelos professores de todos os ciclos de ensino. A relação com as famílias é mencionada apenas pelos educadores e pelos docentes do ensino secundário. Além destes, mais dois focos são referidos, mas apenas pelos educadores: a relação com o sistema educativo e a relação entre os alunos. Parece, então, ser na relação pedagógica que os professores situam o domínio principal da justiça, ou é pelo menos na relação com os alunos que a justiça reclama maior atenção do professor. Aí, a justiça exerce-se de forma directa, na distribuição da atenção, do tempo, da ajuda ...

Quanto à relação com as famílias, é sugestivo o facto de ser mencionada apenas pelos professores dos alunos mais jovens e dos mais velhos: no primeiro caso, provavelmente, pelas vantagens duma cooperação estreita entre a escola e a família tendo em vista sobretudo a educação, com toda a sua carga axiológica e formativa da personalidade da criança. No segundo, a justiça associa-se principalmente às oportunidades de sucesso académico e profissional dos jovens no final da escolaridade secundária, pelo que as expectativas das famílias em relação à escola e ao trabalho dos professores não deixarão de manifestar os seus efeitos.

Valores associados à justiça. Entre os valores mencionados, o respeito pelas diferenças destaca-se, por ser referido por educadores, professores do 2.º ciclo e do secundário. Em segundo lugar, os valores igualdade (educadores e docentes do 2.º ciclo) e igualdade de oportunidades (docentes do 2.º ciclo e do secundário); os educadores, por sua vez, mencionam a equidade e o mérito. É de notar que nem os professores do 1.º ciclo nem os do 3.º fazem qualquer referência a valores associados à justiça.

Dos valores referidos, podem inferir-se duas tendências axiológicas dominantes: em primeiro lugar, um olhar que está atento às diferenças entre os alunos, reconhecendo-as na sua especificidade e que parece sintonizar-se com uma ideia de justiça como reconhecimento. Em segundo lugar, uma orientação que oscila entre o ideal de igualdade de oportunidades e preocupações equitativas e meritocráticas.

Quadro 3. A Justiça no Ensino no discurso dos professores entrevistados

Categoria	Subcategorias	Exemplos de indicadores
JUSTIÇA NO ENSINO	Foco	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com a família (pré-escolar + secundário); • Relação com os alunos (todos os ciclos).
	Valores associados à justiça	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade (pré-escolar + 2.º ciclo); • Respeito pela diferença (pré-escolar + 2.º ciclo + secundário); • Igualdade de oportunidades (2.º ciclo + secundário); • Equidade (pré-escolar); • Mérito (pré-escolar).
	Princípios de acção	<ul style="list-style-type: none"> • Análise atenta das situações (pré-escolar + secundário); • Coerência (pré-escolar + 1.º ciclo + 2.º ciclo + secundário); • Diálogo (pré-escolar + 2.º ciclo); • Avaliação criteriosa (1.º ciclo + secundário); • Adequação à escola / sociedade (1.º ciclo + secundário); • Tratamento correcto do aluno (secundário); • Informação aos alunos sobre os seus direitos (secundário).
	Dificuldades no exercício da justiça	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de autonomia do professor (2.º ciclo + 3.º ciclo); • Falta de apoios educativos (2.º ciclo + secundário).

Princípios de acção justa. Diversos princípios são enunciados, sendo a coerência aquele que, sendo transversal a vários ciclos de ensino, parece reunir maior consenso; este princípio denota uma preocupação de respeito por critérios ou normas previamente estabelecidos e válidos de um modo geral. Os restantes princípios parecem indicar duas orientações dominantes: uma que respeita essencialmente a pessoa e os seus direitos — tratamento correcto do aluno, informação sobre direitos, avaliação criteriosa, diálogo — compatível com uma perspectiva universalista de justiça; outra que tem em conta os contextos e a necessidade de adequação aos mesmos — análise atenta das situações e adequação à escola e à sociedade — sugerindo uma justiça contextualizada.

Dificuldades no exercício da justiça. Uma das dificuldades — falta de autonomia do professor — repercute-se, por exemplo, na impossibilidade de gerir os currículos de forma adequada às necessidades dos alunos, gestão que, a ser feita, concorreria para uma justiça equitativa, atenta às necessidades de cada um. A outra, escassez de apoios educativos, impede igualmente o exercício correctivo da justiça, que consistiria na disponibilização equitativa de mais recursos para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Em síntese: o discurso dos professores entrevistados denota duas orientações dominantes no entendimento da justiça no ensino: uma parece privilegiar uma via igualitária, destacando a

igualdade de oportunidades e a coerência da acção guiada por regras gerais; outra segue uma via de equidade, isto é, de adequação da acção às circunstâncias, às necessidades e às diferenças dos alunos, correspondendo assim às próprias tendências sociais para a relativização das normas de justiça e dos valores em geral.

Referindo agora os dados do questionário, as concepções de justiça no ensino agrupam-se em dois factores, identificados pela análise factorial: um que perspectiva a justiça como equidade e outro que a entende como igualdade. No Quadro 4 apresentam-se os resultados da categoria *Justiça no Ensino* (médias e os desvios-padrão).

O item que apresenta a média mais elevada ($M=4,4$) considera que a não rotulação dos alunos é uma condição de justiça; é também o que reúne a maior percentagem de concordância (*concordo e concordo completamente*): 91,40%. Segue-se-lhe “tratar cada aluno segundo as suas necessidades é um princípio elementar de justiça” ($M=4,31$), que reúne 90% de opiniões concordantes; este item denota uma ideia de justiça equitativa, tal como “Avaliar todos os alunos segundo os mesmos critérios pode não assegurar justiça” ($M=4,12$), com 83,6% de opiniões concordantes. Ao mesmo tempo, a afirmação “a justiça no ensino é tratar os alunos igualmente”, associada à justiça igualitária, é a que apresenta uma média mais baixa ($M=3,07$) e a que obtém a mais baixa percentagem de opiniões concordantes (40,7%), associada à mais alta percentagem de opiniões discordantes (*discordo e discordo completamente*): 35,80%.

Quadro 4. Médias e desvios-padrão da categoria Justiça no Ensino

ITENS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Avaliar todos os alunos segundo os mesmos critérios pode não assegurar justiça	4,12	0,881
A justiça implica não impor aos alunos deveres que o professor não cumpre	3,91	1,846
A justiça implica o exercício equilibrado do poder	4,19	1,396
A justiça no ensino é tratar os alunos igualmente	3,08	1,176
A justiça requer regras bem definidas para todos, de modo a evitar o arbitrário	3,98	0,8
Tratar cada aluno segundo as suas necessidades é um princípio elementar de justiça	4,31	0,667
É um acto de justiça não exigir aos alunos o conhecimento das matérias que o professor não deu	4,02	2,01
É uma condição de justiça não rotular os alunos	4,4	0,691

SÍNTESE REFLEXIVA

Como se constata, os resultados podem ser lidos segundo duas linhas dominantes na conceptualização da justiça, que correspondem aos factores identificados. Uma agrega os itens que obtiveram maior percentagem de acordo e médias mais elevadas, focalizados na necessidade de reconhecer a singularidade de cada um sem fazer pré-juízos, de tratar cada aluno de acordo com as suas necessidades e de os avaliar tendo em conta as características individuais e os contextos; é a visão da justiça como equidade, que corrobora resultados de outros estudos (Tirri, 1998; Colnerud, 2006; Friant, Laloua, & Demeuse, 2008). A atenção aos contextos e à individualidade dos alunos afigura-se em sintonia com as éticas contextualizadas, que remetem para *horizontes de referência* em que ocorre qualquer juízo avaliativo, quer se trate dos horizontes do avaliado quer do avaliador.

A segunda linha conceptual pensa a justiça em termos normativos, atribuindo-lhe um alcance universal como forma de evitar o arbítrio (M=3,98); estudos de Braithwaite (2002) e de Hansson (2008) sustentam este ponto de vista. Trata-se de uma perspectiva igualitária da justiça, que implicaria também o tratamento igual de todos os alunos — possibilidade que, como já foi referido, se apresenta pouco consensual entre os professores inquiridos. Uma terceira via de interpretação não parece contudo descabida: é a que associa à justiça no ensino a ideia de equilíbrio no uso do poder (M=4,19) e de adequação entre ensino e avaliação das aprendizagens (M=4,02), assim como a de uma certa paridade de direitos e deveres abrangendo alunos e professores (M=3,91), o que não deixa de evocar Köhlberg e o apelo a uma educação para a democracia, mediante a prática da democracia na escola.

As concepções dos professores sobre o que é a justiça no ensino apontam, assim, para quadros teóricos distintos: um, de orientação universalista, pensa a justiça num sentido normativo: a existência de regras inequívocas a que todos obedecem é uma forma de realizar a justiça, que aparece assim associada à ideia de ordem. Outros estudos apontam em idêntico sentido, como o de Sabbagh, Resh, Mor e Vanhuyse (2006). O segundo quadro teórico congrega as ideias de equilíbrio e de paridade, sugerindo uma certa reciprocidade nas interações de ensino e aprendizagem, fazendo emergir uma imagem de democraticidade das relações escolares (Bickmore, 2001; Haeberli & Audigier, 2004). Os professores parecem também convictos de que tratar todos os alunos do mesmo modo pode não ser o procedimento mais justo. Contudo, esta igualdade de tratamento pode aqui ser entendida num sentido pedagógico e não no sentido da igualdade de todos enquanto pessoas; se assim for, esta posição é consonante com a perspectiva equitativa a que os professores maioritariamente aderem e que se traduz na diferenciação pedagógica em função das necessidades individuais dos alunos — indo assim ao encontro do pensamento de Rawls e das suas implicações para uma distribuição equitativa dos bens educativos. Enfim, os professores têm da justiça no ensino sobretudo um entendimento relativista e equitativo: as decisões justas são as que têm em conta os contextos e as circunstâncias, bem como as necessidades dos indivíduos e as suas características pessoais.

Dão portanto prioridade à perspectiva equitativa sobre a igualitária e admitem o primado da relatividade sobre o da universalidade, do intuicionismo e do subjectivismo inerentes a qualquer decisão contextualizada, sobre o objectivismo e a racionalidade da decisão fundada em princípios gerais.

CONCLUSÕES

Guiando a prática profissional por diversos princípios de justiça e de concepções do que é o bem dos alunos, os professores entendem o bem sobretudo como *preparação para a vida*. Mas esta, por ser uma finalidade muito abrangente, denota alguma indefinição do sentido de *preparar para a vida*, expressão que tanto pode ser entendida num sentido técnico e pragmático como num sentido reflexivo e axiológico. Os professores dão aparentemente prioridade à segunda sobre a primeira.

Pensar o bem do aluno como *boas condições de aprendizagem* parece uma perspectiva mais delimitada; no entanto, *as boas condições* são tanto físicas e ambientais como intelectuais, psicológicas, afectivas, relacionais. Em qualquer dos casos, o que os professores parecem privilegiar é o aluno enquanto pessoa, na sua circunstancialidade e na sua individualidade; daí que uma ética afectiva e subjectiva do cuidar ganhe maior relevância do que uma ética de princípios racionais e gerais. Compreende-se assim que os princípios de justiça que os professores mais têm em conta sejam flexíveis e contextualizados, no quadro de um pensamento ético mais consequencialista do que intencionalista, mais subjectivista do que universalista, em sintonia com as tendências axiológicas do tempo presente.

Tendo em conta os resultados apresentados e a natureza do estudo que lhes deu origem, parece haver lugar para o desenvolvimento e o aprofundamento da investigação, de modo a captar mais finamente o pensamento dos professores sobre a ética e a deontologia profissionais. Os conceitos de *bem do aluno* e de *justiça no ensino*, dada a centralidade que assumem no quadro de uma ética docente, parecem justificar que acções de formação a desenvolver neste domínio os tomem como objecto de reflexão e análise e conduzam à identificação das dimensões que os constituem.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1995). A crise na educação (Texto original em inglês, publicado em 1957 e reimpresso em 1961). *Revista de Educação*, V (2), 124-132.
- Ball, S., Goodson, I., & Maguire, M. (Eds.) (2007). *Education, globalization and new times*. Londres: Routledge.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power «sharing» in schools and citizenship education. *Curriculum inquiry*, 31 (2), 137-162.
- Braithwaite, V. (2002). *Values and restorative justice in schools*. In H. Strang, & J. Braithwaite (Eds.), *Restorative justice: Philosophy in practice*. Burlington: Ashgate. Retirado de http://www.crj.anu.edu.au/school_pubs.html
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caetano, A. P. (1992). *Dilemas de professores: Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado não publicada, FPCE. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Colnerud, G. (2006). *Justice in classrooms*. Comunicação apresentada no congresso da Nordic Education Research Association (NERA), Örebro.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the commission to the council and the European parliament. Bruxelas.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.). *La justice du système éducatif*. Bruxelas: de Boeck Université.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2007). *Les conceptions de la justice à l'école : diffusion et appropriation d'un nouveau schème normatif*. Comunicação apresentada no Colóquio Les Sentiments de Justice en Contexte Educatif, Universidade de Borgonha, Dijon. Retirado de www.girsef.ucl.ac.be/.../Dupriez/Les%20conceptions%20de%20la%20justice.pdf.
- Estêvão, C. V. (2009). Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), pp. 35-52.
- Estrela, M. T. (1991). Deontologia e Formação Moral dos Professores. *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 581-591.
- Estrela, M. T. (1993). Profissionalismo Docente e Deontologia. *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 4, 185-210.
- Estrela, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, V (1), 65-77.

- Estrela, M. T. (2009) Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio de uma formação ética de professores para o amanhã. In A. del Dujo e J. Boavida (coord.). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*, pp. 192-223. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (Coord.) (2010). *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Freud, S. (1921). *Introduction à la Psychanalyse*. Paris: Payot.
- Friant, N., Laloua, E., & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Education-Formation* (versão electrónica), 288, 7-23.
- Galveias, M. F. (1997). Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interação pedagógica. *Revista de Educação*, VI (2), 43-56.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and woman's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1994). Remapping the moral domain: New images of self in relationship. In C. Gilligan, J. Ward, J. Taylor, & B. Bardige (orgs.), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (pp. 3-19). Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C., Ward, J., Taylor, J., & Bardige, B. (orgs.), (1994). *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (Eds.) (1990). *The moral dimensions of teaching*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Haeberli, P., & Audigier, F. (2004). La justice a-t-elle une place à l'école? In P. Haeberli, & F. Audigier (Eds.), *Justice internationale et scolaire: Points de repère* (pp. 69-91). Genève: CIFEDHOP.
- Hansson, S. (2008). *Understandings of respect: views from pupils and teacher students*. Comunicação apresentada no 36.º Congresso da NERA, Örebro. Retirado de <http://www.ibu.liv.se/content/1/c6/07/90/63/Hansson2008pdf>
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgements of responsibility. In W. Kurtines, & J. Gewirtz (Org.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 74-106). New York: Wiley & Sons.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Kant, E. (1786 / 1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida.
- Kant, E. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Trad. Alexis Philonenko, 8.ª edição. Paris: Vrin.

- Katz, M., Noddings, N. & Strike, K. (Eds) (1999). *Justice and caring*. Nova Iorque: Teachers College.
- Köhlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, *V* (3), 335-341.
- Meuret, D. (Ed.). (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelas: de Boeck Université.
- Morin, E., Motta, R., & Ciurana, E. (2004). *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1999). Care, justice and equity. In M. Katz, N. Noddings, & K.Strike, (Eds), *Justice and caring* (pp. 7-20). Nova Iorque: Teachers College.
- Pais, P. (2000). Práticas classificativas de professores do ensino secundário: significado e valores. *Inovação*, *13* (2-3), 139-159.
- Petrella, R. (2002). *O bem comum. Elogio da solidariedade*. Lisboa: Campo das Letras.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. Nova Iorque: Grossman.
- Pombo, O. (1989). Eticidade / racionalidade na comunicação e ensino do conhecimento científico. *CTS, Revista de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, *10*, 76-81.
- Rawls, J. (1994). *A theory of justice*. Cambridge: The Belknap Press.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris: Éditions Stock.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P. (2006). Spheres of justice within schools: Reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social Psychology of Education*, *9*, 97-118.
- Sanches, M. F. C. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*, *V* (1), pp. 41-63.
- Sanches, M. F. C. (1997). Para a qualidade do ensino: perspectiva organizacional. *Inovação*, *10* (2-3), 165-194.
- Sanches, M. F. C. (2004). (Re)Construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento: que possibilidades? In Adão, A. & Martins, E. (Org.). *Os professores: identidades (re)construídas*, pp. 37-54. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Sanches, M. F. C. & Seça, A. (2009). Sensibilidade ética e moral dos professores: dimensões interaccionais. In Sanches, M. F. C. (Org.). *A escola como espaço social*, pp. 163-192. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. F., & Sanches, M. F. C. (2000). Culturas de professores: um caso particular de ensino da história. *Inovação*, 13 (1), 7-42.
- Seça, A. B. (1998). Ética e deontologia dos professores: pensamento e práticas. *Revista de Educação*, VII (2), 63-79.
- Seça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica / Ministério da Educação.
- Seça, A., Oliveira, M. L., & Mourinha, L., & Afonso, M. R. (2009). Concepções éticas dos professores dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário: o bem e a justiça – estratégias de desenvolvimento dos alunos e da sua própria formação. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE*, Vila Nova de Gaia.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Paris: Éditions du Seuil.
- Tirri, K. (1998). *Teachers' and students' views on distributing justice at school*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego. In ERIC #: ED 424229.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walzer, M. (1983/1999). *As esferas da justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade*. Lisboa: Presença.
- Zeichner, K (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

O BEM DO ALUNO E A JUSTIÇA COMO DIMENSÕES ÉTICAS DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

RESUMO

Cada vez mais complexa, a acção docente requer dos professores uma atitude reflexiva que questione finalidades e fundamentos éticos das práticas profissionais, que indague acerca da natureza e da abrangência da educação escolar. Neste artigo, que faz parte de um estudo mais amplo, são apresentadas e problematizadas concepções de professores de todos os níveis de ensino não superior, recolhidas mediante entrevistas e questionários, relativas ao entendimento da justiça no ensino e do bem do aluno. Discute-se o modo como articulam estes conceitos e procura-se compreender em que medida estão conscientes da sua complexidade, tanto no plano teórico das conceptualizações de justiça e de bem e das suas mútuas implicações, como no plano prático das opções pedagógicas.

Palavras-chave: Justiça educativa; bem do aluno; natureza ética da educação; ética docente; deontologia docente.

THE GOOD OF THE STUDENTS AND THE JUSTICE AS ETHICAL DIMENSIONS OF TEACHING: CONCEPTIONS OF TEACHERS

ABSTRACT

More and more complex, teaching activity requires a reflective attitude and rational inquiry about the aims, the ethical foundations of professional practices, and schooling nature. Being part of a larger research, this paper displays and discusses data, collected by interviewing and questionnaire, about the way teachers conceive of justice in teaching and of students' good, and the way they connect these concepts. The aim is to understand to what extent teachers are aware about the complexity of those concepts, both on theoretical level of justice and good conceptualizations and on practical level of pedagogic options.

Keywords: Educational justice; the good of the student; ethical nature of education; teachers ethics; teachers deontology