

ISABEL BAPTISTA

DAR ROSTO AO FUTURO:
A educação como compromisso ético



Índice

Prefácio	7
Prólogo	15
1 – De que falamos quando falamos de	
Ética, Moral, Deontologia	21
Ética Profissional Docente	27
2 – Questões e tarefas da ética contemporânea	
O futuro num tempo difícil, incerto e violento	35
Exigências da vida em comum	45
Por uma ética da responsabilidade e da proximidade	51
3 – Educação, aprendizagem e desenvolvimento humano	
Cultura escolar e sociedade educativa	59
Reptos da Pedagogia Social	67
Princípios da acção pedagógica	75
4 – Ética e prática profissional	
Dever de antecedência	83
Dever de autoridade	91
Ética e gestão escolar	97
Ética e gestão curricular	107
Ética e formação profissional	113
Problemas e dilemas éticos	119

5 – Ética e identidade profissional	
Coesão profissional e reconhecimento público	131
Declarações, cartas e códigos deontológicos	137
Algumas considerações mais	145
Bibliografia	151

Prefácio

Maria João Couto

Dar rosto ao futuro. Futuro como tempo outro, futuro que se conjuga no plural; futuro que se vislumbra atemorizador de tão inquietante se delinea já o presente. Futuro perturbante de tão imprevisível.

Mas, o desafio proposto pela autora é precisamente o de olhar o futuro, não como repetição ou prolongamento de uma existência presente, mas como construção necessariamente humana, o que para a autora é o mesmo que dizer, uma *construção ética*. Uma *construção* que acolhe o outro e com ele dialoga no mundo dos possíveis.

Daí a importância da ética, de um movimento ético que permita essa edificação e não apenas de uma moral que imponha um caminho de sentido único mesmo que excepcional. Mas mais inquietante ainda é afirmar manifestamente que, na construção do porvir, a educação é uma linha mestra. As outras linhas que com ela desenharam o rosto do futuro são igualmente expressões de interrogações que se declinam eticamente, interpelações ao nosso pensar e ao nosso agir como educadores.

Na contemporaneidade, marcada pela *celebração da diferença*, a existência de uma comunicação cada vez mais performativa, a presença de meios de comunicação cada vez mais numerosos, eficazes e funcionais, produz como sombra uma inquietação, uma espera atormen-

tada de uma palavra, de uma relação que realize um encontro autêntico, para lá dos meios, para lá dos signos. Talvez em razão disso mesmo a educação pareça excepção, precisamente porque não é um caminho que possa ser percorrido indiferentemente, ele é um acto intencional, um acto necessariamente axiológico.

Quando, num tempo como o de hoje, os investigadores tendem a refugiar-se cada vez mais em ambiguidades e representações plurais, a autora afirma claramente a educação enquanto compromisso ético. Um compromisso que nasce da constelação erguida à volta de noções como *proximidade*, *reconhecimento* e a *confiança* que permitem a *hospitalidade* como *gesto*. Um compromisso que implica o vivenciar de valores assumidos a partir de uma reflexão profunda no âmbito da antropologia filosófica e impulsor da prática educativa, visando sempre a construção *livre* do outro pela relação humana sempre viva, diferenciada e diferenciadora.

Este é o desafio. Enfrentar o imprevisível – pois nunca saberemos se alcançamos o que nos propusemos e se o outro, o educando, irá avançar na sua construção livre e autónoma – sem nunca deixar de conceber o acto educativo como um acto intencional, logo com direcções que podem ou não ser seguidas mas que nenhum educador pode deixar de indicar como possíveis. Um percurso que deve ser norteado pelo educador mas que, ao mesmo tempo, necessita que seja o próprio educando a construí-lo e, conseqüentemente, a fazê-lo seu. Emancipação significa, precisamente, essa aceitação da contingência do labor educativo.

A ênfase na problemática da alteridade desafia a inclusão do *contingente*, do *descontínuo* e o *não representável* como coordenadas fundamentais para repensar as fronteiras que definem a concepção ética defendida pela

autora. O padrão de interacção é ideográfico, quer dizer, as situações relacionam-se com cada indivíduo de maneira particular e em função das representações que as situações têm tanto para ele como para as pessoas que lhe estão próximas. A conduta educativa acaba por ser assim determinada por um processo contínuo de interacção multidimensional entre os sujeitos e a situação em que estes se encontram.

Segundo uma tradição positivista, a teoria faz referência às explicações que possibilitam um domínio prático sobre os fenómenos como um momento segundo e instrumental. Primeiro alcançam-se os saberes técnicos e depois aplicam-se esses conhecimentos a uma situação concreta. Mas a teoria, sobretudo no campo educativo, adquire uma significação diferente. Não se trata simplesmente de aplicar um conhecimento técnico, já que esse conhecimento não é alguma coisa externa à situação, pelo contrário incorpora-a como um elemento essencial. Afinal, o acto educativo é do domínio do ser e não do ter.

A intervenção educativa sofreu uma mudança substancial no que respeita à sua orientação. Já não é possível operar desde os esquemas convencionais que revestiam os educadores enquanto agentes sociais de um saber específico capaz de reduzir os educandos a simples usuários. A perspectiva adquire uma significação epistemológica. Abrem-se umas dimensões e fecham-se outras, ampliam-se ou reduzem-se questões e hierarquiza-se de um modo distinto a relevância dos problemas. As coisas ocultam-se ou desvelam-se em função do lugar donde se observa.

Se pensar educativamente implica pensar eticamente, no momento da decisão sobre os princípios, regras e modelos de actuação afirma-se, a importância da deontologia, mas uma *deontologia contextualizada*. O desenvolvimento de competências e identidades ligadas

à actividade profissional implica a consciência que os educadores têm dos aspectos éticos da profissão que exercem. Um dos objectivos desta prioridade temática consiste na mobilização, num esforço coerente e em toda a sua riqueza e diversidade, das capacidades de investigação necessárias para o desenvolvimento da compreensão quanto à emergência da sociedade do conhecimento e de novas formas de relacionamento entre os educandos e educadores, por um lado, e entre os educadores e as instituições, por outro.

A presente obra ajuda-nos a compreender melhor as principais forças motrizes que afectam o desenvolvimento progressivo de uma sociedade do conhecimento e os seus agentes. O objectivo é integrar as capacidades de investigação consagradas às interacções entre as actuais tendências societárias e o modo como essas interacções são afectadas pela sociedade do conhecimento emergente. Os diferentes projectos educativos não podem deixar de questionar as políticas sociais, dar a devida atenção às compatibilidades e possíveis tensões entre as mudanças societárias relacionadas com o conhecimento e o modelo social. São necessárias perspectivas futuras bem fundamentadas a fim de compreender, de forma mais clara, as implicações da sociedade do conhecimento para as políticas de trabalho conexas, incluindo a utilização do tempo, do *nosso* tempo.

Se a acção pensada é educativa nela não são ignorados os seus agentes, os educadores. E foram os educadores, os alunos, os professores com quem a Isabel Baptista se foi cruzando, nas mais diferentes situações de formação, os seus diferentes leitores, que reclamaram da autora esta obra, pois soube escutar e interpretar a voz que reafirma a necessidade de pensar a relação educativa como relação ética e de responsabilidade moral.

Esta será, talvez, a razão maior que explica o grande acolhimento que as suas diferentes obras encontram junto de todos nós. Esta não será excepção. Reconhecemos a convicção entusiasta que cremos existir nos resistentes, naqueles que conjugam o verbo existir no plural, e que tende a substituir a certeza pela imaginação e o orgulho pela curiosidade. Não um *saber distanciado* mas antes um *saber implicado*.

*Aos meus pares,
professores e educadores de todos os sectores de ensino.*

*Não será pois verdade que a procura pelo saber do supremo bem tem
uma importância decisiva para a nossa vida?
Não alcançaremos mais facilmente o que é devido se,
tal como os arqueiros, tivermos um alvo
a apontar?*

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*.

*O filósofo que se interroga sobre o bom e o conveniente não é nenhum ini-
ciado numa religião mística, um administrador zeloso do sublime, mas
alguém que nos mostra com mais claridade o fim que procuramos. A teo-
ria não deve abandonar o seu compromisso com a acção e a vida, isto é,
com os costumes entendidos em
sentido amplo.*

Daniel Innerarty, *Ética da Hospitalidade*.

*A reconstrução do tempo supõe que os actores sociais e os decisores não
se limitem a «ajustar-se» ou a «adaptar-se»;
é necessário que antecipem e que agarrem o que têm pela frente.*

O século XXI será prospectivo ou não o será.

Jerôme Bindé, *Por uma ética do futuro*.

O trabalho que agora se apresenta procura traduzir uma reflexão sobre a ética docente desenvolvida, fundamentalmente, na relação entre pares e numa pluralidade de espaços de vida profissional partilhados, sobretudo, durante os últimos anos. Por esse motivo também, ele é inteiramente dedicado aos companheiros de profissão, professores e educadores de todos os sectores de ensino, com uma palavra especial de agradecimento para os colegas do Sindicato dos Professores do Norte, na pessoa do seu coordenador Abel Macedo, para o José Paulo Serralheiro do Jornal a Página da Educação, para a colega da Faculdade de Letras do Porto, Maria João Couto, que aceitou escrever o prefácio e para o Luís Diego que fez chegar de Timor a foto que serve de capa.

Do nosso ponto de vista, a afirmação do *ethos* da profissão, o aperfeiçoamento do seu *carácter*, diz respeito a todos os domínios da prática profissional – à relação entre actores, à planificação e gestão do currículo, à organização das escolas ou à formação. A necessidade de procurar resposta para a pluralidade de problemas que interpelam o humano num mundo particularmente complexo, vulnerável e incerto, convoca-nos, a todos, para o aprofundamento de competências de interrogação e de fundamentação. Para os professores, este imperativo constitui um elemento estruturante de todo o seu

saber profissional – o saber pedagógico. Um saber teórico-prático, alimentado pelo contributo de diversas componentes disciplinares e, necessariamente, apoiado na articulação dinâmica entre a esfera normativa e a esfera da acção.

Enquanto tarefa permanente, e de constante labor criativo, a ética obriga, desde logo, a reflectir sobre as finalidades da educação neste tempo difícil em que nos coube ser educadores. Um tempo que reclama uma «ética da responsabilidade e da proximidade humana» que possa ser assumida, individual e colectivamente, como exigência de vida com e para os outros. Subordinados a esta preocupação, os princípios norteadores da acção pedagógica serão aqui equacionados no horizonte conceptual das chamadas éticas aplicadas, procurando assim valorizar a dimensão reflexiva que deve marcar toda a actividade profissional docente.

Pela forma como remete para a esfera do ideal, para o que «deve ser», o discurso em torno da ética tende a ser muito sedutor, sobretudo em tempos de incerteza, de desencanto e de frustração pessoal e profissional. O que, em parte, explica a tendência crescente para a publicitação de posições sobre ética, vinda de diferentes áreas de actividade e expressas numa diversidade de documentos, como cartas de conduta, códigos ou declarações de compromisso. Na verdade, estas manifestações de interesse pelas questões da ética e da moral podem não passar de simples fenómenos de moda, de meros actos de cosmética ou de *marketing*. Ao apelarmos para o lugar fundamental da ética na vida profissional dos educadores, fazemo-lo, naturalmente, com um outro sentido de exigência e de responsabilidade.

A atitude ética, como sustentaremos ao longo do texto, representa o contrário da indiferença e do confor-

mismo. A esfera da responsabilidade profissional é, por excelência, o espaço da decisão e do compromisso. Logo, um espaço atravessado, forçosamente, por factores de imprevisibilidade e insegurança. O que, como lembra Edgar Morin, não significa que estejamos condenados a dar continuamente saltos no escuro. Muito pelo contrário. Um pouco à maneira do arqueiro de Aristóteles, e justamente porque visamos o futuro, é preciso definir bem o alvo para as nossas setas. Por outro lado, porém, fazer pontaria para um determinado alvo não é o mesmo que procurar certezas. Dizemos por isso que a ética alimenta o desassossego reflexivo que caracteriza, inevitavelmente, uma profissão que tem a enorme tarefa de orientar caminhos de desenvolvimento pessoal num mundo que desejamos sempre mais humano. Advogamos que é justamente a partir daqui, da assunção individual e colectiva deste desafio e desta responsabilidade, que faz sentido reclamar o reconhecimento público de uma profissão com o valor e a dignidade da profissão docente.



1.

De que falamos quando falamos de

Ao privilegiarmos a utilização do termo ética para designar as exigências de reflexão, de acção e de compromisso profissional, fazemo-lo segundo uma opção de carácter filosófico e pedagógico que requer explicitação.

Antes de mais, importa esclarecer o que entendemos por *ética* e *moral*, já que estamos perante palavras usadas com muita frequência mas de modo indiscriminado e equívoco. É certo que se considerarmos a análise etimológica, ou a história da sua utilização na vida comum, verificamos que nada parece justificar uma distinção. Por um lado, a etimologia apresenta-nos duas interpretações muito próximas e ambas ligadas à ideia de *costumes* ou *hábitos de vida*. A palavra ética vem do grego (*ethos*) enquanto que a palavra moral é de origem latina (*mos*), mas uma e outra remetem para a ideia de *costumes*, para o modo de ser, de estar e de agir que caracteriza o comportamento dos indivíduos e dos grupos em função do capital axiológico adquirido ao longo da respectiva história de vida. No fundo, aquilo que normalmente designamos por *carácter* e que, funcionando como uma espécie de segunda natureza, permite distinguir as identidades pessoais e colectivas. Uma das obras de referência da nossa cultura foi justamente dedicada à *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (Kant). Neste caso, à procura da estrutura formal e universal da moralidade, isto é, ao

estudo das condições de possibilidade de uma resposta racional para a questão de saber *o que devemos fazer*.

Por outro lado, analisando o uso corrente dos dois termos, somos constantemente confrontados com expressões como «atitude ética», «problema ético», «problema moral», «valores morais» ou «valores éticos» que denunciam igualmente uma confusão de sentidos.

O que nos leva então a distinguir as duas noções?

No seguimento de uma vasta tradição filosófica, contemporaneamente protagonizada por autores como Paul Ricoeur ou Emmanuel Lévinas, identificamos a *ética* com a reflexão sobre os princípios que devem nortear a acção humana e a *moral* com a explicitação de máximas de conduta e a definição de regras consideradas adequadas, de acordo, precisamente, com os princípios que tivermos em referência. O que nos permite afirmar o primado da ética sobre a moral. De certa forma, podemos dizer que uma engloba a outra. Por exemplo, ao qualificarmos uma atitude como *humana* ou uma acção como *boa, justa* ou *virtuosa*, estamos, de forma consciente ou não, a mobilizar concepções sobre o *humano*, sobre o *bem*, a *justiça* ou a *virtude*.

À primeira vista, esta distinção parece sugerir uma separação entre teoria e prática, mas é exactamente o oposto que se pretende. Contrariando as perspectivas que apresentam a reflexão ética como tarefa de especialistas, detentores de um conhecimento particularmente elaborado e distante das situações, reclamamos a promoção da capacidade ética de cada sujeito como condição de uma sabedoria prática, afirmada quotidianamente nas diferentes dimensões do existir. Como tal, importa fazer com que todas as pessoas possuam as condições que lhes permitam afirmar-se como sujeitos do discurso, da acção, da narrativa e da imputação moral (Ricoeur, 1990).

Face às pequenas tarefas do dia a dia ou em situações excepcionais de conflito e incerteza, é preciso ser capaz de tomar posição, de decidir e de agir responsabilmente. Sensibilidade, prudência, solicitude ou bondade são marcas de uma acção eticamente investida e que requerem o exercício pessoal de uma consciência crítica. É que, antes de mais, e importa lembrá-lo, está em causa a orientação da acção própria e não o juízo sobre a acção alheia, tal como previne Savater na sua alegação contra as superstições e os ressentimentos (1995). Defender o lugar de uma interrogação de tipo filosófico no quotidiano de cada pessoa significa abrir a vida para a aventura da liberdade, do inconformismo e da não-indiferença. A filosofia é inquietação posta em prática (Inneraty, 1996). E a salvaguarda de possibilidade de uma inquietação reflexiva constitui, a nosso ver, o melhor remédio contra o dogmatismo, a arrogância e a arbitrariedade que caracterizam todos os *moralismos*.

Recordamos a este propósito o testemunho de Hannah Arendt sobre o julgamento do criminoso nazi Eichmann no tribunal de Jerusalém em 1963. Foi com enorme perplexidade que a filósofa constatou que, embora os actos em causa fossem terrivelmente monstruosos, o autor desses actos exibía uma absurda aparência de normalidade. Servindo-se de uma linguagem superficial, cheia de clichés e de senso comum, Eichmann alegava em seu favor a ausência de informação, o cumprimento de ordens e de regulamentos. Com uma banalidade assustadora, o criminoso revelava a total ausência de consciência moral e uma profunda inaptidão para pensar.

Citando Arendt, lembramos que os clichés, as frases feitas, a adesão a códigos de expressão e de conduta convencionais, têm a função socialmente reconhecida de proteger da realidade e da inquietude provocada pelos

acontecimentos e factos da existência (1996). Reduzir a vida moral à obediência a esses códigos de expressão e de conduta significa, na verdade, uma enorme irresponsabilidade. As leis morais são necessárias mas não suficientes. Sobretudo, elas devem funcionar como balizas axiológicas, como guias de acção e não como instrumentos de controlo ou punição. As normas servem para orientar caminhos, para sustentar decisões e para ajudar a enfrentar situações e não para proteger das interpelações do mundo. Indissociável da vida moral, a reflexão ética cumpre essa exigência de pensamento, de decisão e de acção, assegurando a vigilância crítica em relação a convenções e a clichés.

É exactamente neste alinhamento conceptual que situamos o lugar da **deontologia**. Introduzido por Jeremy Bentham (*Deontology or the Science of Morality*, 1834), o termo *deontologia* vem do grego (*logos* e *deonta*) sendo normalmente utilizado para designar o conjunto de *deveres*, de compromissos morais, assumidos por um grupo de pessoas no exercício de uma determinada actividade profissional. A deontologia corresponde, portanto, a uma moral estritamente profissional. Falamos então de deontologia dos médicos, dos advogados, dos jornalistas ou dos professores, aceitando o princípio de que existe um *ethos* de cada profissão. A pergunta que aqui se pode fazer é se a existência de um universo normativo específico de uma determinada profissão faz realmente sentido.

A orientação da conduta profissional tem mesmo que estar subordinada a uma moral própria?

Não será suficiente considerar a existência dos valores que regulam a moral comum?

Como proceder quando os preceitos da moral profissional colidem com os da moral social?

Pelas razões que irão sendo elencadas, partimos do entendimento de que as deontologias são pertinentes e necessárias, constituindo um traço fundamental da identidade das profissões. Recusamos, no entanto, enveredar por visões redutoras que tendem a transformar as questões de moral profissional em meras razões de ordem corporativa ao serviço de estratégias de afirmação de *status* e de poder. Enquanto morais que são, as deontologias deverão, obrigatoriamente, ser perspectivadas como parte integrante de um universo de problematização ética. Na sequência da lição que podemos tirar do testemunho de Hannah Arendt, pensamos que a decisão sobre regras e padrões de comportamento, dentro ou fora de uma profissão, não pode ser tomada de modo instrumental. Isto é, ela não pode ser desligada de um conjunto de valores de referência.

A tradição deontológica, apoiada no princípio kantiano da formalidade do dever, introduz-nos no universo da moral e dos costumes privilegiando a via da racionalidade. A única que, de acordo com esta perspectiva, poderá assegurar a coexistência pacífica entre pluralidade de seres livres e autónomos. Sem pretender problematizar os pressupostos antropológicos e filosóficos que fazem subordinar toda a actividade ética à obediência aos princípios da razão, tal como aparecem defendidos na *razão prática* de Kant ou mais recentemente na *razão comunicacional* de Habermas ou na *razão política* de Rawls, defendemos que, antes de mais, a ética corresponde a um *modo de ser com e pelo outro sem razão e, eventualmente, contra a razão* (Baptista, 1998). Isto na medida em que, nem sempre os imperativos éticos da acção podem ser explicados à luz de princípios comuns, possíveis ser traduzidas numa estrutura lógico-normativa.

As questões em torno da ética, da moral e da deontologia ganham progressiva evidência no mundo contemporâneo. Na educação, na saúde, no direito, na economia, na comunicação social ou a política, a ética parece estar na ordem do dia. O que, como sabemos, só por si não constitui garantia de procura de maior qualidade no desempenho profissional. A necessidade de salvaguarda do sentido que faz a humanidade de cada homem obriga a que esta exigência seja levada muito a sério, no plano prático da vida pessoal e profissional.

Ética Profissional Docente

O privilégio que atribuímos à expressão «ética profissional» em relação à de «deontologia profissional» prende-se, não só com a articulação conceptual anteriormente elucidada, mas também com uma opção de fundo quanto à lógica de desenvolvimento da profissão docente. Ser professor significa pertencer a uma profissão de enorme desgaste diário e que obriga a um esforço de permanente actualização. Não é fácil corresponder aos ideais de serviço público numa sociedade do conhecimento que visa a igualdade de oportunidades mas que, ao mesmo tempo, se organiza de forma tão inigualitária e competitiva. Considerando os factores de incerteza, violência e complexidade que caracterizam o mundo de hoje, podemos dizer que os professores são chamados a realizar uma missão de «alto risco» e que, em certa medida, é uma missão impossível. Cabe-lhes, nada mais, nada menos, do que fazer com que todas as pessoas a seu cargo adquiram as ferramentas que lhes permitam tornar-se em sujeitos capazes, livres e responsáveis.

Os educadores confrontam-se diariamente com situações, problemas e dilemas que, pela sua singularidade, reclamam respostas sustentadas em competências relacionais e decisórias de levada preparação técnica, científica mas também ética. Na realidade, a acção educativa desenvolve-se num contexto de especificidade humana

que torna inconcebível a redução da função docente a uma dimensão meramente técnica ou instrumental. Neste sentido, a ética surge-nos inseparável de um saber profissional cientificamente exigente, sólido e autónomo, correspondendo a uma sabedoria prática que, a nosso ver, deve ser apoiada em virtudes pedagógicas como a paciência, o cuidado, o bom senso, a consideração positiva, a congruência e a arte do diálogo. Virtudes estas que, afinal, são necessárias a toda a ponderação moral, constituindo uma forma de garantir que em todos os âmbitos da vida seja assegurada a mediação reflexiva entre teoria e experiência, entre racionalidade e sensibilidade.

Consideramos, pois, que as questões deontológicas relativas ao exercício da docência devem ser inseridas num universo de problematização que tenha em conta o sentido da profissão e a missão social das instituições sócio-educativas na sociedade do século XXI. Que tenha em conta, enfim, os valores que definem o humano no tempo que nos coube viver.

Qual deve ser a responsabilidade social da escola numa sociedade educativa?

Que valores devem guiar a promoção da cidadania no século XXI?

O que significa ensinar a aprender em contexto escolar?

Como articular os imperativos da pedagogia escolar com os imperativos da pedagogia social?

Que novas tarefas, ou papéis, devem ser atribuídos aos professores?

Conforme a resposta que dermos a este tipo de questões assim teremos o quadro de fundamentação de uma ética equacionada nas diferentes dimensões da actividade profissional, seja no plano da relação entre actores,

da gestão do conhecimento, da planificação curricular, das tarefas de organização e administração, da formação profissional ou da afirmação pública de regras e padrões de conduta. A ética profissional docente refere-se a todos estes campos de acção e de reflexão, cumprindo-se como uma sabedoria prática indissociavelmente ligada à pedagogia enquanto conhecimento de referência de todos os educadores, seja qual for o seu sector de ensino.

Procurando respeitar a especificidade da função docente, e seguindo uma matriz humanista centrada na valorização da dignidade de cada pessoa, situamos a «sabedoria ética» dos professores no conjunto das chamadas «éticas aplicadas». Ao contrário do que a expressão possa sugerir, estas éticas não visam a mera operacionalização de uma dada teoria mas sim a valorização de um conhecimento produzido pelos próprios actores e em diálogo reflexivo com as realidades históricas. Isto é, na relação com um tempo e um lugar determinados. Pretende-se desta forma combater o excesso de idealização e de formalização que tem caracterizado o conhecimento sobre a vida moral e que, concretamente, tem caracterizado as morais profissionais. Neste sentido, defendemos que, nesta como em qualquer outra profissão, as questões éticas não podem ficar reduzidas à existência de documentos de explicitação pública.

Como exemplos de éticas aplicadas temos a bioética, a ética empresarial, a ética do ambiente, a ética dos meios de comunicação ou a ética dos negócios. O desafio é sempre o mesmo: encontrar respostas contextualizadas para problemas muito concretos e quotidianos, suscitados pela complexidade da vida numa sociedade em mudança, fortemente tecnológica e agressiva. Na verdade, o homem do século XXI depara-se com problemas cada vez mais desconcertantes, como o de desligar, ou

não desligar, a máquina que suporta a vida do doente terminal, a existência das chamadas «barrigas de aluguer», a experimentação científica com pessoas e animais, a exploração mediática da vida privada, os conteúdos das campanhas publicitárias, o comércio de órgãos e de seres humanos, a violência deliberada sobre crianças, jovens e idosos ou as múltiplas agressões ecológicas. A resposta para estes e outros problemas requer, de facto, competências novas no âmbito da reflexão, do diálogo, da negociação, da decisão e da acção.

Especificamente no que se refere à orientação da prática profissional docente, os contributos da ética aplicada permitem superar algumas das dificuldades levantadas pelas deontologias tradicionais e também pela *casuística*, ou seja, pela análise de casos práticos que, conforme mostraremos mais adiante, tanto pode ser feita de modo dedutivo como indutivo.

Os problemas e os desafios de uma sociedade em mutação acelerada reflectem-se forçosamente na educação, obrigando a repensar papéis e funções que não podem, de forma alguma, ser impostos de fora para dentro. Os novos papéis exigem ser escritos com a participação das pessoas que lhes dão corpo, alma e voz. Não podem ficar à mercê de autoridades exteriores, por mais especializadas, em ciências da educação ou em legislação moral, que essas autoridades possam ser ou parecer. E, pela mesma razão, os novos papéis não podem, também, pretender-se estipulados por uma qualquer lei profissional de carácter meramente corporativo.

De acordo com um perfil profissional marcado pelos valores da autonomia e da responsabilidade, os professores devem desempenhar um papel activo na criação do conhecimento pedagógico e ético requerido pelos imperativos da educação no século XXI. Um papel que, se por

um lado, e tal como foi dito, é irreduzível à aplicação dedutiva de teorias ou códigos é igualmente incompatível com a arbitrariedade da simples improvisação. Defendemos, por isso, a necessidade de aprofundamento das competências éticas dos professores no quadro de uma ética aplicada.

Tendo, sobretudo, por base os trabalhos de Adela Cortina, no fundamental podemos descrever **as bases da ética aplicada** da seguinte forma:

- Ligação dinâmica entre reflexão ética e vida moral, entre teoria e prática, entre os universos de fundamentação e de aplicação.
- Articulação entre a esfera normativa e a esfera da acção. A definição de padrões de conduta e a existência de regras é considerada necessária mas não suficiente.

Ética – Filosofia moral. Reflexão sobre os princípios e os valores que devem nortear os costumes, os modos de ser e de fazer. Sabedoria da acção humana.

Moral – Explicitação e formalização de regras e padrões de conduta, em conformidade com determinados princípios éticos.

Deontologia – Moral profissional. Explicitação de regras e padrões de conduta referentes a uma actividade profissional específica.

Ética Profissional Docente – Sabedoria prática indissociável do conhecimento profissional de referência de todos os professores e educadores – a pedagogia. A ética profissional docente abarca todos os domínios de intervenção e de decisão, desde a regulação de papéis, à relação entre actores, à gestão curricular, à organização e gestão escolar, à formação profissional e à formalização de padrões de conduta em documentos públicos.

- Valorização das pessoas na resolução dos seus próprios problemas. O contributo dos especialistas é considerado importante mas não substitui o papel fundamental dos actores.
- Reconhecimento da dimensão relacional dos sujeitos. O processo de desenvolvimento moral é encarado numa perspectiva pessoal e social.
- Adopção dos princípios de uma racionalidade comunicativa, dialógica, cooperativa e interdisciplinar.
- Respeito pela singularidade de cada situação. As respostas são construídas tendo em conta a especificidade das experiências e a riqueza sócio-histórica dos contextos.

São estes, em suma, os princípios gerais de uma ética aplicada. Seja na esfera da justiça, da saúde, da participação cívica, da produção científica, da comunicação, dos negócios, das relações laborais ou em qualquer outra área de realização humana, a ética diz sempre respeito à exigência pessoal que emerge da relação com os outros. Isto é, ao sentido de responsabilidade sem o qual que a liberdade perderia sentido. Na «Ética a Nicómaco», outra das grandes obras de referência da história da filosofia moral, Aristóteles lembra que, enquanto disposições do carácter, as «excelências éticas» não nascem conosco, não são estáveis e tanto podem ser destruídas por defeito como por excesso, requerendo por isso prudência e aperfeiçoamento contínuo. Para tal, e antes de mais, é necessário decidir sobre o sentido orientador que se quer dar às dinâmicas de desenvolvimento humano.



2.

Questões e tarefas da ética contemporânea

O futuro num tempo difícil, incerto e violento

Reconhecendo que a ética diz respeito à fundamentação racional das normas que devem guiar a vida humana, deparamo-nos desde logo com uma das grandes questões da ética contemporânea. Calhou-nos um tempo difícil, aparentemente privado de convicções ou certezas, órfão de grandes narrativas, carente de referências axiológicas e terrivelmente ameaçado por factores de perturbação, incerteza, insegurança e imprevisibilidade associados ao progresso científico, à revolução tecnológica, à complexificação de modos de vida e à recorrência de acontecimentos violentos que ensombram qualquer esperança de felicidade ou bem-estar.

Face ao anunciado desmoronamento das bases teóricas, filosóficas, ideológicas, políticas e religiosas que, durante séculos, sustentaram as nossas posições, onde poderemos ir agora procurar o fundamento racional para valores humanos nucleares como o bem, a felicidade, a verdade, a paz, a justiça ou a solidariedade?

É possível, ou legítimo, ambicionar a concertação de valores num mundo «polifónico» como este em que vivemos?

O que mudou realmente no universo das nossas escolhas morais?

Que princípios devem estruturar hoje o espaço da acção humana?

Como equacionar o futuro de um presente tão incerto, vulnerável e violento?

Sem pretender constituir uma alternativa à religião ou à ideologia, o modo como a filosofia moral contemporânea responde, ou procura responder, a estas interrogações é, necessariamente, influenciado por uma diversidade de correntes e tradições de pensamento. Esta pode, aliás, ser considerada uma das grandes características do nosso tempo, a coexistência de múltiplas heranças culturais, religiosas e filosóficas. Não constitui ambição deste trabalho a tentativa de fazer justiça a todas essas referências teóricas. Tentaremos, no entanto, sublinhar aquelas que julgamos mais pertinentes tendo em conta os objetivos e a natureza da reflexão proposta, procurando sempre identificar as matrizes conceptuais que, de alguma forma, sustentam as posições expressas.

Uma das dimensões do compromisso ético dos educadores refere-se, justamente, à «responsabilidade do herdeiro». Julgamos que é aí que reside uma das grandes tarefas da ética e da educação, a de promover o respeito em relação ao que nos pré-existe, ao que nos é dado e transmitido – ensinado. Um respeito que passa, forçosamente, por uma relação que oscila entre a fidelidade e a infidelidade. Não há outra forma de manter uma herança viva (Derrida, 2001). Mas a insubmissão, ou a dissidência, em relação aos valores herdados implica que, antes de mais, esses valores sejam recebidos e interiorizados para que, então, possam ser interrogados, interpretados, contestados – actualizados. Escolher em liberdade significa poder criticar, seleccionar e excluir. Para isso, é preciso promover a aprendizagem do património cultural da comunidade histórica que serve de solo de enraizamento aos valores que permitem, a cada um, entrar no diálogo intercultural com sentido de identidade e de per-

tença. A memória e a tradição são, pois, condições necessárias às práticas de conhecimento e de reconhecimento humano que, como sabemos, são incompatíveis com a radicalização do espírito comunitário e a «tribalização» das culturas. «As culturas são memórias de vida sob partilha» (Carneiro, 2001). Elas não podem, portanto, servir de legitimação a actos de intolerância ou exclusão.

Abandonando a ideia de existência de uma «natureza humana» em favor da aceitação racional de que o homem não nasce homem e de que não existe um modelo ideal que nos possa servir de referência absoluta, podemos considerar duas teses distintas. A primeira, exaltada pelo Iluminismo, defende a autonomia pessoal como norma suprema, o homem só afirma a sua identidade humana na medida em que se torna capaz de pensar e de agir por si próprio, rompendo com todos os laços que o prendem à natureza ou àquilo que a tradição lhe apresenta como natural. A segunda, afirmada sobretudo pelo Romantismo, advoga que a humanidade de cada homem depende da sua inscrição numa dada comunidade histórica. De um lado temos os valores da liberdade e da racionalidade, do outro, os da sensibilidade, da proximidade, da tradição e dos costumes.

Podemos dizer que o debate contemporâneo se orienta no sentido da conciliação entre as duas tradições, afirmando a importância da autonomia racional ao mesmo tempo que aposta nos valores do enraizamento, sem os quais, na verdade, a humanidade não seria mais do que uma abstracção vazia. As correntes fenomenológicas que, em certa medida, servem de inspiração às éticas aplicadas, desenvolvem esta conciliação através da afirmação do homem como um ser de carne e sangue que, estando no mundo, pode sempre emancipar-se, afirmando no mundo a sua marca original, a sua vocação

para ser mais do que simples parte do mundo. Ou seja, o homem pode, e deve, afirmar-se como «autor do seu destino». Um destino pessoal que, afinal, é indissociável de uma pluralidade imensa de outros destinos, igualmente singulares.

Denunciando um individualismo que podemos considerar radical, muitas das estratégias de vida do homem contemporâneo sofrem de «doenças morais» como o fatalismo, o relativismo, o cepticismo ou o niilismo. Tudo parece possível, permitido ou legítimo. Os indivíduos parecem querer afundar-se num presente eterno, onde não há lugar para o desejo de futuro ou para o compromisso (Maffesoli, 2001). Como se a vida não passasse de um simples jogo, actuam sem ponderação de consequências porque, afinal, caso se verifique um azar, podem sempre voltar a jogar, recomeçando do zero. As manifestações de consumismo, os lazeres, o divertimento, a abundância material, surgem-nos assim como tentativas de reencantamento do mundo, formas de fuga em relação ao sofrimento provocado pela consciência de ser livre, pela enorme fadiga de ser si mesmo (Bruckner, 1996).

Na verdade, os projectos de realização humana, pessoais ou sociais, deixaram de poder ser planificados com o rigor e o poder de previsão que outrora pareciam assegurados. Cada vez mais, o futuro parece funcionar como um *cocktail* desconhecido entre o previsível e o imprevisível (Morin, 1994). A vida moral passou a desenrolar-se num cenário de inevitável incerteza, o que faz com que a linha que separa o bem do mal tenha que ser forçosamente desenhada no decurso da acção. Digamos que a casa da responsabilidade passou a contar com a ambivalência e a solidão como residentes definitivos (Bauman, 1995).

Mas será que esta circunstância põe realmente em causa o exercício dos poderes racionais do sujeito? Ou, pelo contrário, ela representa um privilégio, uma oportunidade e um enorme desafio para a soberania humana?

O homem é tanto mais livre quanto mais alargado for o campo dos seus possíveis e quanto maior for a consciência em relação ao carácter moral das suas escolhas. Claro que esta consciência representa, inevitavelmente, um acréscimo de incomodidade e de desassossego. A maturidade do ser livre implica a responsabilidade. Ser livre é saber que a liberdade está em perigo, é saber que se tem tempo para prevenir o momento de inumanidade (Lévinas, 1988). E esta é, como sabemos, uma das grandes finalidades da educação, tornar as pessoas capazes de fazer a sua diferença no tempo, contra a indiferença, a descrença, o pessimismo e a «tentação de inocência». Falamos nesse sentido na necessidade de um compromisso ético.

Além do mais, é preciso ter presente que o lado sombrio da condição humana, a aptidão para provocar sofrimento, continua a surpreender-nos em múltiplas figuras de ódio e violência. O poder do homem para fazer mal a si próprio, aos outros e à própria natureza, obriga a colocar a responsabilidade no centro de uma «ética do futuro» que, enquanto tal, deve funcionar como eixo de um saber previsional capaz de antecipar as ameaças que pairam sobre o destino das gerações vindouras. É este tipo de consciência que leva o filósofo alemão Hans Jonas a advogar uma «heurística do medo» com a qual não podemos estar totalmente de acordo. Na nossa perspectiva, é a esperança e não o medo que deve orientar a construção do futuro.

Visando dominar a natureza, o homem acabou por contribuir para a sua destruição, ameaçando desse modo as próprias condições de vida humana, presentes e futu-

ras. Potenciadas pelo extraordinário desenvolvimento tecnológico, as novas formas de agir reclamam regras de regulação prática que permitam, justamente, salvaguardar a possibilidade de futuro (Jonas 1990). Partilhando desta preocupação, defendemos uma responsabilidade prospectiva, situada portanto para lá do quadro imediato das dinâmicas intersubjectivas do mundo contemporâneo, mas recusamos assumir o medo como bússola da vida ética. Consideramos, pelo contrário, que importa continuar a acreditar na força do bem, exactamente o bem que fomos capazes de sonhar e construir.

Optando por uma «ética dos máximos», orientada pela ambição de bens supremos como a felicidade, ou por uma «ética dos mínimos», centrada num conjunto de normas partilhadas por uma determinada comunidade histórica, o importante é não desistir de procurar tornar o mundo num lugar mais justo, pacífico e solidário. Como lembra o Director Geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, os partidários do relativismo e do universalismo pecam pelo mesmo defeito – a desvalorização das potencialidades do diálogo intercultural. O projecto comum a que damos o nome de humanidade carece de um debate criativo e prospectivo, conducente a tomadas de posição que ajudem a fazer a diferença necessária. Porque, na realidade, e independentemente da dignidade de cada cultura, nem todos os valores culturais se equivalem. Por isso é que o diálogo democrático é necessário e que é importante partir para ele com convicções. Dizemos mesmo que este é um dever ético, o de sujeitar as nossas próprias posições às exigências de debate e de reflexão partilhada. Um debate que deve ter sempre em referência o rumo que se pretende seguir. «A reflexão ética é um exercício delicado precisamente porque requer sentido de antecipação, mais do que descrever os valores ela deverá

preocupar-se em saber em que medida é que eles se podem transformar – e nos transformar (Matsuura 2004).

É, pois, no seguimento desta preocupação, isto é, evitando cair num universalismo exacerbado e acrítico, que valorizamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A produção de um documento desta grandeza representa um compromisso precioso em torno de valores que, de uma forma ou de outra, todos reconhecem como fundamentais: o direito à vida, o respeito pela liberdade e dignidade de cada ser ou a recusa de práticas de discriminação e de violência. Aliás, o facto de tal declaração ter sido possível constitui, em si mesmo, um acontecimento ético.

Elaborada no contexto de perplexidade colectiva provocada pelo holocausto, a Declaração Universal expressa o reconhecimento de que a humanidade é uma tarefa que pede esforço e vigilância constante. Afinal, o horror aconteceu no coração de uma civilização orgulhosa das suas tradições e dos seus ideais e foi protagonizada por homens alfabetizados e familiarizados com as leis do seu tempo. Por outro lado, e importa não esquecer também, esse crime hediondo contra a humanidade contou com o silêncio cúmplice de muitas pessoas e instituições. Como se a humanidade tivesse entrado em estado de suspensão, permaneceram então caladas as vozes do socorro e da justiça. Por tudo isto, a cultura ocidental ficou desde então menos segura das verdades que vinha acumulando ao longo dos séculos.

Mas a experiência dramática vivida por milhares de seres humanos durante o nazismo não atingiu apenas uma cultura em particular. Foi todo o sentido de cultura, de humanidade e de racionalidade que ficaram em causa. As tarefas da ética, e em especial as que se referem à educação, não o podem ignorar. Há um grande trabalho

de memória e de reflexão a fazer. Acreditemos que, este trabalho só faz sentido na medida em que tiver em conta uma visão positiva de humanidade. Para que possa dar lugar a respostas contra o mal, a reflexão ética deverá saber orientar-se por uma ideia mobilizadora de bem, exactamente à maneira do arqueiro de Aristóteles.

Claro que é muito mais simples construir consensos em torno das ideias de mal. Identificar o que nos incomoda é bastante mais fácil do que tentar chegar a acordo sobre o que queremos. O que explica, de resto, a tentação de todos os moralismos. Negar, proibir, apontar o dedo, mostrar o que não se pode fazer é, a todos os níveis, uma tarefa menos árdua do que persistir na definição do bem. Naturalmente, isto não significa que o «sim da ética» possa dispensar o «não da moral». O que é preciso é não separar as coisas. Parafraseando Ricoeur, é preciso dar à norma moral o seu justo valor, o seu devido lugar, mas sem nunca lhe deixar a última palavra. Daí a ligação que fazemos questão de sublinhar entre ética, moral e deontologia, lembrando sempre o primado da primeira dimensão sobre as outras.

A data de 10 de Dezembro de 1948 cintila na memória colectiva como uma «data estrela», conforme a expressão feliz de Walter Benjamim, na medida em que ela simboliza a capacidade humana para continuar a perseverar no bem, para interromper o curso da história e mudar de rumo quando tal se afigura necessário. O que, de modo nenhum, deve ser confundido com a postura voluntarista que caracterizou o espírito de adesão a muitas das utopias do século XX. A paciência, como foi já dito, constitui uma das grandes virtudes pedagógicas e é enquanto tal que ela é necessária ao trabalho do futuro.

Por mais incerto e imprevisível que o tempo «por-vir» se nos apresente, importa superar a «crise do futuro» que

parece ameaçar hoje a vida social. É que sem futuro o presente fica mais pobre e, em certa medida, ameaçado. Precisamos do futuro para viver, compreender, conhecer e reinventar o presente. Por outro lado, no entanto, importa também prevenir o «excesso de futuro». Só um sujeito verdadeiramente implicado no seu presente se torna capaz de futuro. Este é, afinal, um dos grandes paradoxos do tempo: é no presente que podemos ser sujeitos de passado e de futuro. Que podemos, enfim, tomar conta do tempo que nos coube viver.

A tarefa do educador está, de um modo muito especial, marcada por esta misteriosa relação com as diferentes dimensões do tempo. Cabe-lhe dar «rosto ao futuro», ajudando a abrir portas para um mundo que, em rigor, lhe é desconhecido. Por esse motivo também, o educador não pode precipitar-se na caminhada de prossecução de um determinado objectivo, como se tudo dependesse apenas da sua própria vontade ou convicção. «Não, o jogo da pedagogia nunca se efectua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem. Ora, nem o aluno, nem o iniciador, sabem muitas vezes qual o lugar ou o uso dessa porta. Um dia, em qualquer momento, cada um deles passa pelo meio desse rio límpido, numa situação estranha de mudança de fase, que se pode chamar sensibilidade, palavra que significa a possibilidade ou a capacidade em todos os sentidos» (Serres, 1993). Ao nível das funções docentes, a responsabilidade pelo futuro não pode, pois, ser entendida apenas como responsabilidade perante a humanidade que há-de vir, mas sim como dever de proximidade com o futuro, com o tempo outro, que se apresenta pessoalmente no rosto de cada educando.

O futuro representa a dimensão de alteridade que fecunda qualquer possibilidade de presente. Sublinhan-

do palavras de Paulo Freire, dizemos que mais do que um ser no mundo, o homem é presença consciente no mundo. «Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (Freire, 2000). Ou seja, a consciência de se ser uma presença implica que se assuma a responsabilidade, pessoal e colectiva, inerente à construção dessa mesma presença.

Exigências da vida em comum

A consciência de ser-se presente no mundo, no sentido apontado por Paulo Freire, é indissociável da consciência de que não estamos sozinhos no mundo. O reconhecimento da pluralidade e da diversidade do humano leva-nos então a procurar equacionar um conjunto de exigências éticas ligadas à necessidade, e ao desejo, de viver em comunidade com outros. A pluralidade como realidade social deve dar lugar ao pluralismo enquanto valor ético. E é, justamente em nome desse valor – do pluralismo – que reivindicamos a existência de normas reguladoras do espaço de vida em comum.

Mais uma vez, antes de saber quais devem ser essas normas e como vamos cuidar do seu cumprimento, interessa indagar sobre o seu sentido. A forma como equacionamos a relação com os outros depende muito da concepção de «outro» que tivermos em referência. O outro é uma ameaça, um inimigo potencial, alguém que simplesmente toleramos, ou, pelo contrário, é alguém que, só por efeito da sua entrada na esfera da nossa mesmidade, representa uma mais – valia, uma ocasião de enriquecimento pessoal?

«A liberdade de cada um termina quando começa a liberdade do outro». Tradicionalmente ensinada e adoptada com a força de um imperativo moral, esta máxima faz-nos pensar o mundo como um território de ocupação

e de conquista disputado com a pluralidade de outros que, assim, passam a ser olhados como estorvo ou ameaça. Herdamos da Modernidade a ideia de que o espaço de realização de cada um será tanto mais alargado quanto maior for a capacidade individual de intervenção. A partir daqui, os lugares de cidadania surgem-nos configurados por linhas de demarcação próprias de uma geografia concebida à medida da soberania pessoal e, como tal, pouco permeáveis à entrada do outro, do diferente. Nesta perspectiva, as normas que regulam os espaços de partilha são encaradas numa lógica disciplinadora, de defesa, de policiamento ou de prevenção. Um pouco à maneira de um código de estrada, como convenções necessárias à protecção de bens e à regulação do movimento de trânsito. A imposição de limites formais surge então à consciência como um mal necessário, como contrapartida, por vezes frustrante, da garantia de satisfação dos direitos que reclamamos como essenciais. Mas será efectivamente assim? Será realmente esse o preço a pagar pela liberdade de ser, persistindo em tentar ser cada vez mais e melhor?

Interiorizadas na ligação a um quadro de referência axiológica que elege o outro como limite, as leis morais e sociais acabam por adquirir o sentido de uma abdicação. Ora, a liberdade não termina, antes começa, com a entrada de outras pessoas na esfera do nosso existir. Na linha do que é defendido por Paul Ricoeur, reconhecemos que para que haja justiça, é necessário que o imperativo da lei moral se venha juntar ao optativo da lei ética, mas não podemos esquecer que a função primordial das normas não é a de nos proteger do outro. Enquanto exigências da vida social, as regras servem para nos entendermos, para comunicarmos, para participarmos, para aprendermos. Nesta medida, portanto, as normas assu-

mem um carácter ético quando se impõem como imperativo de convivência e não de mera coexistência.

Aprender a viver com os outros, a conviver, implica fazer da partilha, do diálogo e da ajuda mútua, sinais quotidianos de uma cidadania activa. O convívio é gerador de sentimentos, de afectos, de ideias, de memórias, de desejos e de valores. Como tal, ele pode, também, ser gerador de conflitos, de frustrações e de riscos. Outra das tarefas da educação está precisamente aí, no ensinar a aprender a integrar a frustração, a dor, e até o medo, numa identidade progressivamente adulta. Apesar de sermos seres de relação, a convivência social nunca é indolor (Savater, 1999). Ou, como afirmou Sartre, «o inferno são os outros», as exigências da vida em comum impõem a perturbação das rotinas que dão estabilidade e segurança. Por outro lado, no entanto, sem essa perturbação, sem a possibilidade de ruptura, não é possível falar em desenvolvimento. A verdadeira abertura à alteridade implica sempre desassossego e até risco. Neste sentido, o medo pode entrar aqui como explicação de vulnerabilidade mas nunca como justificação de violência. A agressão, a discriminação, a indiferença ou o isolamento, não são resposta para os sentimentos de insegurança e de incerteza.

A descoberta do outro, condição necessária para a descoberta de si mesmo, deve ser marcada pela consciência da interdependência e pelo sentido de proximidade que suportam a verdadeira cultura de paz. Enquanto prática de convivência, a paz não se confunde com atitudes de tolerância passiva, com indiferença, conformismo ou quietismo. Pelo contrário, a paz começa no movimento que rompe com o egoísmo e a auto-suficiência, traduzindo-se no prazer do encontro, na atenção, no cuidado e na acção solidária. Sem esquecer que aprender a conviver passa também pelo aprender a respeitar os

espaços de solidão e de privacidade necessários à afirmação da humanidade em cada homem. Ligadas à exigência de convívio, as palavras que dizem a paz podem morar no grito que teima em fazer-se ouvir ou na cumplicidade dos silêncios, mas nunca na covardia que cala as vozes da justiça e amordaça a denúncia da violência que fere a dignidade humana.

A capacidade para dizer não à guerra começa num «sim» quotidiano em relação a todas as formas de convivência eticamente investidas. Começa na possibilidade de estabelecer e consolidar os laços materiais e espirituais que dão coesão e identidade às comunidades. É nesse sentido que dizemos que a paz está «nas mãos» de todos, como proclamava o Manifesto 2000, desenhado por um grupo de laureados com o prémio Nobel por ocasião da celebração do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Falamos de uma atitude, de uma disposição em relação aos outros, que passa pelos mais simples gestos do quotidiano, como os gestos de cortesia, essa estética da relação que nos leva a «querer dar gosto, a reconhecer e honrar a qualidade do outro» (Savater, 1995). Claro que não pode ser uma cortesia apenas convencional, reduzida a rituais de comércio e de circulação de interesses. Terá que ser uma cortesia ancorada na ternura e na sensibilidade que só podem ser dados por outra pessoa. A cortesia corresponde a um sinal de hospitalidade, de capacidade de acolhimento, em relação a outros modos de ser e de fazer. Ela deve, pois, estar presente a todos os níveis da relação com o próximo, seja ele o colega, o vizinho ou qualquer outro que cruza o nosso caminho.

À medida que se desenvolvem e complexificam, as sociedades urbanas tendem a desvalorizar o sentido de comunidade, requerido por uma solidária convivência

entre pessoas. É certo que o anonimato oferece a vantagem de propiciar uma certa privacidade, indispensável também à realização pessoal. Mas, ao fazer esmorecer os tradicionais espaços de encontro, ameaça as práticas de consolidação dos laços sociais (Baptista, 2002). Ora, as dinâmicas de cortesia e hospitalidade potenciam a proximidade sem sacrificar a distância necessária ao respeito pela intimidade e singularidade pessoais.

Mas o que é que realmente acontece nas experiências da hospitalidade?

Seja em que circunstância for, tratar alguém como hóspede significa que aceitamos recebê-lo nos nossos domínios, na nossa casa, colocando à sua disposição o melhor do que somos e do que possuímos. Sem que, justamente, isso represente uma perda de poder sobre as nossas coisas. O outro é acolhido como *visitante* e não como *residente*, mantendo, portanto, o seu estatuto de forasteiro. Por outro lado, o nosso canto fica mais rico pela novidade que entretanto o habitou. É nessa linha de sentido que importa evidenciar as práticas de hospitalidade em todos os espaços humanos, sobretudo quando os investimos de uma responsabilidade pedagógica intencionalmente acrescida, como acontece com as instituições sócio-educativas. Mas a exigência de que falamos não se circunscreve a este tipo de instituições, ela estende-se a todos os lugares da vida pública, inclusive os lugares de trânsito como estações de comboio, aeroportos, hotéis, cafés, centros comerciais, parques, praças e todos os outros espaços de sociabilidade humana.

Mais do que nunca, os imperativos de cidadania colocam-se hoje numa escala planetária. Fenómenos como a globalização, ou mundialização, requerem uma reflexão em torno dos velhos valores do cosmopolitismo. Valores como paz, tolerância, solidariedade e hospitalidade.

«Cosmopolitas de todo o mundo, é preciso mais um esforço!» (1997). É justamente com este apelo que Jacques Derrida nos desafia a questionar os axiomas geo-políticos que tendem hoje a servir de base à regulação da vida internacional. Na sua perspectiva, é preciso instaurar dinâmicas de hospitalidade e de paz também entre povos e culturas. Isto é, os novos contratos mundiais deverão ter em conta essa necessidade de tolerância, de acolhimento recíproco, de interculturalidade e de justiça. No fundo, os valores que ajudam a fundamentar uma ética assente numa lógica de responsabilidade e de proximidade.

Por uma ética da responsabilidade e da proximidade

Precisamos hoje de uma racionalidade mais sensível e mais atenta à interpelação do outro ser humano. Esta é, sem dúvida, uma das grandes lições a tirar de tragédias históricas como o holocausto. A razão não pode andar divorciada da sensibilidade e do bom-senso, ela precisa ser temperada pelas marcas de afecto que evidenciam a proximidade do homem com o outro homem. Não se trata aqui, no entanto, de promover uma visão sentimentalista do mundo, sustentada na exaltação excessiva das emoções ou na ausência de exigência crítica própria do que Bourdieu apelidou de «fast-thinking», esse tipo de conhecimento produzido na urgência do acontecimento sem qualquer seriedade ou preocupação de rigor.

O tipo de sensibilidade para que apelamos prende-se com a capacidade de proximidade ética de que fala Emmanuel Lévinas. Contrariando o que desde há séculos vem sendo advogado pela tradição filosófica de inspiração grega, este filósofo considera que, antes de mais, na origem do pensamento está a experiência de relação com o enigma testemunhado pelo rosto humano e não o espanto face às maravilhas do mundo. Este é um dos aspectos mais marcantes da filosofia levinasiana, a insistência para a significação singular do rosto na medida em que o rosto corresponde à apresentação de *si* feita *por si* mesmo. Isto é, na fenomenologia do rosto é a pre-

sença pessoal que está em causa. Como tal, o rosto é sempre mais do que a face. De certa maneira, podemos chamar rosto à toda a expressão pessoal. O rosto é a pele enrugada, é a palavra pronunciada num dizer, é o olhar que olha e que, olhando, revoluciona a consciência que o acolhe. Na interpretação do filósofo, a significação irreduzível do rosto pode ser encontrada, por exemplo, na «nudez de um braço esculpido por Rodin». Porque o rosto representa o mistério da unicidade humana, a possibilidade de manifestação de um sujeito, alguém que é senhor de um mundo absolutamente interior, de um pensamento próprio. É por esse motivo que interrogar outra pessoa é o mesmo que aceitar o desafio de uma interpelação e de uma resposta. Uma resposta que muitas vezes chega na liberdade de um silêncio, mas uma resposta.

As preocupações das chamadas «éticas da proximidade» ou «éticas da alteridade» encontram-se neste ponto com as «éticas do cuidado», apoiadas num «olhar feminino» sobre a vida moral (Carol Gilligan). De acordo com esta interpretação, as «éticas da justiça» de matriz kantiana e onde podemos situar as teorias de John Rawls e de Jurgen Habermas, estão mais preocupadas com as normas e os deveres do que com as pessoas e as suas dinâmicas relacionais. Evitando entrar em considerações sobre se será ou não correcto classificar esta posição como «feminina», interessa-nos evidenciar a ideia de que a ética diz, sobretudo, respeito à capacidade para ser afectado pelo destino de outra pessoa ao ponto de a «tomar a cargo». E reconhecer que assim é, que é da interacção entre pessoas e respectivas histórias de vida que emerge a riqueza do humano em toda a sua complexidade, implica aceitar o facto de que a ética supõe «sofrimento reflexivo» muito mais do que segurança ou certeza.

Como o «guardador de rebanhos» de Alberto Caeiro, é preciso reconhecer que «o único sentido íntimo das coisas é elas não terem sentido íntimo nenhum» e que «o único mistério é haver quem pense no mistério». A dignidade do humano está na existência desse mistério que faz de cada pessoa um ser único no seu género sem que tal signifique a separação em relação aos outros seres. Pelo contrário, porque somos todos diferentes não podemos ser indiferentes. A única forma de tentar aceder ao mistério de cada outro, aprendendo com a sua diferença, é entrar em relação, é tentar entrar em contacto com esse seu mundo muito pessoal através de um movimento de aproximação contínua.

Resta saber em que medida é possível manter a dinâmica de proximidade nos lugares públicos da cidadania, isto é, na pluralidade de territórios marcados pelas exigências da vida em comum, como o são os territórios educativos. O que podemos fazer para conseguir respeitar a misteriosa unicidade do único, esse infinito que faz explodir todas as estruturas formais, sem pôr em causa as exigências da vida em comum? É possível conciliar a experiência humana do «face a face» com a necessidade de mediações institucionais?

Julgamos que reside aqui um dos grandes desafios da ética contemporânea e, muito especialmente, da ética profissional dos professores, chamados a relacionar-se, não apenas com um, mas com muitos educandos ao mesmo tempo e a desenvolver a sua actividade em contextos institucionais configurados por estruturas formais, por vezes muito impessoais e pesadas. As questões de organização e gestão escolar constituem, por isso, interpelações fundamentais à ética profissional docente.

As relações humanas inscrevem-se numa imbricada teia de redes sociais que requerem uma ética da mediação

superadora dos limites inerentes a uma relação dialógica centrada no «Eu-Tu». O que nos leva a defender uma articulação entre a exigência de resposta à singularidade do rosto e os imperativos de universalidade que garantem a aplicação da justiça a qualquer um. Tendo a «lei do rosto» em referência, tal como defende Lévinas, adotamos a definição de ética proposta por Ricoeur (1990) segundo a qual é preciso «visar o bem com e para os outros em instituições justas». A vida pública e institucional deve ser pautada por regras de justiça, de equidade e de comparabilidade. Precisamente porque está em causa o respeito pelo incomparável – a dignidade de cada ser humano. Sobretudo para os educadores, a gestão desta dificuldade é particularmente geradora de problemas e dilemas éticos.

Inscrevendo o termo *ensinar* num sentido lato de educação, de acordo com as exigências da contemporaneidade e a mentalidade curricular que hoje configura o saber profissional docente, consideramos que nos cabe ensinar as coordenadas de uma nova geografia humana, assente justamente em laços de proximidade e de responsabilidade. Com Daniel Innerarty, pensamos que estes laços se prendem cada vez mais com categorias temporais. A par de categorias espaciais como limites, fronteiras, centros e periferias, a atitude pedagógica deve valorizar categorias como ritmo, paciência, atenção. Por inerência da função que desempenham, os educadores trabalham na zona de contacto interpessoal, estando por isso em situação privilegiada para ajudar a evidenciar as linhas de proximidade que sinalizam essa nova geografia.

Para que possa ser democrática, solidária e justa, a sociedade do conhecimento precisa alicerçar-se em valores como o respeito pelo tempo do outro, a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e as atitudes de ajuda. Se não aprender a ligar-se à prática de acolhimento de ver-

dades outras, produzidas para lá do poder de apropriação ou de decisão, a liberdade envelhece tristemente, permanecendo refém da sua própria mesmidade, sem justificação ou sentido. Confrontando o sujeito com horizontes novos, com um mundo vivido, sofrido e sonhado fora de si mesmo, a liberdade do outro desperta a própria liberdade, incitando-a a transcender-se continuamente. Irredutível a um sentido espacial, ou seja, tomada em sentido ético, a noção de proximidade pressupõe o reconhecimento da distância absolutamente intransponível e, nessa medida digna de respeito, que nos separa de outra pessoa. O testemunho da sua vida interior só nos pode ser dado por ela própria. Ninguém o pode fazer em seu lugar. Daí que o encontro interpessoal seja tão especial e tão precioso do ponto de vista pedagógico.

Que melhor oportunidade de aprendizagem, de crescimento, do que abrirmos a nossa vida à entrada de vidas outras?

A importância de valores humanos como a partilha, a relação e a capacidade de escuta, fazem do diálogo um fim em si mesmo e não apenas um meio para atingir um fim. Confrontando-nos com outros modos de ver, de pensar e de verbalizar, a situação de diálogo permite abrir as portas do desejo. Falamos de um desejo que excede qualquer dimensão de necessidade, um desejo insaciável de infinito que, como tal, se apresenta com a marca sublime do excesso, do surpreendente, do incalculável. A realização da humanidade precisa dessa sede de invisível, dessa capacidade para transcender os limites daquilo que se nos afigura como conveniente e útil dentro dos parâmetros de uma fruição imediata do mundo. A dinâmica pedagógica permite, justamente, concretizar, dar rosto, a essa exigência de infinito que faz a especificidade, e o mistério, do animal humano.

Pelo menos desde a pedagogia de inspiração positivista que os programas educativos visam sempre e apenas a descoberta da verdade (...). Como se o mistério não fizesse parte da condição humana, inclusive, enquanto ser de conhecimento, e também enquanto ser que precisa de filosofar e de se espantar perante o carácter sublime do mistério ...

(Adalberto Dias de Carvalho, 2000)



3. Educação, aprendizagem e desenvolvimento humano

Cultura escolar e sociedade educativa

Antes de mais, a aprendizagem corresponde a um dever de cada ser humano no sentido da obrigação de procurar ir sempre mais longe no processo do seu próprio aperfeiçoamento. Tendo nascido incompleto, o homem possui o poder, logo também o dever, de transcender continuamente as condições que condicionam o seu modo de ser no mundo. Por isso dizemos, com a cantora Mercedes Sousa, não basta viver, é preciso saber honrar a vida. Mas para que tal possa acontecer, é necessário poder contar com a colaboração activa de outros seres humanos. É aqui que entra a educação enquanto prática intersubjectiva intencionalmente direccionada para a promoção da humanidade em cada homem. Neste sentido, a educação representa, em si mesma, um enorme desafio ético.

Falar da educação é falar de uma tarefa específica do animal homem, como mostrou Kant. Os outros animais são susceptíveis de adestramento mas não de educação. Para ser o que pode ser, para que se torne semelhante aos da sua espécie, o simples animal não precisa do cuidado, do amparo e da orientação dos que lhe são próximos. Ele foi, à partida, dotado das condições necessárias à sua sobrevivência. O mesmo não acontece com o animal homem que carece de especial atenção, protecção e acompanhamento para que possa descobrir, por si próprio, os meios necessários à realização do seu destino humano.

Dizemos então que é ao nível da educação que se colocam os grandes desafios ligados ao progresso possível da humanidade. Um progresso que desejamos orientado no sentido da universalização do ideal democrático. Nesta medida, à aprendizagem como dever corresponde a educação como direito. O direito a usufruir de oportunidades de educação e de formação ao longo da vida. Foi com esta convicção que Frederico Mayor criou em 1991 a Comissão Internacional da UNESCO para a educação do século XXI, presidida por Jacques Delors, e da qual saíram um conjunto de recomendações que apontam o reforço da ligação entre educação, democracia e desenvolvimento humano. Na verdade, só teremos uma «sociedade de todos» quando forem superadas as desigualdades no acesso à educação. Apesar dos progressos registados durante o século XX, o mundo entrou no novo século com cerca de 900 milhões de analfabetos, 100 milhões de crianças privadas do acesso à formação básica e com 70% dos seus professores, num universo de 57 milhões, a viver em condições materiais indignas do seu estatuto e da sua missão (Cf. UNESCO, 2004).

Tal como foi afirmado na cimeira Mundial do Desenvolvimento Humano, promovida pela Comissão de Desenvolvimento Social das Nações Unidas em vésperas do seu cinquentenário (Copenhaga, 1995), todos os membros de uma sociedade devem ter oportunidade de exercer o direito, e o dever, de participar activamente na construção do espaço comum. Dez anos mais tarde, e reconhecendo que essas metas continuavam por cumprir, a mesma comissão, reunida em Nova Iorque no mês de Fevereiro de 2005, viu-se obrigada a reafirmar a posição assumida anteriormente, declarando, mais uma vez, que os melhores investimentos para a sociedade são aqueles que apostam no desenvolvimento permanente

de cada pessoa. Ora, a educação constitui, sem sombra de dúvida, a melhor das apostas nesse sentido.

Contudo, advogar uma sociedade educativa não é o mesmo que defender a escolarização da sociedade. O que está verdadeiramente em causa é uma nova forma de encarar a ligação entre o tempo humano e a aprendizagem. Isto é, não se pretende apenas alargar a outras etapas de vida as oportunidades que tradicionalmente eram proporcionadas à infância e à juventude. É uma nova concepção de vida, de educação, e de relação entre ambas, que está em jogo. A educação é agora valorizada como dimensão da própria vida, tanto quanto o acto de aprender é encarado como responsabilidade pessoal, como dever de cada um no sentido de honrar a sua presença no mundo. «Mais do que aprender *durante todos os anos da vida*, o importante será que o aprender se faça *com a vida*, sem subordinação do espaço ou do tempo à condição de variável instrumental da aprendizagem (Carneiro, 2001).

O direito à educação passa assim a ter que ser equacionado numa lógica absolutamente nova que, como tal, pede uma outra organização social. Porque para que a educação possa fazer parte integrante do esforço quotidiano de existir, é necessário que a própria sociedade se torne capaz de responder às exigências de uma dinâmica de aprendizagem permanente, protagonizada por todas as pessoas nos diferentes espaços e tempos do seu viver. O que implica valorizar a pluralidade de redes que ligam os actores sociais e atender a uma diversidade de contextos e modalidades de formação.

Cabe-nos então perguntar, onde fica então a autoridade, a identidade, da organização escola quando a sociedade reclama condições para uma aprendizagem contínua, protagonizada por todas as pessoas, em todas as

circunstâncias da sua vida? Neste novo cenário, qual é a diferença, o sentido e o valor de ser professor? Em que medida continua a ser pertinente o modo escolar de ensinar a aprender?

Não nos parece concebível uma sociedade educativa sem escolas e sem professores. Seja nos países desenvolvidos do norte da Europa, apoiados pelas mais sofisticadas tecnologias, ou em terras longínquas e desamparadas, exercendo a sua função em ambientes de vulnerabilidade e pobreza, «os professores farão a diferença», «os professores abrirão as portas para um mundo melhor», conforme reafirmam os sucessivos lemas adoptados no Dia Mundial do Professor, celebrado todos os anos a 5 de Outubro sob o alto patrocínio da UNESCO.

A diferença, o sentido e o valor do modo escolar de aprender passa muito pela presença pessoal, física, humana, daquele que ensina. O saber que nos é trazido por outra pessoa traz a imprescindível marca do humano. Chega-nos temperado pelo afecto, pela memória, pela experiência vivida. Recordando o que dissemos atrás, evocando o contributo das «filosofias da alteridade» e das «filosofias do cuidado», lembramos que só outra pessoa pode dar uma lição de liberdade e de responsabilidade. A sua presença dá testemunho de uma história de vida com começos, meios e fins que não dependem do nosso poder e que, exactamente por isso, nos pode trazer algo de novo, nos pode ensinar. Face a outra pessoa estamos sempre a aprender. Relacionarmo-nos com outro ser humano significa entrar em contacto com outras vivências, outras memórias, outras mágoas, outros sonhos. Daí a deferência que nos merecem as rugas que mapeam o rosto envelhecido, denunciando o atraso com que chegamos, sempre e inevitavelmente, ao encontro de outra pessoa, conforme ensina o filósofo Emmanuel Lévinas. Neste sentido, subli-

nharemos que, antes de mais, a autoridade pedagógica do educador está na sua atitude, na sua presença pessoal. Os educadores são adultos de referência. Para cada professor, a assunção pessoal desta responsabilidade, a aceitação subjectiva de si mesmo como modelo, constitui desde logo uma competência ética fundamental, conforme sublinha Pedro D'Orey da Cunha (1996).

A cultura escolar representa a aprendizagem feita com tempo, paciência, esforço e disciplina. O tempo da escola é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas frente a frente. Tempo para aprender a escutar e a ser escutado, tempo para aprender a ajudar e a ser ajudado. A escola é vida com tempo para pensar a vida, lugar de muitos encontros e de muitos começos. Lugar para aprender a sentir o mundo num despertar de fomes novas que nenhum visível sacia. Lugar onde nos preocupamos, e ocupamos, com os outros. É com este lugar de aprendizagem, de humanismo e de cultura, que os professores se identificam e a partir do qual faz sentido estabelecer plataformas de confiança e de compromisso com outros actores. Num mundo difícil, agitado, cheio de insegurança e de pressa, é preciso valorizar o «toque para dentro», a chamada para a aventura de uma aprendizagem tacteante, feita de esforço, de obstáculos e de desafios de uma descoberta contínua e exigente.

Valorizar a cultura escolar implica ainda considerar a importância desse objecto a que chamamos livro e que, na verdade, deve ser utilizado para lá de um sentido meramente instrumental. O livro é mais do um simples utensílio para aprender. O prazer da leitura faz parte dessas experiências que nos aproximam do sentido humano. Garantir o acesso generalizado às ferramentas

tecnológicas, ao domínio de competências nas novas áreas da informação e da comunicação, corresponde a um dos imperativos fundamentais da democracia do século XXI a que a escola não pode ficar alheia. A nosso ver, reside também aqui, na aquisição de competências ao nível do conhecimento digital, um dos grandes desafios para o desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, a educação escolar não pode deixar de ter como referência especial o mundo dos livros.

«Um poema é um poema, e é numa folha impressa que podemos descobri-lo, voltar a ele, aprende-lo, explicá-lo. As palavras do poema precisam de um domínio fixo, de um lugar onde sejam deixadas em sossego. Esse lugar é o livro» (Finkielkraut, 2002). Sem deixar de reconhecer as virtualidades pedagógicas do saber digital, sobretudo pesando a herança da «escola prisão», onde os alunos aprendiam em «aulas-celas» ou da «escola igreja», que reclamava a «escuta religiosa» de verdades reveladas, Alain Finkielkraut alerta-nos para a necessidade de salvaguardar o que existe de «escola na escola», a disciplina de uma relação com o não-imediato, com o que inevitavelmente nos transcende. Dessa relação depende, afinal, a garantia de humanização das novas linguagens electrónicas.

A interactividade, a aprendizagem em rede, a sensação de um mundo imediatamente «na ponta dos dedos», não pode fazer obscurecer esse outro modo de aprender que exige atenção, estudo e obediência a um conjunto de regras muito próprias e que ganham sentido ao ser ensinadas por alguém fisicamente próximo. A vida da escola é disciplinada por saberes socialmente reconhecidos, organizados segundo uma determinada lógica curricular e transmitidos em múltiplos rituais de ensino e formação que passam, necessariamente, pela leitura, pela

escrita e pelo exercitar perseverante que sustenta o aprender autónomo, ao longo da vida.

Consideramos que existe, de facto, um modo escolar de ensinar e de aprender. E é, exactamente, a partir desta especificidade que faz sentido alimentar plataformas de interacção com outros espaços e tempos de aprendizagem. A pedagogia escolar não poderá dissolver-se numa pedagogia social. Mas ela não pode, também, ficar indiferente às exigências de relação com outros modos de ensinar a aprender. A questão está em saber como pode, ou deve, a escola interagir com outros espaços e tempos educativos.

Dia Mundial do Professor – 5 de Outubro

O Dia Mundial do Professor foi inaugurado pelo Director Geral da UNESCO, Frederico Mayor, por ocasião da Conferência Internacional sobre Educação (Genebra, 1993).

O Dia Mundial do Professor celebra-se desde 5 de Outubro de 1994 e visa reconhecer o precioso contributo que os professores de todo o mundo dão à sociedade, apesar das dificuldades da sua missão.

Foi escolhido o dia 5 de Outubro tendo em conta a data de realização da Conferência Intergovernamental Especial (1966), organizada conjuntamente pela UNESCO e pela OIT. As recomendações saídas desta conferência continuam em vigor.

Embora cada país escolha a forma de celebrar este dia, todos os anos a UNESCO se associa a organizações como a OIT, UNICEF, PNUD e IEE, para lançar conjuntamente uma mensagem pública de referência.

A mensagem de 5 de Outubro de 2004 resumia-se no seguinte:
«Bravo e obrigado!»

Existe, pois, uma cultura de aprendizagem própria do universo escolar que, como tal, deve ser respeitada e valorizada no contexto e uma sociedade educativa. Ou seja, num quadro mais vasto de co-responsabilização social orientado para a garantia do direito à educação. Porém, a defesa de uma identidade própria não pode explicar, por parte da escola, a opção por uma lógica de funcionamento surda aos apelos do mundo de que é parte integrante e donde, afinal, vem o alimento que justifica a sua razão de ser. Como organização específica, como instituição de referência com um capital de conhecimento incontornável, a escola não pode deixar de constituir um parceiro privilegiado nos novos compromissos sociais. A interacção com outros tempos e espaços de aprendizagem, com outras lógicas de educação e formação, além do mais, constitui uma oportunidade preciosa para que a escola possa sair da teia asfixiante tecida pelos laços que tradicionalmente a tutelam.

Mandatada para o desempenho de funções terrivelmente ambiciosas e desenhadas longe da realidade que diariamente a interpela e interrompe, continuamente subjugada pelo peso de expectativas sociais confusas e contraditórias, a escola é agora chamada a reinventar-se na interacção dinâmica com uma sociedade que se pretende, toda ela, educativa e educadora. Entre estes imperativos de

mudança, sublinhamos a necessidade do universo escolar se abrir a outros públicos, nomeadamente a adultos de todas as idades, inclusive os mais idosos. A educação ao longo da vida implica, não só, mas também, o alargamento de oportunidades de formação a outras faixas etárias.

Mas como quer, como deve, como pode, a escola responder aos reptos da sociedade educativa?

A necessidade de encontrar resposta para uma questão tão estimulante como esta passa, na nossa opinião, pela forma como soubermos estabelecer linhas de encontro, de diálogo, entre a pedagogia escolar e a pedagogia social. Enquanto disciplina científica que tem por objecto de estudo a *praxis* educativa em contexto social, a pedagogia social alimenta-se do contributo uma pluralidade de enfoques disciplinares, ocupando assim um lugar privilegiado na construção de respostas devidamente contextualizadas (Dias de Carvalho; Baptista, 2005). Os professores são então chamados a participar activamente em equipas multiprofissionais que, visando a interprofissionalidade, se empenham e comprometem em dinâmicas de cooperação entre instituições e actores.

Na verdade, as metas de socialização ligadas ao ideal de uma *escola inclusiva* só poderão ser realizadas mediante a *inclusão social* da escola. Problemas como o insucesso escolar, o absentismo ou a violência, reclamam estratégias concertadas entre uma educação escolar e uma educação não-escolar. Destacam-se, neste sentido, os projectos que podem ser desenvolvidos no âmbito da parceria entre escola e família, desde as dinâmicas de formação parental a qualquer outra estratégia de mediação que ajude a aproximar estas duas instituições sociais.

A existência de redes de colaboração entre actores ganha sentido a partir de ideais e projectos. Desligada de uma ambição estratégica, a parceria fica reduzida a uma

utilidade meramente instrumental, confundida com a simples gestão de recursos ou confinada a uma colaboração circunstancial e efémera. Perde-se aqui, não só o capital de experiência que alimenta uma cultura de trabalho marcada pelos valores da cooperação e do respeito mútuo, mas também a eficácia de uma acção concertada e mobilizadora. Neste sentido, qualquer proposta que vise reforçar a ligação entre o universo escolar e a realidade familiar deverá ser pensada no contexto de uma organização que vive, pensa, decide, planifica e interage, como verdadeira comunidade educativa. Perspectivando este desafio do lado da organização escola, o esforço em causa não passa, apenas, por *chamar* ou *envolver* os encarregados de educação mas por assumir, inteiramente, uma lógica de trabalho conjunto, alicerçada no princípio de uma co-responsabilização activa – de um compromisso.

Enquanto espaço de relação e de comunicação, o trabalho interinstitucional não está isento de perigos e, sobretudo, de conflitualidade. Toda a acção que é interacção sofre desta ameaça de conflito, como nos lembrou Hannah Arendt. No caso concreto da parceria escola família, não faltam argumentos, de parte a parte, para explicar as dificuldades que muitas vezes impedem o diálogo desejado. Tem razão a escola quando se insurge com a intromissão em esferas de autoridade profissional ou quando se ofende com a falta de reconhecimento e, por vezes, com a alienação de responsabilidade parental. Mas têm também razão as famílias quando reclamam espaços de participação ou quando protestam em casos de falta de escuta e cuidado. Cada qual com a sua função, escola e família só podem ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes. Próximas, mas separadas e, exactamente por isso, chamadas à interacção. Nenhuma pode, ou deve, tomar o lugar da outra.

As comunidades possuem uma pluralidade imensa de recursos educativos, formais e não-formais. Importa então valorizar esses recursos, colocando-os ao serviço das necessidades de formação de cada cidadão, encorajando os diversos actores sociais a participar em redes de cooperação activa, conducentes a uma maior rentabilização do conhecimento. No seguimento das teses defendidas por sociólogos como Pierre Bourdieu ou Robert Putnam, consideramos que as próprias instituições funcionam como recursos, como meios privilegiados para activar o chamado «capital social». Daí o interesse que hoje têm as redes, as parcerias e os compromissos. Mas tudo depende, no entanto, da qualidade relacional que essas dinâmicas sociais forem capazes de construir.

No seguimento das teses de Lemieux (1999), em vez de *redes sociais*, preferimos falar em *redes de actores sociais*, colocando assim a ênfase nas pessoas e nos laços humanos que são capazes de estabelecer entre si e não nos esquemas formais ou nas estruturas materiais. Estes esquemas e estruturas devem ser valorizados mas na exacta medida em que servem as dinâmicas de conexão e interacção humana. Porque, afinal, os laços comunitários que sustentam as diferentes práticas de cidadania não são tão naturais como a tradição nos ensinou a pensar, mas sim construídos. São laços humanos e, nessa condição, frágeis e carentes de vigilância permanente.

Para que os saberes possam ser socialmente capitalizados, para que o conhecimento circule em liberdade, favorecendo o processo que a sociologia designa por «cognição social», é preciso que as redes de actores sociais, individuais ou colectivos, funcionem numa base cooperativa, assente em compromissos autênticos. Junta-se aqui o desafio do trabalho pedagógico em rede, assente na concertação de saberes protagonizados por diferen-

tes actores – profissionais e voluntários das mais diversas áreas de formação e intervenção.

Mas o segredo desta *receita* reside, como em todas as receitas, na combinação singular dos ingredientes, produzida em cada contexto à medida do sentido, do prazer, da ternura, da criatividade e da inteligência das pessoas que dão conteúdos de vida à sublime utopia de uma democracia assente na soberania dos cidadãos. Porque são as pessoas que fazem os lugares, as terras, as cidades. São as pessoas que enchem os espaços de odores, de sabores, de sons, de memórias, de sonhos, de amores e de desamores. Na multidimensionalidade dos seus actos de viver, as pessoas partilham alegrias, tristezas, razões, afectos e emoções, construindo assim lugares de pertença e de comunidade (Helder Pacheco, 1996). Em termos pedagógicos, o desafio passará por procurar dar expressão a esses actos, perspectivando-os numa lógica de desejo e de futuro, de acordo com os ideais de justiça e de solidariedade consensualizados no espaço democrático. Ou seja, potenciando-os enquanto actos de aprender intencionais e, como tal, racionalmente planificados.

Mas quer isto dizer que todos os espaços e tempos de vida humana devem estar subordinados a uma racionalização de tipo pedagógico?

Tal pretensão não poderá conduzir a derivas totalitárias?

Onde fica, neste caso, o respeito pelo espaço de cada um, pela sua liberdade de aprender?

Não deverão existir limites éticos para uma possível *pedagogização* da vida social?

Generoso na sua ambição humanizante, o projecto das cidades educadoras que, segundo diferentes configurações, começa a ganhar expressão europeia, não está, na verdade, isento de riscos. Privilegia-se aí uma visão cul-

tural e relacional da cidade, organizada em função do contributo dos seus cidadãos, responsabilizados em termos de participação social e de compromisso. De um espaço educativo, possível de ser valorizado entre outros, a cidade passa então a identificar-se como espaço educador quando se organiza, deliberada e estrategicamente, no sentido de favorecer o processo de aprendizagem permanente das pessoas que, habitando-a, lhe dão alma e rosto. O que só pode acontecer no respeito pela singularidade de cada projecto de vida. Ou seja, é preciso saber equilibrar a intenção educadora com a necessidade de salvaguarda do espaço de autonomia que sustenta qualquer aprendizagem.

O desafio ético ligado à manutenção deste equilíbrio passa muito pelas pontes que soubermos construir entre a pedagogia escolar e a pedagogia social. Ora, falar em pontes, em ligações, em linhas de proximidade e comunicação, significa reconhecer o que é específico de cada identidade. É exactamente neste sentido que, enquanto lugar privilegiado de formação, com uma tradição e uma identidade organizacional próprias, a escola pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento do ideal de aprendizagem ao longo da vida. Cada unidade escolar representa uma unidade humana de perfil único, apresentando-se desse modo no espaço socialmente alargado de diálogo entre actores sociais ligados por eixos de identificação e de diferenciação. Isto é, o sentido de identidade de cada organização escolar reforça-se à medida, ao ritmo, da interacção e co-responsabilização solidária com outros contextos pedagógicos. A escola precisa, pois, de activar os seus modos de ligação à comunidade, multiplicando-os e reinventando-os. Uma escola *aberta ao meio* é uma escola que marca o mundo exterior com a sua iniciativa e, ao mesmo tempo, se afirma

como capaz de acolher dentro de si mesma a interpelação que lhe chega desse mundo.

Precisamos de escolas com alma, com identidade e com rosto. Precisamos de escolas que sejam, efectivamente, lugares de encontro humano. Precisamos de escolas que se constituam em lugares de hospitalidade ou *lugares antropológicos* se adoptarmos a noção proposta por Marc Augé na sua fundamentação de uma «antropologia do próximo». Os lugares antropológicos têm, pelo menos, três características comuns, pretendem ser identitários, relacionais e históricos (Augé, 1994). Ora, justamente, a dimensão identitária, relacional e histórica da escola não é, em nosso entender, separável da dimensão identitária, relacional e histórica da própria comunidade social. Entre a escola, o bairro, a habitação, o clube desportivo, a associação cultural e recreativa, o local de trabalho ou de lazer, há que estabelecer uma corrente de interacção humana capaz de dar sentido ao quotidiano das pessoas e, assim, influenciar positivamente as suas trajectórias de vida. Estaremos, então, a contribuir para a criação de espaços que, pela sua densidade antropológica, podem funcionar como verdadeiros laboratórios de laços sociais onde a vinculação ética ao outro tenha a marca da solicitude mútua, do respeito e da sensibilidade.

Cabe à educação dotar as pessoas, todas as pessoas, dos meios que lhes permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir em liberdade sobre o futuro. Por esta razão, e recorrendo a uma metáfora utilizada pelo ex-comissário europeu Jacques Delors, é preciso colocar a educação no coração da vida social com a determinação de quem repõe o peixe na água. Como diz a sabedoria popular, estamos sempre a aprender. Na verdade, porém, a grande aposta do novo século não está no facto de

aceitarmos e proclamarmos essa verdade antiga. Aprende-se em casa, na empresa, na oficina, na escola, na igreja, no museu, no hospital, na biblioteca, no centro cívico, na associação cultural ou no clube desportivo. Mas reconhecer que assim é implica a responsabilidade de investir na riqueza pedagógica destes lugares, enriquecendo-os com uma pluralidade de experiências de educação e formação que obrigam a romper com as fronteiras da pedagogia escolar.

Reptos lançados à escola pela Pedagogia Social

Valorização das instituições educativas enquanto comunidades de pessoas, ligadas por uma memória comum, pela partilha de valores e por compromissos.

Inclusão social da organização escola, reconhecida enquanto membro activo de uma vasta rede de actores sociais – individuais e colectivos.

Dinâmicas de trabalho em equipa, sustentadas em práticas de multiprofissionalidade e de interprofissionalidade.

Princípios da acção pedagógica

Na sequência do que vem sendo afirmado, elegemos como princípios basilares de toda a acção pedagógica, seja esta desenvolvida em contexto escolar ou social, os seguintes:

- Reconhecimento da perfectibilidade do humano.
- Crença incondicional na educabilidade.
- Aceitação ética do «negativo da educabilidade».

Em primeiro lugar, e atendendo ao facto de a condição humana se caracterizar por um inacabamento originário, há que reconhecer a plasticidade do ser humano, a sua possibilidade de evolução positiva, de aperfeiçoamento. E, sobretudo, a capacidade para atribuir um sentido, um rumo, a esse processo. O homem é um ser em projecto, como sublinhava Sartre, e a humanidade é o projecto do homem. A crença na educabilidade decorre desta constatação. Os dois conceitos, *perfectibilidade* e *educabilidade*, estão intimamente ligados, considerando que o segundo deriva do primeiro, no sentido em que o homem é educável na medida em que é, intrinsecamente, capaz de auto-aperfeiçoamento. É esta, afinal, a premissa que une os projectos de todas as pedagogias, contrariando assim o discurso da fatalidade e do descrédito na condição humana (Dias de Carvalho, 1992). A pro-

fissão de educador perderia todo o sentido sem a crença na educabilidade das pessoas, de todas as pessoas.

Qual deverá ser a tarefa da educação na promoção da perfectibilidade e educabilidade dos seres humanos? A educação deve orientar-se no sentido de potenciar o que cada pessoa «pode ser ou deve ser», incitando-a a preservar no «seu ser» ou, pelo contrário, a sua missão fundamental consistirá em abrir brechas, em instituir lugares de subversão, de revolução, de dissidência e de ruptura capazes de conduzir a aventura humana para caminhos que vão para além do «simplesmente ser»?

A questão remete-nos para um fundo de problematização antropológica que nada tem de retórico ou de inocente do ponto de vista pedagógico. A tradição do pensamento ocidental convida-nos a fazer tudo para «preservar no ser», como defendia o filósofo de origem portuguesa, Bento de Espinosa. Perseverando no ser o homem resiste à coisificação, empenhando-se na afirmação de uma identidade radicalmente singular através da procura de si próprio e da afirmação de uma soberania pessoal. Porém, autores contemporâneos como Lévinas ou Alain Badiou, consideram que a melhor forma de preservar no humano será a de instaurar dinâmicas de «ruptura contínua», impelindo o homem a aventurar-se na permanente reinvenção de si mesmo. Para isso é necessário saber acolher a interpelação da alteridade. Por mais desafiante e incómoda que essa alteridade se apresente. À preservação do ser de Espinosa, opõe-se o apelo: «faz tudo o que possas fazer para preservar naquilo que excede a tua perseverança. Persevera na interrupção. Prende no teu ser o que te prendeu e interrompeu» (Badiou, 1995).

Colocando a questão em termos pedagógicos, diremos que privilegiar a primeira posição significa seguir as

pisadas de Sócrates que, ao tentar iniciar-nos na arte da *maieûtica*, convidava a um trabalho de crítica introspectiva, procurando tirar de cada um o que, afinal, já possuía dentro de si mesmo, ainda que de tal não tivesse consciência. Deverá ser esta a tarefa do professor? A de levar cada um a descobrir, e a desenvolver, o que já possui dentro de si próprio? Ou, pelo contrário, o papel do professor deverá ser o de provocar situações de aprendizagem propiciadoras da ruptura e, nessa medida, de abertura a realidades nunca antes possuídas ou percorridas?

As duas posições não são, obviamente, irreconciliáveis. Estamos, na verdade, perante mais um dos equilíbrios necessários que o professor terá que aprender a gerir no exercício da sua «missão impossível». A questão prende-se, no fundo, com a importância atribuída ao *desejo* em toda a dinâmica de aprendizagem. Ou mais ainda, com a noção de desejo que tivermos em referência. Adoptando uma concepção situada fora de um quadro de significação de carácter psicanalítico, associamos o desejo à «fome de invisível», ao apelo do infinito enquanto ideia que transcende sempre o pensamento que a pensa (Lévinas, 1988). Falamos, portanto, de um desejo separado da necessidade e que, como tal, excede qualquer sentimento de falta. Um desejo intimamente ligado à capacidade de acolhimento da alteridade que, em sentido absoluto, só pode ser testemunhada por outro sujeito. Não esqueçamos que, equacionada a partir de uma sabedoria ética, a crença na educabilidade deverá assentar numa visão positiva da alteridade. O outro não é uma ameaça, a sua presença não fecha, antes abre, o horizonte da liberdade. E, sendo verdadeiramente outra pessoa, esse outro é alguém que está igualmente vocacionado para a aprendizagem permanente.

Não existem, pois, alunos «não educáveis».

Paulo Freire, apelando para a necessidade de uma pedagogia crítica, indexada à esperança, ao sonho e à utopia, lembrava que «mudar é difícil mas não impossível», que é preciso combater o fatalismo, mantendo a compreensão do futuro como problema e como possibilidade em aberto. Estamos sujeitos a condicionamentos diversos mas não a uma determinação absoluta. «A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano» (1997). A crença na educabilidade deverá ser radical mas sem que isso possa ser entendido como um direito de influência sobre a vida do outro sem regras ou consciência de limites. É preciso saber assumir a intencionalidade do acto educativo sem cair na tentação do autoritarismo ou do endoutramento. É aqui que situamos a aceitação do que Philippe Meirieu designou como «negativo da educabilidade». Isto é, o reconhecimento de que o trabalho pedagógico nem sempre é bem sucedido mas que ainda assim é preciso continuar a acreditar. Nem sempre os nossos actos obedecem à intenção que lhes preside e, concretamente neste caso, há que contar que no outro pólo da relação educativa está um sujeito, detentor, enquanto tal, do poder de interpelação, de contestação e de resistência.

Não é fácil lidar com uma resposta negativa, sobretudo quando nos empenhamos arduamente. Os professores são frequentemente acusados de não acreditarem na educabilidade dos seus alunos. Mas a verdade é que a grande parte dos professores é vítima da «doença de educabilidade». São muitos os professores que sofrem desta doença que, como alerta Meirieu, tem tendência a anunciar-se por sintomas aparentemente benignos, como a tentativa de fazer com que o aluno ande mais depressa, que vás mais longe, que a todo o custo atinja o objectivo que reconhecemos como mais pertinente e decisivo para

a sua vida. Quantos professores não sacrificaram já a sua própria vida pessoal ao tentar levar por diante esta tarefa de «demiurgo»?

Situada entre a obstinação didáctica e a tolerância pedagógica, a intervenção do educador deverá orientar-se pela procura do melhor mas com consciência de que é preciso aceitar a possibilidade do pior. É justo visar o melhor, mas nem todos os meios são legítimos para o obter. Mas falar de aceitação ética é falar de paciência e de coragem e nunca de conformismo, de desistência ou de negligência. A indiferença ou a tentação de inocência são, também aqui, impossíveis de sustentar.

Como dissemos noutro texto, é obrigatório que o professor se esforce e, a partir daí, é compreensível e legítimo que se preocupe com o resultado do seu esforço. Movido pela intenção de fazer o melhor, consciente de que possui o domínio de instrumentos de que o outro carece, não aceita com facilidade a indiferença, ou resistência, por parte do educando. Na sua perspectiva, o aluno quando ignora a sua lição está a perder tempo e oportunidade. Daí, pois, a frustração e o sentimento de impotência cada vez que um aluno não corresponde. Mas por mais negativa que possa ser a resposta do aluno, ela não pode dar pretexto a práticas de punição, de exclusão ou humilhação (Baptista, 1998). É aqui que entra a vigilância ética.

Parafraseando Vladimir Jankélévitch, diremos que o educador deve assumir-se como defensor dos direitos do outro, entre estes o de promover a aprendizagem dos deveres, mas sem que isso lhe dê legitimidade para policiar o seu cumprimento, como se possuísse direitos especiais sobre a vida de outra pessoa. O sentido de vigilância de que falamos refere-se pois à necessidade de manter o equilíbrio entre a intencionalidade pedagógica e a

necessidade de respeitar o espaço necessário à afirmação do outro enquanto outro.

Estamos, pois, e mais uma vez, perante a constatação da complexidade que caracteriza o ofício de ser professor e em relação à qual só podemos responder com uma atitude positiva, feita de esperança e de procura perseverante. Por mais que consigamos avançar na definição de princípios reguladores do exercício profissional, não conseguiremos evitar as dificuldades, as perplexidades e as incertezas. Estaríamos a trair o melhor da profissão se assim acontecesse. Ser professor significa assumir a plenitude do compromisso com essa exigência do tempo a que chamamos futuro.



4. Ética e prática profissional

A capacidade que cada ser humano possui para aprender, para se desenvolver continuamente, constitui um traço definidor da condição humana, como foi dito. Aliás, o homem só se torna verdadeiramente homem mediante o convívio com os indivíduos da sua espécie que, por terem sido também sujeitos de formação, se encontram em posição de transmitir os «modos de ser humano». Os homens são educados por outros homens. Isto é, se, por um lado, é verdade que a humanidade depende da educação, por outro, a própria educação depende da humanidade que a promove. Nas suas reflexões sobre pedagogia, Kant parte desta constatação para sublinhar o papel decisivo dos educadores, procurando fundamentar a importância da personalidade moral daqueles a quem a sociedade confia a nobre, e complexa, missão de transmitir o capital de conhecimento às novas gerações. Ao contrário de Rousseau, Kant afirma a convicção de que o homem não é naturalmente bom mas que pode, pela educação, tornar-se progressivamente melhor. Ou seja, o seu pessimismo antropológico acaba, na verdade, por se traduzir num optimismo pedagógico.

Como podemos constatar, a posição kantiana sugere uma relação de causa e efeito entre a qualidade da educação e o desempenho pessoal dos seus agentes directos, os educadores. Ora, sabemos que, por maior que seja

o valor que atribuíamos à função docente, são plurais e de natureza diversa as variáveis que intervêm no processo pedagógico. Os professores podem muito, mas não podem tudo. O que, todavia, não justifica que o professor possa negligenciar a enorme responsabilidade que decorre do facto de estar, intencionalmente, presente na vida do outro. É justamente no quadro dessa responsabilidade que apelamos para o exercício de um «dever de antecedência» que, no nosso entender, deverá ser sustentado numa anterioridade ontológica mais do que cronológica. Isto é, a partir do momento que reconhecemos que somos seres de relação, a presença do professor vale, antes de mais, enquanto presença humana, com toda a sua história e mistério.

Como nota Savater, recebemos a humanidade por contágio, nunca a teríamos desenvolvido se não fosse a proximidade com os nossos semelhantes. «Passaram-nos de boca em boca, pela palavra, mas antes ainda pelo olhar: quando ainda estávamos muito longe de saber ler, já tínhamos lido a nossa humanidade nos olhos dos nossos pais ou de quem, em seu lugar, nos deu atenção. É um olhar que contém amor, preocupação, reprovação ou troca: isto é, possui significado» (1999). A educação intervém nesta dinâmica de contágio social, conferindo-lhe intencionalidade e direcção. O contágio de humanidade não pode ficar entregue à lógica do acaso e da contingência. Não pode, enfim, ser um mero contágio. É nessa medida que separamos a relação pedagógica de outros tipos de encontro intersubjectivo, inscrevendo-a explicitamente num determinado quadro de valores – num projecto. Até porque, e como sabemos, esta capacidade de projecto, a possibilidade de imprimir um rumo ao seu próprio processo de desenvolvimento constitui a grande marca distintiva do animal humano.

Quais devem então ser os valores a privilegiar na condução do processo pedagógico? Onde poderemos procurar as raízes da sua fundamentação? É aqui que situamos o dever de antecedência que, a nosso ver, é indissociável da responsabilidade de ensinar a aprender a ser herdeiro que justifica a inscrição da educação numa lógica territorial, alicerçada em valores como comunidade de pertença, património e desenvolvimento local.

A convicção de que o homem desenvolve o sentido da sua humanidade através da conquista de uma soberania pessoal, assente na capacidade para aprender a pensar, a decidir e a agir autonomamente, constitui um dos pilares fundamentais da razão pedagógica e um dos pressupostos que sustentam o ideal de uma cidadania universal. E todos os seres humanos possuem o direito, e o dever, de procurar ir sempre mais além. Interessa então saber se este processo obriga à ruptura de laços com o lugar habitado, ou se, pelo contrário, é indissociável do sentido de pertença a uma terra, a uma história, a uma língua e a uma rede social tecida na relação com parentes, vizinhos, amigos, colegas, concidadãos.

No dizer de Michel Serres (1993), não se ensina ninguém sem o convite para abandonar a segurança do ninho. Educar significa empurrar para o exterior, incitando à viagem pelo desconhecido, mesmo sabendo que isso representa a possível quebra dos laços que dão conforto. «Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece ligada à margem de nascimento, à proximidade de parentesco, à casa e aos costumes próprios do meio, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Quem não se mexe não aprende nada (Serres, 1993). É preciso, pois, aprender a partir, arriscando a «dividir-se em partes».

Lévinas salienta também essa necessidade de desprendimento, chamando a atenção para o exemplo de

Gagarine, o homem que se atreveu a abandonar o lugar de nascimento e de enraizamento «Por cerca de uma hora um homem existiu fora de todo o horizonte – tudo era céu à sua volta, ou, mais exactamente, tudo era espaço geométrico. Um homem existia no absoluto do espaço homogéneo» (1990). Mais do que a exaltação das possibilidades da tecnociência ou a afirmação de uma coragem pessoal, a aventura do astronauta simboliza, aos olhos do filósofo, a capacidade humana de desprendimento em relação ao mundo conhecido. Por uma hora, um homem existiu num mundo sem o verde da paisagem ou o azul misterioso do mar, sem o calor de uma casa, sem a palavra, o olhar ou o sorriso de gente próxima.

Mas será realmente assim? um homem que vive num deserto de memórias e de afectos é um homem mais livre? Um mundo despovoado de lembranças familiares, de lugares de culto, de coisas possuídas, de leis e de tradições fecundadas numa memória social, é um mundo mais humano?

Considerada na pluralidade das suas dimensões, geográfica, económica, cultural ou política, a noção de território remete-nos sempre para a existência de um espaço partilhado, feito de tradições, de costumes e de valores herdados. Num tempo de globalização e de sociedades digitais, num tempo de multi-pertenças, a valorização pedagógica desses espaços parece-nos de importância vital. Contudo, para que sejam efectivamente respeitadas, para que possam manter-se saudáveis, as raízes comunitárias precisam ser permanentemente regadas pelo espírito inconformista e reflexivo. Pelo espírito que, afinal, e a paradoxalmente, sublinha a universalidade que caracteriza a condição humana.

O que é que queremos dizer quando falamos em universalidade?

Com Michel Serres, consideramos que universal quer dizer que o que é único se orienta em todos os sentidos. Logo, a melhor maneira de ser fiel a uma herança cultural é ser-lhe infiel, sujeitando-a à prova da sua actualização permanente. Os valores recebidos só ganham vida, quando adquirem uma pluralidade de sentidos, quando são relançados e reafirmados num contexto de problematização exigente (Derrida, 2001).

É aqui que, a nosso ver, entra a responsabilidade do herdeiro, a de aprender a manter uma herança viva, apropriando-se criticamente dela e, como tal, fazendo-a sua. De contrário, as raízes identitárias passam a servir para fecundar os terrenos da intolerância, do egoísmo e do obscurantismo. O medo, a insegurança e a violência tomam então o lugar da confiança, da paz e do desejo de viagem até outros mundos. Caberá então à educação, na pluralidade das suas formas e contextos, promover a responsabilidade do herdeiro, simultaneamente fiel e infiel. O que, antes de mais, exige que o património herdado seja *dado a conhecer*. Dentro e fora da escola, importa cuidar dos tempos e espaços necessários à aprendizagem dos sinais que marcam a passagem do homem pelo mundo e que fazem a identidade dos lugares. Só assim nos tornaremos capazes de ajuizar autonomamente, aprendendo a interpelar a natureza e tudo quanto a tradição nos apresenta como natural. É este, afinal, o sentido da ruptura que suporta todos os actos de liberdade, como o de Gagarine ao aventurar-se no infinito dos céus.

Confrontado com os inúmeros possíveis que se lhe oferecem, o ser humano desenvolve um conjunto de atitudes morais ao longo da vida, mas ainda assim é preciso que a educação, no sentido lato do termo, o prepare para a prova de discernimento nas suas escolhas (Mayor, 2004). Que o prepare, portanto, para a tomada de posi-

ção, para a capacidade de compromisso e para a participação cívica. E não o poderá fazer sem a remissão para uma determinada comunidade de sentido, sustentada em laços de pertença histórica e cultural. Num tempo especialmente desencantado e céptico, este é também, a nosso ver, um imperativo ético.

A ideia de que os valores se promovem sempre por via indirecta, através de rotinas sociais adequadas, tem sido historicamente desmontada. É preciso que, a todos os níveis da vida escolar, a responsabilidade de transmissão de valores seja assumida explicitamente. Não se educa sem apontar referências, sem dar orientações. O acto educativo é um acto axiológico por excelência. A ideia de uma educação neutra é totalmente absurda. Sobretudo estando em causa a função pedagógica, a neutralidade funciona mesmo como a pior das doutrinas (Reboul, 1977).

Por outro lado, porém, é necessário prevenir os riscos da domesticação e do endoutrinação. Daí a importância da vigilância ética assegurada por uma consciência profissional crítica, reflexiva e atenta. O educador não tem o direito de vedar ao aluno o acesso às portas do futuro possível, a pretexto da falta de convicção ou de empenhamento, mas, por outro lado, não pode tentar obter resultados a todo o custo, enveredando por manobras de sedução, de manipulação e de violência (Meirieu 1993).

Os professores formam *para* os valores, a partir de valores. Ou seja, ensinando *com* e *desde* valores. Enquanto profissionais da relação, são agentes privilegiados de proximidade humana. O seu testemunho ético começa na sua própria presença, sensibilidade e atitude. É importante a forma como escutam, como comunicam e partilham conhecimentos. A forma como se envolvem no

trabalho de equipa, como lidam com as situações de conflito, como acolhem e respeitam a liberdade do outro. Porém, o dever de antecedência faz dos professores mais do que meros agentes de contágio humano. A sua missão está investida de uma intencionalidade incontornável. Enquanto presença viva na história e no mundo, o homem deve deixar marcas de sujeito e não pegadas de simples objecto (Freire, 2000). A transmissão do legado moral feita por cada nova geração prende-se, justamente, com o respeito por esses sinais que, dando testemunho de humanidade, ajudam a abrir a pluralidade infinita de horizontes de sentido, sempre pessoais e únicos.

Compromissos consagrados na Declaração da Internacional da Educação (IE) sobre ética profissional:

- Ajudar os alunos a desenvolver um conjunto de valores de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos.
- Proporcionar aos alunos o sentido de pertença a uma comunidade, assente no compromisso com a existência de um lugar para todos.

Assumindo convictamente a autoridade como um valor pedagógico e, nessa medida, como eixo de identidade profissional docente, advogamos uma autoridade sem autoritarismo, vivida num contexto de sensibilidade, diálogo, atenção e cuidado. Alicerçada, portanto, numa lógica de proximidade pessoal e não numa lógica de distância ou incomunicação, como acontecia na escola tradicional. Visando questionar a soberania exclusiva do professor-ensinante e o papel determinante atribuído à instrução, os movimentos anti-autoritários acabaram, muitas vezes, por confundir o combate ao autoritarismo com o combate à própria ideia de autoridade. É outra a posição que aqui procuramos defender. Se não entendêssemos a autoridade como necessária não faria sentido procurar interrogá-la à luz de uma sabedoria ética. O professor está intencionalmente presente na vida do outro, conforme temos dito. E esta presença está investida de uma autoridade que precisa ser respeitada e valorizada. Um respeito que deve começar pelos próprios professores, os sujeitos desta autoridade.

Colocando assim a questão no âmbito da ética dos professores, apelamos também para um *dever de autoridade*, entendido no sentido da obrigação de assumir, com firmeza, a condição de *autor* legitimada num quadro de competências profissionais socialmente reconhecidas. O espaço

de autoridade é, neste sentido, o espaço da decisão e da autonomia. Não podemos esquecer que educar corresponde a uma prática relacional motivada por uma intenção bem determinada. Neste caso, a intenção de apoiar o processo de desenvolvimento de outras pessoas. Ao reconhecermos que a confiança na possibilidade de evolução do outro e a aposta na sua educabilidade são indissociáveis de uma prática de influência estamos, implícita ou explicitamente, a aceitar que a actividade educativa repousa numa relação de poder. Estamos, no final de contas, perante uma vontade que pretende condicionar outras vontades. Este facto explica, mas não justifica, a tentação de reduzir o educando à categoria de obra, coisificando-o (Baptista, 1998).

Comprometer-se no acto educativo implica, portanto, aceitar o «peso» dessa responsabilidade de influência, com tudo o que isso provoca em termos de incomodidade e desassossego. O professor demite-se da sua função educativa sempre que, dentro da sala de aula, no recreio ou em qualquer outro espaço escolar, fecha comodamente os olhos perante comportamentos que reconhece como inaceitáveis. Cada vez que escolhe não intervir, abdicando da sua condição de autor, o professor põe em causa uma responsabilidade profissional. Naturalmente, e como acontece com qualquer outro poder, o exercício da autoridade pedagógica carece de reflexão, ponderação moral e mesmo de regulação.

Afirmar uma autoridade não é o mesmo que impor o arbitrário de uma vontade ou sujeitar o outro a uma relação de violência, seja esta considerada no plano físico ou simbólico. O professor não pode recorrer a meios que possam atentar contra a dignidade e a liberdade dos sujeitos. Mas, tal como temos dito, não pode também desistir da sua autoridade. Entre uma lógica permissiva e o autoritarismo ergue-se o sentido da própria acção pedagógica.

Educar é entusiasmar, encher de esperança, alegrar dias de descoberta, animar fomes novas, despertar desejos. Mas educar é também contrariar, constranger e desagradar se for caso disso. Uma aprendizagem significativa não é uma aprendizagem isenta de incomodidade, obstáculos e contratempos. Na vida «nada é de graça», nada se consegue sem trabalho, conforme lembra a sabedoria popular. É preciso, pois, saber motivar para o esforço e para a disciplina porque essas são condições que suportam qualquer processo de aprendizagem autónoma. Crescemos como seres humanos na medida em que aprendemos a lidar com a contrariedade e a frustração e assumimos uma relação madura com as experiências menos felizes da vida.

Mas se as práticas de constrangimento são necessárias a qualquer processo de formação, ou autoformação, elas não podem servir para legitimar actos de violência ou prepotência. A verdade é que o autoritarismo constitui uma ameaça à autoridade pedagógica. «O autoritarismo, todos o sabemos, mata, em princípio, a autonomia. O que o autoritário pretende, com efeito, não é que o outro seja autónomo, mas obediente; não que pense por si, mas que acredite; não que critique, mas que absorva; não que aja segundo a sua consciência, mas que se conforme à norma. O autoritarismo cria escravos, não homens autónomos. Pode criar ordem, mas nunca uma ordem orgânica (D'Orey da Cunha, 1996).

Importa, pois, definir e explicitar as regras que balizam o exercício de autoridade docente, impedindo a deriva autoritária. Estas regras devem ser discutidas e, sempre que possível, negociadas em ambiente democrático. Reconhecendo, claro, que nem tudo pode estar sujeito a negociação. Por outro lado, no entanto, as regras serão ineficazes se não forem cumpridas segundo uma lógica de congruência, de consideração positiva e de empatia.

Ou seja, os princípios basilares da corrente anti-autoritária, tal como foi defendida por Carl Rogers, mantêm toda a sua pertinência no quadro de uma pedagogia humanista.

Na verdade, é possível falar em respeito pela autoridade do professor sem remeter para um ensino de tipo sacerdotal ou carceral segundo a classificação de Finkielkraut a que fizemos referência. A autoridade pode, e deve, ser exercida num ambiente de proximidade, de sensibilidade, de contacto pessoal e de diálogo. Respeitando, claro, o princípio da «distância óptima». Isto é, a distância necessária para manter a relação num registo profissional e, assim, prevenir qualquer dependência afectiva. Uma relação conduzida pelos afectos é, inevitavelmente, uma relação armadilhada.

A relação que aproxima humanamente professor e aluno não pode, a nosso ver, ser confundida com uma relação de amor ou de amizade. Estes sentimentos pertencem a uma lógica estranha à relação que se deseja profissional. Nos misteriosos jogos do amor e da amizade, o sujeito vive a experiência de uma entrega cúmplice e subterrânea que, por definição, é alheia ao olhar público. No tipo de sensibilidade pedagógica, pelo contrário, visa-se criar autonomia e independência. Neste caso, a cumplicidade justifica-se na medida em que contribui para uma inserção feliz na vida em comum. O educador não está *autorizado* a reclamar as «horas dadas» em cuidados que as desventuras do tempo parecem tornar sem sentido, qual pai que, à medida que vê o filho crescer e afastar-se de casa oscila entre a nostalgia e o contentamento. Este tipo de armadilhas emocionais explica muito do sofrimento e vulnerabilidade dos professores. Também por esse motivo, importa procurar encontrar alguns procedimentos que nos permitam prevenir o excesso de envolvimento afectivo.

Mas até que ponto é possível, ou mesmo desejável, definir a fronteira entre a dimensão profissional e a dimensão pessoal?

Podem os professores comportar-se como técnicos da relação interpessoal sem mobilizarem as suas próprias características emocionais e afectivas?

Em que medida faz sentido falar no professor como um «sujeito ético» ou como um «educador moral», se fomos obrigados a desvalorizar os traços do seu carácter e personalidade?

A resposta a estas questões não é nada fácil, correspondendo mesmo a um dos maiores desafios colocados ao exercício da responsabilidade dos professores, conforme o atestam muitos dos problemas e dilemas éticos que emergem do quotidiano profissional. Pela sua complexidade, estes dilemas apelam para uma sabedoria ética apoiada em competências de decisão treinadas continuamente. Se por um lado é preciso prevenir o excesso de proximidade afectiva, por outro a relação pedagógica perderá toda a sua relevância humana se for desenvolvida num ambiente de frieza e exterioridade formal. O esforço para nos mantermos na linha de equilíbrio nunca estará, portanto, verdadeiramente terminado. Em nosso entender, esta consciência constitui um traço fundamental da maturidade ético-profissional dos docentes. Pelas razões indicadas, a autoridade pedagógica tem que ser equilibrada com uma sabedoria ética.

Compromissos consagrados na Declaração da Internacional da Educação (IE) sobre ética profissional:

- Manter relações profissionais com os alunos.
- Exercer a autoridade com justiça e solidariedade.
- Garantir que a relação privilegiada entre professor e aluno não seja utilizada para fins de proselitismo ou controlo ideológico.

Reconhecemos hoje que a escola é uma organização específica que deve funcionar como uma unidade social com identidade própria e não apenas como um serviço local do Estado. Uma organização necessariamente articulada num sistema, mas uma organização social dotada de autonomia institucional. Ora, considerando a natureza da sua missão, a organização escola só pode ser vivida, pensada e gerida como uma organização ética. Ou seja, como uma organização humanista, inclusiva e democrática. Democrática na definição da sua estratégia, nos modos de liderança que a regulam, nas regras que determinam o seu funcionamento e no estatuto de participação dos diferentes actores, de acordo com as respectivas legitimidades profissionais e sociais.

Pensar a relação entre ética e educação significa valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico, incluindo entre estas as que se referem aos aspectos organizacionais e administrativos que, em nosso entender, não podem ser dissociados das funções pedagógicas. Por esta razão, pensamos que as competências éticas necessárias a uma gestão ética das escolas devem ser abordadas no quadro mais vasto da ética profissional docente. Não existem técnicas de gestão axiologicamente neutras. Afinal de contas é a humanidade do homem que temos em referência. No

caso específico da organização escolar, os *quês* e os *porquês* devem ser, obrigatoriamente, articulados numa rede de sentido que tenha em conta a primordialidade do *quem*. *Quem* é a escola, qual a sua identidade, a sua memória e o seu projecto? *Quem* são os sujeitos que lhe dão vida? *Quem* a dirige, *quem* a gere e *quem* a avalia? Para *quem* se destinam as diferentes propostas de trabalho? Que tipo de responsabilidades cabe a cada um? Quais os compromissos que vale a pena assumir? E por quem exactamente?

Confrontada com a ameaça da guerra, da violência e do agravamento dos fenómenos de exclusão social, a sociedade contemporânea tem na escola um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade. Para isso, importa que a escola funcione, no seu todo, como um autêntico laboratório de democracia, como um espaço de participação sensível e responsável. Claro, já sabemos, a democracia não é fácil e dá muito trabalho. Mas, sobretudo em educação, ela deve funcionar sempre como mais do que um meio. Enquanto procura incessante de regras de convivência cada vez mais justas, a democracia representa um fim em si mesmo.

Precisamos, pois, de uma cultura organizacional favorável ao desenvolvimento de competências práticas no âmbito da cidadania. Ancorada numa consciência profissional exigente, a problematização de carácter ético não pode ficar confinada ao plano das relações interpessoais, ela deverá ser prolongada nos espaços institucionais e normativos que configuram as diversas práticas relacionais. Reconhecemos que, por mais relevantes que sejam, não são suficientes os princípios, os grandes ideais, ou uma consciência pessoal inquieta. É necessário que essa

preocupação se traduza em compromissos concretos quanto à construção de referências balizadoras do viver em comum. Ora esta construção passa, em grande medida, por uma tomada de posição nos diferentes espaços de participação potenciados na organização escola. Acreditamos que é sobretudo aqui, através de uma decisão partilhada e colegial, tornando explícitos os valores tradicionalmente implícitos, que a ética profissional ganha sentido e credibilidade e não na simples adopção de códigos de conduta de carácter corporativista.

A promoção desta cultura de responsabilidade e cooperação não é dissociável da definição, e explicitação, das metas a privilegiar ao nível da direcção e gestão de cada organização. Num mundo complexo e carente de referências axiológicas, a escola deverá assumir uma estratégia de desenvolvimento autónoma, não abdicando de tomar posição sobre o futuro desejado e sobre as condições objectivas que o podem tornar possível. Inscreve-se nesta lógica de preocupações a valorização do Projecto Educativo de Escola que, em articulação dinâmica com outros instrumentos organizacionais, permite dar expressão à singularidade de cada cultura escolar. «Se a escola é uma casa de aprendizagem, uma casa de educação, ela tem de assumir a sua missão de educar referenciada a um quadro de valores» (Azevedo, 2003). Por outro lado, no entanto, os valores consensualizados só ganham vida num ambiente de congruência institucional. Não basta definir e explicitar valores, é preciso que eles sejam coerentemente assumidos a todos os níveis da dinâmica organizacional.

Definimos ética como sabedoria da acção, o que significa a indissociabilidade das dimensões reflexiva e prática. Neste sentido, uma organização ética é aquela que assume inteiramente as exigências ligadas à necessidade

de construção de uma cultura de responsabilidade, individual e colectiva. Para isso, é necessário construir instrumentos muito concretos que, nos diferentes planos da vida escolar, ajudem a suportar o processo de aperfeiçoamento e de aprendizagem permanentes. O compromisso pessoal com este processo corresponde a um dever ético, como temos dito. Neste caso, estamos perante o reconhecimento da escola, ela própria, como entidade *aprendente*. Nas palavras de Santos Guerra é preciso que a escola que ensina se converta numa instituição que aprende. O que implica que, a todos os níveis, se assuma uma cultura de reflexão permanente. Uma cultura ética, portanto. «A comunidade educativa tem que decifrar o significado dos conceitos e das condutas, tem que procurar o sentido das práticas. Para tal, necessita de adoptar uma atitude de busca, questionar o que faz, agir tendo em vista os seus fins, esquadrihar os horizontes temporais, escutar a opinião das pessoas. A escola necessita, definitivamente, de aprender (2001). Uma escola eticamente comprometida com o futuro é uma escola que aposta num presente feito de melhorias progressivas, de medidas simples e, inevitavelmente, tateantes.

Exactamente como as pessoas, as organizações educativas precisam aprender umas com as outras, estabelecendo, também aqui, redes de cooperação e de reconhecimento mútuo. Como refere Michael Fullan (2003), «é uma das maiores ironias da vida: as escolas têm por finalidade ensinar e aprender, no entanto, são péssimas no que se refere a aprender umas com as outras». As escolas precisam partilhar entre si experiências, conhecimentos, soluções, êxitos e dificuldades, sempre numa lógica de busca e de aperfeiçoamento progressivo, paciente e constante. Precisam ainda aprender com outras organizações situadas fora do âmbito escolar. Em nosso enten-

der, a escola não deve temer adoptar, se for caso disso, procedimentos de ordem técnica que possam ser considerados pertinentes de acordo com a sua própria lógica de funcionamento. Mesmo que, eventualmente, estes procedimentos sejam aqueles servem unidades empresariais, reconhecidamente orientadas por princípios alheios à lógica educativa. O que não podemos esquecer é que se trata disso mesmo, de meros procedimentos técnicos subordinados a uma filosofia de funcionamento decidida, necessariamente, a partir de uma autoridade pedagógica alicerçada numa cultura comunitária e democrática.

A aprendizagem de uma cidadania activa e responsável, reclamada pela sociedade do novo século, depende muito da qualidade relacional, emocional e espiritual da vida das instituições sócio-educativas. O sentido de humanidade exigido por um mundo violento, incerto, problemático e especialmente desencantado como o nosso, é indissociável de uma ligação positiva a um lugar, de uma referência afectiva aos espaços onde se dorme, onde se come, onde se ama, onde se estuda, onde se trabalha e onde se partilham alegrias e tristezas. A sociedade tecnológica favorece o anonimato e, com ele, a solidão necessária também à afirmação de uma liberdade pessoal, mas ao inviabilizar os tradicionais espaços de encontro põe em causa as condições de emergência e de consolidação dos laços sociais. Justamente, pela sua vocação socializadora, a escola surge-nos como um espaço privilegiado para a emergência e consolidação desses laços. Façamos então de cada escola um lugar antropológico com tudo o que isso implica em termos de afecto, de memória e de identidade. As escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro.

Todas as escolas possuem uma organização invisível, uma espécie de «currículo oculto» de influência determinante no clima organizacional e nos padrões de conduta dos diferentes actores. É essa invisibilidade que é preciso desmontar de forma a poder identificar os eixos estruturantes de espaços e tempos mais favoráveis ao diálogo interpessoal. Valorizado enquanto experiência concreta de sensibilidade e contacto humano, o diálogo representa a possibilidade de partilha de ideias, de sentimentos, de saberes e de negociação.

O respeito pelo mundo interior que faz a identidade de cada um convoca-nos para a criação de lugares de proximidade, de interacção e de sensibilidade. Sem uma cultura escolar humanista e um clima organizacional democrático não é possível promover o diálogo. O clima de responsabilidade e proximidade que, em nosso entender, caracteriza uma organização ética, não é dissociável da promoção de um sentido de comunidade, fundamental na consolidação do *ethos* da escola. Acolhemos neste sentido o apelo de Sergiovanni para que olhemos as escolas como comunidades e não como organizações formais. A diferença deste olhar marca, por exemplo, a forma como lidamos com as questões de poder, de controlo e supervisão.

Nesta perspectiva, a dimensão de proximidade humana que caracteriza toda a interacção pedagógica nunca poderá ser posta em causa por uma exigência burocrática. Ao contrário das organizações formais, as comunidades colocam os valores acima das regras. Ou seja, as comunidades assumem, em todas as dimensões da vida organizacional, o primado da ética sobre o da moral. O que implica, necessariamente, o privilégio da pedagogia sobre os imperativos de ordem administra-

tiva. À medida que os critérios de natureza pedagógica se sobrepõem aos de natureza administrativa, o trabalho cooperativo tende a tomar o lugar dos sistemas formais de supervisão e avaliação. «As comunidades são organizadas em torno de relacionamentos e ideias. Criam estruturas sociais que unem as pessoas num todo e que as liga a um conjunto de valores e de ideias partilhados. As comunidades são definidas pelos seus centros de valores, sentimentos e crenças que proporcionam as condições necessárias para criar um sentido de conjunto a partir de cada indivíduo» (Sergiovanni, 2003).

Nas comunidades, portanto, as pessoas estão ligadas umas às outras através de laços de proximidade enraizados na partilha de um património de memórias, valores e aspirações. O desenvolvimento destes laços passa pela promoção de um espírito de valorização mútua. Enquanto comunidade humana apoiada numa cultura de reflexão, de busca, de aprendizagem contínua, a escola deve instituir-se como lugar de esperança e de consideração positiva. Para tal, importa também mudar a imagem pública sobre a escola e sobre as pessoas que lhe dão vida e rosto humano. Porque não basta melhorar o funcionamento da escola, é também necessário mudar a visão que os diferentes actores sociais têm da escola, como a olham, o que esperam dela, o que lhe dão e o que lhe querem dar de melhor (Azevedo, 2003).

Princípios de uma gestão ética da escola:

- Compromisso incondicional com a educabilidade de todas as pessoas -educandos, educadores, técnicos, encarregados de educação e demais actores da comunidade educativa.

- Reconhecimento da centralidade do humano em todas as dimensões da vida organizacional, procurando valorizar, simultaneamente, a unicidade pessoal e os espaços de encontro e de relação.
- Defesa do primado dos critérios pedagógicos sobre os critérios de ordem financeira ou administrativa, afirmando permanentemente uma cultura de inquietude, busca, reflexão e avaliação.
- Valorização da escola como laboratório de democracia, animado pela participação empenhada e responsável de todos os actores e pela promoção de um ambiente relacional assente em práticas de cooperação, de proximidade e de responsabilidade.
- Ênfase na componente axiológica dos Projectos Educativos, evidenciada em todos os documentos expressivos da personalidade de cada estabelecimento e traduzida em compromissos de acção muito concretos, segundo uma lógica de congruência institucional.
- Concepção da escola como unidade social, como comunidade estruturada em torno de valores, relacionamentos e ideais, e não como organização formal inscrita num determinado sistema burocrático.
- Entendimento da escola como instituição aprendente, prospectivamente orientada por uma ética do futuro, do bem comum, da solidariedade, da paz, da esperança e da justiça.

Sugestão de exercício prático:

Sentido de comunidade

1 – Individualmente

Recorde ocasiões da sua vida pessoal em que sentiu fazer parte de uma comunidade. Descreva, de forma breve, uma dessas ocasiões, aquela que considere como especialmente marcante, tentando elencar as razões que justificam a sua escolha.

2 – Em pequeno grupo

Partilhe a sua história com os outros membros do grupo. Em conjunto, tente listar os elementos comuns e os aspectos mais significativos das experiências partilhadas.

3 – Em grande grupo

Partindo do trabalho de cada grupo, identificar, descrever e sistematizar o conjunto de características possam servir para definir o sentido de comunidade, de acordo com os eixos de reflexão evidenciados ao longo de todo o processo de debate. Na medida do possível, indicar possíveis medidas de acção no sentido de melhorar o espírito comunitário das respectivas instituições. O resultado desta reflexão deverá ficar registado para uso posterior.

(Adaptado de Thomas J. Sergiovanni. 2003)

Os princípios da acção pedagógica anteriormente enunciados – reconhecimento da perfectibilidade do humano, crença incondicional na educabilidade, aceitação ética do negativo da educabilidade – obrigam a uma gestão curricular centrada na pessoa do aluno e na sua liberdade de aprender. Mas enquanto acto pessoal, o aprender não acontece fora do mundo e da relação com os outros. Por esta razão, mais do que estratégias de individualização, o compromisso com a educabilidade requer respostas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas, alicerçadas em competências profissionais de elevada exigência ética.

No quadro de uma pedagogia humanista, a interrogação ética ocupa um lugar fundamental em todas as decisões relativas à organização e gestão do processo ensino-aprendizagem. Em todas as etapas do desenvolvimento curricular, desde a definição de objectivos, à selecção de conteúdos e metodologias e às estratégias de avaliação, o professor mobiliza competências de reflexão e decisão que são, na verdade, incompatíveis com o carácter meramente didáctico e técnico que caracterizava a imagem profissional evidenciada numa pedagogia de matriz tradicional ou tecnológica.

O compromisso ético e moral dos professores encontra aqui, no plano curricular, um campo privilegiado de

realização prática. O professor falha no cumprimento de um dever deontológico sempre que a sua acção contribui para destruir a curiosidade e o espírito crítico dos seus alunos. Sempre que negligencia a atenção a necessidades educativas especiais. Sempre que nega o acesso a recursos de aprendizagem. Sempre que deixa de acreditar no sucesso educativo de todos, como se o fracasso fosse uma fatalidade. Como tal, para que o professor possa exercer a sua responsabilidade pedagógica com profissionalismo e sentido ético, é preciso que o professor desenvolva competências científicas e técnicas que o habilitem para a complexidade e diversidade de respostas educativas. Mas isso não basta. É preciso também que seja atento e sensível à pessoa de cada aluno, à sua história e projecto.

Não basta planificar com rigor, preparar antecipadamente cada lição ou saber escolher o material didáctico adequado, é necessário ser capaz de ir ao encontro da pessoa de cada aluno. Neste sentido, e tendo por base a reflexão de Perrenoud (1995), dizemos que o professor ensina a aprender quando:

- Ajuda a dar sentido ao que se aprende.
- Reconhece e respeita cada aluno, enquanto pessoa e enquanto membro de uma comunidade.
- Cultiva a arte do encontro interpessoal, desenvolvendo uma atitude de permanente atenção e escuta sensível.
- Respeita e valoriza a sua história, os seus valores e à sua identidade.
- Apoia e incentiva nos momentos de fadiga ou insucesso.

- Transmite confiança e crença na capacidade de mudança positiva protagonizada por cada um.
- Valoriza os passos dados, cada pequeno sucesso, cada momento de realização.

A educação é obrigatória mas a aprendizagem é sempre um acto voluntário – um acto de liberdade (Philippe Meireu, 2002). A aprendizagem corresponde a um processo muito pessoal, inevitavelmente tateante, que requer motivação, apoio e orientação. Na verdade, a aprendizagem não se decreta. Contudo, é na gestão desta contradição, entre a obrigatoriedade da educação e o respeito pela liberdade de aprender, que se desenvolve o poder de decisão dos professores, a sua sabedoria prática. «O docente não vai à frente arrastando o educando para onde este não quer ir, não se põe à cabeça, conduzindo as tropas para o campo de batalha. Pelo contrário, o docente ilumina o objectivo e põe-se detrás, apoiando o educando que se move por si e se dirige àquilo que o atrai, àquilo de que gosta (D'Orey da Cunha, 1996).

O acto de aprender mobiliza uma variedade de aspectos afectivos e relacionais que não podem ser ignorados ao nível da gestão do currículo. O que nos reconduz à importância do diálogo enquanto comunicação desenvolvida no frente a frente. A situação de diálogo é essencial à fecundação das verdades singulares com que alimentamos o desejo de futuro num tempo marcado pela insegurança, pela complexidade e pela incerteza. E formar para a capacidade de diálogo, para a aceitação recíproca, obriga a ir para lá das tradicionais metas académicas. Não basta preparar os alunos nas competências linguísticas, nas artes da argumentação ou no «a b c» da comunicação tecnológica, é necessário cuidar das possibilidades de encontro

humano, investindo na qualidade relacional do quotidiano escolar.

A aceitação do pressuposto de que cada aluno é protagonista de uma história e de um projecto justifica também o sentido da aproximação ao seu universo comunitário, à sua família e à sua cultura. Salientamos assim a necessidade de atenção para as dimensões locais do currículo, indissociáveis da concepção de escola como uma organização socialmente enraizada e comprometida. Independentemente da sua articulação num sistema, a escola constitui um espaço de decisão por excelência. Os professores têm aqui uma oportunidade privilegiada de participação no que se refere à concepção e execução de medidas política educativa mais próximas dos cidadãos e dos seus contextos de vida.

O currículo constitui uma dos eixos fundamentais da personalidade pedagógica da escola que deve ser pensada como um todo, desenvolvendo, por parte dos professores, o que Zabalza designa como *mentalidade curricular*. Além do mais, o professor que se conforma com o papel de consumidor passivo de prescrições curriculares, abdicando de tomar decisão, vira também costas a uma exigência deontológica de natureza colegial, traindo assim um compromisso com a própria profissão. Ou seja, na afirmação de espaços de autonomia pedagógica está em causa, não só o compromisso com a pessoa do aluno, mas também o desenvolvimento de uma autoridade profissional, enquanto exigência para com a comunidade de pares.

Pensar a escola como um todo implica saber valorizar, e articular, todas as dimensões do currículo – formal, informal e oculto. O chamado currículo oculto, ligado às aprendizagens colaterais, à existência de códigos de conduta não explícitos e ao tipo de cultura organizacional, tem uma importância decisiva na formação da consciên-

cia ética de cada um e na afirmação do *ethos* da escola devendo, nessa medida, estar presente nas preocupações que sustentam as decisões curriculares. Por outro lado, e conforme tivemos já oportunidade de sublinhar, uma comunidade educativa forte, em termos identitários e relacionais, não é uma comunidade fechada em si mesma. Muito pelo contrário. A definição de um currículo de escola terá, obrigatoriamente, que conseguir traduzir as linhas de força de uma interacção positiva com a realidade social, próxima e distante. A este propósito, o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI aponta para a necessidade de respeitar um conjunto de tensões que julgamos especialmente pertinentes e úteis concretamente no que diz respeito à gestão curricular. São elas:

- A tensão entre o local e o global, ligando os imperativos da cidadania comunitária aos de uma consciência planetária.
- A tensão entre o universal e o singular, ligando o respeito pelo carácter único de cada pessoa aos valores comuns da condição humana.
- A tensão entre tradição e modernidade, ligando as dinâmicas de produção do novo aos valores capitalizados pela memória social e cultural de cada comunidade.
- A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, ligando o poder de antecipação e de prospecção a um caminhar paciente e sustentado.
- A tensão entre competição e igualdade de oportunidades, ligando a ambição performativa de cada um à garantia de condições para a realização de todos.

- A tensão entre a produção dos conhecimentos e as capacidades de assimilação de cada pessoa, ligando o extraordinário desenvolvimento científico e tecnológico às exigências de uma aprendizagem pessoal.
- A tensão entre o espiritual e o material, ligando as condições de fruição do presente à capacidade humana para abraçar ideais e valores de transcendência.

As decisões ao nível da planificação curricular deverão, pois, procurar contemplar uma gestão equilibrada destas tensões. Como sempre que se trata de manter equilíbrios, esta é uma tarefa difícil e inevitavelmente geradora de muitas situações dilemáticas. É também na consciência desta dificuldade que apontamos a necessidade de inscrever a ética como conteúdo obrigatório dos cursos de formação de professores para que, assim possam ser desenvolvidas competências de decisão e de resolução de problemas. Porque, na verdade, não existem receitas ou respostas pensadas por medida. Tal não é possível, nem desejável. Os actos de ensinar e de aprender ganham sentido na medida que constituem formas privilegiadas de exposição à alteridade. Claro que ao nos expormos corremos riscos, sujeitamo-nos ao imprevisto. Mas de que outra forma poderemos abraçar as oportunidades do tempo?

O guia temporário, o professor, conhece o lugar para onde conduz o iniciado, que agora desconhece e a seu tempo descobrirá. Esse espaço existe, terra, cidade, língua, gesto ou teorema. A viagem avança por aí. Mas a corrida acompanha certas curvas de nível, segundo uma altura ou um perfil que dependem ao mesmo tempo das pernas do corredor e do terreno que percorre, pedreira, deserto ou mar, pântano ou parede.

(Michel Serres, 1993)

Ética e formação profissional

Constituindo um direito, a formação corresponde também a um dos deveres fundamentais dos professores. Uma profissão que assume a responsabilidade de ajudar a dar rosto ao futuro é uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho e, nessa medida, uma profissão comprometida com a procura de mais conhecimento, de mais capacidade e mais compreensão. Expressa no plano colectivo ou no plano individual, esta exigência deverá ser assumida por cada professor. Porque, na verdade, o professor não é um aprendente qualquer. Como pode o educador motivar, iniciar e acompanhar os educandos na aventura do desenvolvimento pessoal se não estiver, ele próprio, motivado e preparado para tal aventura?

Colocar a formação como exigência ética implica assumir o princípio da educabilidade, também, ao nível do desenvolvimento profissional. Neste sentido, enquanto obrigação deontológica, a formação corresponde a um compromisso do educador para consigo mesmo, para com os educandos e também para com os colegas – os companheiros de profissão. Vemos até neste compromisso uma das respostas possíveis para a crise de identidade, para os elevados índices de baixa autoestima e para os sentimentos de desencanto que parecem caracterizar hoje a função docente, afectando de

modo doloroso a pessoa que existe em cada um dos professores.

Antes de mais, os educadores precisam acreditar na sua própria educabilidade, como pessoas e como profissionais. As dinâmicas de formação contínua desempenham a este nível um papel fundamental, permitindo capacitar para produzir experiências positivas conducentes a uma maior realização pessoal e profissional num quadro de solidariedade entre pares. Querirá isto dizer que a formação pode ser perspectivada como lugar de abrigo para as incertezas causadas por um mundo assustadoramente incerto e imprevisível?

Não, de maneira nenhuma.

Num mundo tão problemático como o da nossa contemporaneidade, é compreensível que a formação tenda a ser encarada como, mais uma, estratégia de sobrevivência centrada na procura de ferramentas, teóricas e práticas, que ajudem a dominar os factores de incerteza que ameaçam o quotidiano profissional. No entanto, subordinada a um imperativo ético, a necessidade de formação extravasa qualquer ambição de segurança ou de controlo. Por mais legítima que esta ambição possa ser. Os espaços de formação funcionam como um terreno de eleição para a expressão do sofrimento reflexivo que caracteriza a condição do educador no século XXI, exactamente na medida em que propiciam a racionalização de experiências e o desenvolvimento de um saber profissional marcado pela curiosidade, pelo espírito crítico, pela sede de novidade, pela flexibilidade e pela recusa de qualquer forma de arrogância, intelectual ou moral.

O mundo contemporâneo reclama uma actualização permanente, sobretudo em áreas de actividade como a docência. Mas esta não pode, contudo, ser a razão fundamental que sustenta a exigência de formação contínua dos

professores. Obviamente, o professor terá que ser um adulto sintonizado com as exigências do seu tempo, necessitando para isso de manter-se actualizado, concretamente em relação às áreas disciplinares que mais directamente servem de referência à sua actividade profissional. Porém, a complexidade que caracteriza a sociedade do conhecimento torna obsoleta a visão de um professor cuja missão fundamental seria a de transmitir verdades ao ritmo alucinante com que elas são vão sendo produzidas.

Na sua condição de profissional autónomo e reflexivo, os professores honram o privilégio de estarem intencionalmente presentes na vida do outro quando se abrem, eles próprios, à dimensão de risco que toda a relação de ensino comporta. Para aprender, seja qual for o lugar ou o tempo do aprender, é necessário que, antes de tudo, nos deixemos ensinar, mesmo que isso implique dificuldades e inquietações. A aventura da aprendizagem, como toda a aventura humana, não está isenta da possibilidade de desconforto e da existência de obstáculos, mas, também por isso, ela implica emoção, entusiasmo e a alegria da descoberta de coisas novas. Mas um novo que nasce, sempre, da ligação com o antigo. Isto é, o desenvolvimento profissional dos professores depende muito da forma como for valorizado o capital de saber acumulado ao longo da experiência. Muitas vezes, na precipitação de abraçar novas ideias e novos conhecimentos, negligenciam-se as lições aprendidas em intensas práticas de vida profissional. Deste modo, perde-se em sabedoria, em capacidade de acção.

A reflexão sobre a experiência permite transformar as dificuldades e os erros em oportunidades de aperfeiçoamento. Desde, claro, que essa experiência possa ser devidamente reflectida. Uma sociedade de homens responsáveis é uma sociedade que, necessariamente,

admite o princípio do direito ao erro (Etchegoyen, 1995). Mas reconhecer que errar é humano implica também assumir a responsabilidade de aprender com os próprios erros. Para isso, é preciso que saibamos desenvolver a capacidade de interrogação sobre o que se fizemos, porque o fizemos, como o fizemos e como o deveríamos ter feito. O mundo da experiência fornece muitos dos ensinamentos necessários à problematização de tipo moral, ao contrário do que defendem as posições apriorísticas de tipo kantiano. Esta parece-nos ser uma questão central no processo de afirmação dos valores profissionais. É preciso saber recuperar a força da experiência, refletindo sobre o vivido, capitalizando memórias, e, assim, erguendo padrões de identidade e de cultura comum.

Ora, o poder da experiência depende muito dos instrumentos conceptuais que nos ajudam a pensá-la. Em termos de conhecimento profissional, teoria e prática correspondem, afinal, a dois pólos de uma relação que se pretende harmoniosa e dinâmica. Como foi dito, a experiência profissional converte-se em sabedoria quando é problematizada, reflectida e partilhada num contexto de relação entre pares. Sugerimos, nesse sentido, dinâmicas de desenvolvimento assentes em comunidades de prática, organizadas a partir de redes de colegas com vontade de comunicar, partilhar, colaborar, conviver e inovar. Com vontade de aprender. Pelo seu carácter relacional e interactivo, as redes de pares permitem libertar o professor da teia burocrática que tradicionalmente asfixia o seu exercício profissional, propiciando espaços de encontro colegial ricos em experiências cognitivas, emocionais e espirituais. Neste aspecto, as novas tecnologias podem desempenhar um papel precioso na ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento, concretamente nas oportunidades de relação e comunicação a distância.

Reforçando tudo o que foi já dito sobre a educabilidade dos professores, consideramos que é, sobretudo, ao nível da formação que devem ser colocadas as questões de salvaguarda de determinados padrões de conduta profissional. Isto é, as questões que se referem ao controlo sobre a qualidade do desempenho profissional. Esta é, sem qualquer dúvida, uma das questões incontornáveis de qualquer deontologia – a da detecção, avaliação e correcção de comportamentos considerados como incompatíveis com os valores da profissão.

O que podemos, ou devemos, fazer quando um colega protagoniza um comportamento «incorrecto» do ponto de vista da moral profissional?

Que mecanismos podem ser accionados, dentro da profissão, no sentido de evitar, ou corrigir, esses comportamentos?

A crença na educabilidade dos professores leva-nos a apontar os contextos colegiais de formação como forma privilegiada para a superação de dificuldades, problemas e erros de conduta profissional. Mais do que punir, ou excluir, trata-se de promover uma cultura de responsabilidade e exigência assente em valores de cooperação e entreatajuda. Neste sentido, as dinâmicas de formação promovidas em torno da ética e da deontologia parecem-nos ser um dos contextos mais apropriados para o desenvolvimento de uma consciência profissional moralmente crítica e responsável.

São estas as razões que se levam a defender, como obrigatória, a inclusão de uma disciplina de ética nos planos curriculares dos cursos que habilitam para a docência. Claro que as preocupações em torno da ética profissional não se esgotam na formação inicial, nem se confinam à existência de conteúdos programáticos. Ao ser assumidas como eixos de autoridade pedagógica,

elas devem aparecer traduzidas em todos os planos da vida profissional. Mas é por isso mesmo que é necessária a existência de espaços especificamente consagrados às questões relacionadas com o *ethos* profissional. Esta tem sido aliás uma das conclusões que nos têm sido persistentemente referidas pelos professores. Na diversidade de contextos de partilha profissional que serviram de base a esta publicação, o princípio de que a actividade docente é uma actividade eminentemente ética nunca apareceu questionado. Pelo contrário, ele surgiu-nos repetido até à exaustão. Todavia, à medida que se avança no sentido da definição dos deveres profissionais, surgem múltiplas dificuldades, resistências e polémicas.

Problemas e dilemas éticos

Pelas razões que acabamos de mencionar e sem pretender transformar a deontologia profissional numa casuística, destacamos aqui a metodologia de análise de casos práticos como uma das formas de desenvolver a responsabilidade ética e o poder decisional dos professores. O quotidiano profissional dos educadores está marcado por situações absolutamente singulares e especialmente delicadas do ponto de vista humano. Pela sua complexidade antropológica e pela sua intensidade relacional, a prática educativa é inevitavelmente geradora de *problemas* e de *dilemas éticos*.

Como devemos proceder em situações de radical inquietação, para as quais parece não existir resposta possível?

Onde procurar o apoio para a uma tomada decisão consciente, profissional, quando o problema parece suscitar alternativas que, pelo menos na aparência, surgem como igualmente válidas do ponto de vista ético?

O que devemos fazer quando os valores que nos servem de referência, de acordo com o consenso legitimado por uma determinada tradição ou comunidade de argumentação, parecem entrar em conflito entre si e, de forma por vezes dramática, com aqueles que a situação torna imperativos?

Na verdade, é aí, no plano da vida concreta, onde cada caso é um caso, que os problemas de ponderação moral ganham maior acuidade. É assim que a *casuística* nos surge como uma das respostas possíveis para a ética profissional, desenvolvendo a análise de casos práticos como caminho para chegar à definição de procedimentos mais adequados. Recorrendo a histórias reais ou fictícias, procura-se reflectir sobre a multidimensionalidade ética de cada situação, sobre as soluções possíveis, sobre as decisões mais ajustadas e suas implicações ou consequências. Este trabalho tanto pode ser feito segundo uma perspectiva dedutiva, isto é, seguindo o caminho que vai do geral para o particular, como pode também obedecer a uma perspectiva indutiva, assente no primado da experiência. Se optarmos pela primeira via, avaliámos o problema tendo como referência um conjunto de princípios éticos, previamente definidos. Trata-se aqui de procurar adequar à situação concreta, de aplicar com maior ou menor prudência, os valores que acreditamos serem universais. Se privilegiarmos uma metodologia indutiva, pelo contrário, partimos da análise da própria história e do seu contexto de emergência para encontrar alguns pontos de referência comuns que possam, eventualmente, vir a ser adoptados como guias orientadores para a acção.

Do ponto de vista da ética aplicada, e tendo em consideração a complexidade do acto educativo, tanto a via dedutiva como a via indutiva nos parecem insuficientes, ainda que igualmente úteis, sobretudo ao nível das dinâmicas de formação. O segredo estará na combinação prudente – sábia – entre as duas propostas de trabalho, de forma a conseguir evitar a separação entre os dois momentos, o da racionalização de princípios e o da aplicação. A decisão tem que ser tomada em cada situação

histórica concreta mas tendo sempre em referência um conjunto de valores e princípios.

Com Adela Cortina, defendemos que importa manter permanentemente viva a ligação entre o campo da reflexão ética e o campo da vida moral. Só assim é possível promover o trânsito criativo entre os valores racionais comuns e as razões singulares ditadas pela irreduzibilidade das situações. Ainda com a mesma autora, afastamo-nos também da lógica procedimental que é própria da chamada *ética discursiva*. Referimo-nos concretamente às propostas de Habermas e Apel ancoradas na defesa de uma *razão comunicativa*, isto é, na existência de processos de fundamentação legitimados por uma determinada comunidade de sujeitos que, enquanto detentores de certas competências linguísticas e cívicas, são reconhecidos como interlocutores válidos para o efeito.

O respeito pela palavra das pessoas, os interlocutores, e a existência de autênticas comunidades de diálogo, de discussão e comunicação têm uma importância vital no quadro daquilo que entendemos por ética aplicada. Porém, a vinculação a valores universais, capazes de transcender as verdades que possam, legitimamente, ser produzidas numa qualquer comunidade de discussão parece-nos indispensável na afirmação de uma sabedoria prudencial, necessariamente subordinada a um sentido, a uma estratégia e, como tal, orientada para o futuro. Sobretudo quando a realidade que temos em referência é a da educação.

Cada campo de acção tem a sua própria especificidade, uma forma muito particular de interpretar a melodia comum. O trabalho da ética aplicada será então o de respeitar a lógica dessa modulação sempre singular (Cortina, 2001). Para isso, é preciso saber contar com a

cooperação interdisciplinar, com uma pluralidade de contributos, vindos das mais diversas áreas do saber, vindos dos especialistas, dos teóricos e, forçosamente dos actores directamente implicados – os sujeitos por excelência de uma determinada comunidade de discussão. O que implica também o reconhecimento e a valorização de distintas tradições de pensamento e marcos de referência deontológica. Na fundamentação de uma qualquer decisão profissional que possa ser tomada em situações problemáticas e dilemáticas do ponto de vista ético, o importante é não perder o sentido norteador da acção. Neste caso, o sentido da docência.

Muitos dos problemas e dilemas que emergem do quotidiano profissional prendem-se com questões de fundo da própria docência e para as quais não é possível, nem desejável, encontrar respostas pré-formatadas. Consideremos, por exemplo, a exigência de proximidade com o outro – o educando. Não estamos, na verdade, perante uma exigência pacífica. Por um lado, sabemos que sem proximidade não existe verdadeira oportunidade de encontro e de comunicação. Ela é necessária à escuta atenta, ao contacto sensível e à relação de cumplicidade que sustenta a relação pedagógica. Sobretudo quando vivida no frente a frente, ela traz a marca do afecto, sinal inequívoco da humanidade que desejamos promover em cada ser humano.

Por outro lado, no entanto, há que saber salvaguardar a distância requerida por uma intervenção que se pretende profissional. Isto é, uma intervenção racionalmente controlada, subordinada a uma intenção pré-definida e capaz do recuo crítico que é necessário a uma decisão efectivamente reflexiva e autónoma. Falamos então em «princípio da distância óptima», expressando assim a necessidade, e a dificuldade, de equilíbrio numa posição

simultaneamente próxima e distante. Tanto mais que, em situação de classe, a atenção do professor dirige-se, não a uma pessoa, mas a um conjunto de pessoas. Que o mesmo é dizer, a um conjunto de seres absolutamente ímpares, excepcionais, inimitáveis e incomparáveis. Começa então aqui outra das dificuldades. É preciso promover o sentido de comunidade e preparar os educandos para as exigências da vida democrática. Mas ao remetermos para um esfera de convivência solidária estamos a eleger a comparabilidade e a equidade como imperativos éticos

Como pode o educador lidar com esta dificuldade, contribuindo para evidenciar a personalidade de cada um dos seus educandos, a sua liberdade, o seu enigma, o seu modo único de ser, ao mesmo tempo que procura capacitar para as exigências da vida em comum?

O desafio é esse mesmo, conseguir respeitar o incomparável no próprio seio da comparabilidade. Uma tarefa que não é mesmo nada fácil, reclamando um apurado poder de decisão, permanentemente desenvolvido na colaboração reflexiva entre pares. É aí, numa cultura colaborativa, que devem ser apoiados os processos de produção de consensos necessários e possíveis. Porque é preciso chegar a acordo sobre os valores profissionais que devem configurar o compromisso para com os educandos, para com os pares, para com as instituições e para com a comunidade em geral. Muitos dos conflitos éticos situam-se, precisamente, na linha de fronteira entre estes diferentes planos.

Quando há divergência de interesses, quando a resposta deontológica se depara com situações dilemáticas, que princípios colocar em primeiro lugar?

Qual deve ser a prioridade? A obediência aos deveres para com o educando, rompendo se necessário o laço de solidariedade para com o colega de profissão, ou a obe-

diência aos deveres para com os pares, mantendo, a todo o custo, a fidelidade colegial?

Como devemos proceder quando os regulamentos e os procedimentos institucionais parecem contrariar imperativos éticos essenciais?

Estas questões colocam cada professor perante uma exigência de responsabilidade que convoca o exercício de uma sabedoria prática capaz de equacionar, de forma equilibrada, a articulação entre as dimensões técnica, legal e ética. Precisamente, porque a ordem de prioridades entre estas dimensões nem sempre é pacífica, dando origem a situações de enorme ambivalência moral, há que procurar evoluir na construção partilhada de instrumentos teóricos e práticos, potenciadores de uma decisão profissional reflexivamente autónoma e responsável. Responsável na medida em que cada sujeito se afirma como capaz de responder pelos seus actos e decisões, assumindo-se assim como autor moral da acção. Mas responsável também no sentido em que o faz perante um outro sujeito, respondendo a exigências exteriores à esfera dos seus interesses e necessidades imediatas. A moral nunca é gratuita, ela começa exactamente no momento em que o interesse pessoal é ameaçado, na decisão que põe à prova a liberdade de pensar e de agir contra todos os egoísmos (Etchegoyen, 1995).

Que tipo de situações pode reclamar esse poder, essa responsabilidade, de decisão? Quando é que podemos dizer que estamos perante um problema ou dilema ético?

Colocando a questão em termos gerais, podemos considerar que estamos perante um «tema» ou um «problema ético» sempre que a situação em causa suscita interrogações sobre o processo de desenvolvimento das pessoas, pondo em causa os valores que nos permitem reconhecer a humanidade de cada homem e o sentido

comum que queremos afirmar no mundo. Mas o que entendemos realmente por desenvolvimento humano? E que valores são esses que definem a humanidade do homem? Os problemas surgem exactamente quando a situação vivida põe em evidência a fragilidade das nossas convicções ou o desconcerto de razões possíveis.

Recorrendo a exemplos gerais, podemos considerar como temas e/ou problemas éticos a eutanásia, o aborto, o consumo de estupefacientes, a violência, as práticas de discriminação, a pobreza e todas as situações que possam constituir obstáculo à liberdade de ser, de fazer e de aprender a viver em comunidade. O dilema coloca-se ao nível da decisão, quando, face a um dado problema, somos chamados a tomar posição face a duas, ou mais, respostas éticas possíveis. Radicalizando os argumentos, podemos dizer que o problema da eutanásia se transforma em autêntico dilema quando a vida nos coloca perante a necessidade, não de especular sobre o tema, mas de ter que tomar uma decisão que envolva um acto concreto de eutanásia.

A verdade é que ninguém está, em absoluto, preparado para uma decisão deste tipo. Autonomia e responsabilidade constituem, por isso, traços fundamentais de uma consciência moral. Justamente, o que podemos, e devemos, fazer é procurar encontrar formas de desenvolver essa capacidade de autonomia e responsabilidade que dignifica a condição de ser sujeito de decisão e de acção. Ora, a promoção do poder decisional dos professores, passa, sem dúvida, pela explicitação dos valores reconhecidos como específicos da profissão. A existência de balizas axiológicas desempenha, de facto, uma função importantíssima no processo de tomada de decisão. Sem que, contudo, tal possa dispensar a remissão para o sentido da prática docente e para os princípios da acção pedagógica. Uma remissão determinante,

desde logo, na identificação de um dado como problema de moral profissional. Para ilustrar esta posição destacamos alguns casos que, a este respeito, consideramos emblemáticos. Apresentadas inicialmente como histórias verídicas, partilhadas em contexto de formação contínua (Círculos de Estudos, UPT, 1998), estas situações foram, por diversas vezes, objecto de análises surpreendentes.

Alguns dos colegas, pura e simplesmente, recusavam identificar tais situações como problemas que lhes dissessem directamente respeito, tanto enquanto pessoas como enquanto profissionais, remetendo a solução para instâncias alheias à docência. Outros reconheciam-nas como interrogações dirigidas à razão profissional, mas de resposta simples e assertiva. Ou seja, como problemas que não davam origem a qualquer dilaceração em termos de decisão pessoal. Neste caso, portanto, como problemas cuja solução não oferecia qualquer dilema.

Naturalmente, o mais importante nestes processos de reflexão colegial reside na problematização desenvolvida ao nível da procura de fundamentação para as diferentes posições que podem ser assumidas. E, consequentemente, para a sua explicitação pública num quadro de responsabilidade devidamente assumida pelos actores. A apresentação destes casos e a sugestão de alguns exercícios de suporte à reflexão pretende justamente dar um contributo nesse sentido. Partilhamo-los, de novo, esperando que possam continuar a ser úteis para despertar outros tantos debates e conclusões. As grelhas de análise que propomos foram trabalhadas no âmbito de um projecto europeu sobre «problemas e dilemas éticos na educação social» (Cf. documentos ESEP, *European Social Ethics Project*, 1998/2004). Sublinhamos aqui ainda alguns critérios para uma decisão profissional, de acordo com o pensamento de Adela Cortina.

Problemas e dilemas éticos – análise de casos

Exercício 1

Caso A

Uma professora chega sistematicamente atrasada à aula tendo, por esse motivo sido, já avisada pela direcção da escola de que numa próxima vez ser-lhe-ia marcada a respectiva falta. O que veio a concretizar-se perante mais um atraso. Acontece que nesse dia, e apesar do registo de falta, os alunos solicitaram à professora que não se fosse embora e que desse a aula porque precisavam de esclarecer dúvidas, atendendo à proximidade do teste de avaliação. Mas a professora recusou dar a aula alegando que tinha esse direito.

Questões

- 1 – Na sua perspectiva, a professora agiu correctamente?
- 2 – Os alunos tinham o direito de fazer tal pedido?
- 3 – O que teria feito se estivesse na posição dessa colega?
- 4 – Considera que a atitude da direcção da escola foi a mais adequada?

Registe o resultado da sua reflexão.

Exercício 2

Caso B

O Director de turma é abordado por uma das suas alunas adolescentes que, pedindo sigilo, confessa ser vítima de abusos sexuais por parte do padrasto. Num primeiro momento, o colega decide denunciar a situação e pedir apoio aos seus pares. Mas hesita perante o pedido de sigilo da aluna que, alegadamente, corre riscos sérios de sofrer retaliações por parte do padrasto e da própria mãe.

Questões

- 1 – Identifica esta situação como problema ético? Porquê?
- 2 – O que faria se estivesse no lugar do director de turma?
- 3 – Que tipo de informação adicional precisaria para tomar a decisão?
- 4 – Considera que poderia estar perante um dilema? Porquê?
- 5 – Qual seria finalmente a sua decisão? E como a justificaria?
- 6 – Que consequências poderiam resultar da sua decisão?

Registe o resultado da sua reflexão.

Exercício 3

Individualmente

- 1 – Recorde uma situação da sua vida profissional que considere especialmente problemática do ponto de vista ético. Uma situação que lhe tenha causado especial inquietação e suscitado interrogações e/ou dúvidas quanto à sua posição ou decisão.
- 2 – Procure descrever os sentimentos que tal situação lhe provocou e identificar os vários aspectos que o levam a identificar a situação como um problema ético.
- 3 – Tente elencar as razões justificativas da sua escolha e os motivos que justificaram a sua actuação ou de outros intervenientes envolvidos.
- 4 – Recordando o sucedido, considera que a decisão tomada nas circunstâncias foi a mais adequada?

Em grupo

- 1 – Partilhe e compare a sua história com a dos outros colegas.
- 2 – Em conjunto, procurem identificar os valores subjacentes a cada decisão, tentando elencar os que foram referidos com mais frequência durante a argumentação.
- 3 – Durante este trabalho, quantas vezes recorreram a documentos oficiais, códigos, declarações ou regulamentos?
- 4 – Como resultado da reflexão, procurem elencar alguns dos valores que gostariam de ver consagrados numa possível carta de princípios.

Critérios para uma decisão profissional

No processo de tomada de decisão sobre problemas e dilemas éticos, há que recordar que:

- 1 – É preciso seguir os princípios comuns desde que eles não entrem em conflito com outros de igual importância.
- 2 – **Caso** esses princípios entrem em conflito, cabe aos afectados, ou aos seus representantes, tomar a decisão final que, para tal, devem estar na posse de todos os dados possíveis.
- 3 – **Esta** será sempre uma decisão pessoal, o que não significa que seja uma decisão subjectiva.

«Subjectiva» significa que não pode ser argumentada ou partilhada;

«Pessoal» significa que a responsabilidade cabe ao sujeito, a cada sujeito, que, como interlocutor válido, pode recorrer a argumentos conducentes, ou não, ao acordo com outros numa situação racional de diálogo.

(Adaptado de Adela Cortina, 2001)



5.

Ética e identidade profissional

Coessão profissional e reconhecimento público

A partilha de valores ético-profissionais constitui sempre um factor de unidade, coessão e afirmação de autoridade profissional. Inevitavelmente ligados a determinada cultura social, estes valores devem traduzir uma cultura de trabalho muito própria, prospectivamente orientada para o futuro e, como tal, necessariamente enraizada num presente feito de memórias comuns. Sem memória não existe identidade, como sabemos. A forma como, por vezes, as questões da deontologia dos professores são lançadas no debate público parece sugerir o contrário. Com frequência, a responsabilidade ética dos professores é medida por padrões absolutamente exteriores às exigências da função educativa. Trata-se de procurar fazer como os outros, os médicos ou os advogados, na expectativa de que, adoptando os mesmos procedimentos, possamos atingir o mesmo tipo de valorização material e social. Este argumento revela sintomas graves em termos de auto-estima e apreço pelo que se faz, denunciando um problema sério de identidade profissional.

O caminho da dignificação da classe só pode ser traçado no respeito pelo sentido, pela pertinência, pela especificidade da função docente. Ou seja, a necessidade de aprofundamento do debate sobre as questões deontológicas só tem razão de ser enquanto exigência interna

da profissão, de acordo com os seus próprios parâmetros de qualidade e profissionalismo. É a partir desta exigência que a experiência de autonomia ganha sentido. «A qualidade não é exigência imposta pela autoridade, mas requisito interior de quem se identifica com a sua profissão» (D'Orey da Cunha, 1996). Os valores ético-profissionais funcionam como sustentáculos de referência comum na exacta medida em que constituem expressão de identidade, com tudo o que a identidade tem de memória e projecto.

Para compreender o que é, efectivamente, específico da docência é preciso manter viva a memória social dos professores. Uma profissão desinteressada de si e esquecida do seu passado é uma profissão incapaz de assumir o seu compromisso para com o futuro. Incapaz, portanto, de responder aos apelos do presente. Não é por acaso que encontramos associada ao fascismo a promoção de uma espécie de amnésia colectiva. «Esta amnésia exprime bem a despersonalização absoluta de milhares de homens e mulheres ligados pela mesma profissão, pelos mesmos interesses, pelos mesmos problemas, submetidos à mesma autoridade, mas que desintegrados da solidariedade comum apenas devolvem aos outros a imagem do seu nada» (Gomes Bento, 1978). A lição que podemos tirar desse período da nossa história comum é que a amnésia funciona, de facto, como um «hara-kiri» da profissão, tal como foi alertado por Gomes Bento. Ontem, como hoje, uma profissão unida é uma profissão consciente da sua história. O dever de memória é, também neste sentido, uma obrigação deontológica.

A afirmação de valores identitários passa, pois, pela capacidade de narrativa, pela promoção de espaços de escrita profissional. Espaços de partilha de experiências e conhecimentos, de divulgação de boas práticas e de pro-

dução de saber. E, nesta medida, espaços de desenvolvimento moral. O «carácter» da profissão revela-se ao longo de uma história, como algo que permanece no seio das múltiplas variações exigidas pelo tempo, permitindo-nos distinguir a profissão a partir de determinados traços bem reconhecíveis. Traços de identidade, justamente. Na verdade, a narração, que nunca é axiologicamente neutra, constitui uma espécie de laboratório do julgamento moral (Ricoeur, 1990). Recordar é atribuir significados ao vivido, o que permite conferir unidade à diversidade de experiências.

Neste sentido, e na sequência do que acaba de ser dito, sugerimos a utilização dos «diários de aprendizagem» que, a par de outras formas de registo, pode funcionar como um instrumento útil no desenvolvimento das competências de narrativa profissional, ajudando a reflectir sobre os acontecimentos, a identificar valores, a analisar atitudes e a questionar os papéis desempenhados em cada situação. O que distingue estes diários de aprendizagem dos diários pessoais e dos relatórios formais é, justamente, a intenção de aprender (Banks, 2003). Porque, como foi já sublinhado, é fazendo e pensando no que se faz que se treina a capacidade de juízo moral. Verbalizando emoções, ideias e experiências e, desse modo, expondo-as em espaços de reflexão colegial. Designadamente em contextos de formação, a manutenção de registos escritos, sobre os problemas, dilemas e interrogações suscitadas pela prática pedagógica, pode constituir um suporte precioso para o debate de ideias e a partilha de saber. Neste caso, para o desenvolvimento das competências éticas dos professores no seio de uma cultura profissional.

Ligado a uma exigência de acção, o dever de memória é entendido nesta lógica de apropriação crítica do

passado e não segundo uma qualquer perspectiva conservadora, saudosista e contemplativa. A cultura profissional docente, como qualquer outra cultura, desenvolve-se na medida em que se abre ao fora de si, aos outros e às novidades do tempo. Há que saber prevenir, pois, a deriva corporativista. Uma profissão unida e coesa, uma profissão forte em termos de identidade, é, necessariamente, uma profissão atenta aos apelos da sociedade que lhe cabe servir.

A partilha de valores ético-profissionais constitui, não só uma referência interna, um meio de regular a actividade profissional, mas também uma referência para o exterior, uma manifestação de identidade colectiva. Neste sentido, a expressão pública do *ethos professional* pode ser valorizada como uma forma de credibilização e reconhecimento. Tudo depende, claro, da imagem que pretendemos passar ou promover. Por exemplo, a imagem de uma profissão excessivamente preocupada consigo própria não dignifica a função docente. Este é, como sabemos, o problema de qualquer tendência corporativista. A expressão pública de determinados padrões éticos perde toda a eficácia possível quando não passa de simples acto de cosmética, ao serviço de lógicas de poder bem identificadas e alheias ao interesse público.

Voltando às questões da memória social dos professores, lembramos a importância do reconhecimento do estatuto profissional da profissão docente, considerando que estamos perante uma actividade que durante muito tempo foi identificada como missão, como nobre sacerdócio, e não como verdadeira profissão. Isto é, como actividade socialmente relevante, sustentada num corpo de saber próprio, protagonizada por sujeitos com formação adequada e organizados em estruturas associativas devidamente representativas. Enquanto eixo estruturante

desta actividade profissional, a ética constitui factor de valorização e reconhecimento, desde que verdadeiramente assumida no quadro de uma cultura profissional marcada por um sentido de profissionalismo assente num compromisso, individual e colectivo, com a procura de excelência em todas as dimensões de actividade.

Declarações, cartas e códigos deontológicos

Reconhecida a necessidade de defesa de um *ethos* da profissão, trata-se saber qual a melhor forma de dar expressão e visibilidade a esse carácter distintivo da cultura profissional dos professores. Devemos fazê-lo através de declarações formais, de compromissos públicos, de cartas de princípios ou de códigos deontológicos?

É pertinente, faz sentido e é útil, a afirmação pública de valores e de normas de conduta profissional?

Estas normas podem ser formuladas de forma genérica ou, pelo contrário, devem ser definidas de modo rigorosamente discriminado e prescritivo?

Em que medida é possível, e legítimo, codificar as normas de exercício profissional?

Que entidades podem, ou devem, controlar o seu cumprimento?

Até que ponto é pertinente estabelecer uma relação entre deontologia e selectividade?

No caso de se sentirem incapazes para o desempenho adequado de funções docentes, os professores têm o dever de se auto-excluir da profissão?

No caso de se verificarem comportamentos manifestamente inadequados por parte de um colega, têm os seus pares o dever de propor a sua exclusão?

São questões deste tipo que conduzem à necessidade de encontrar formas de expressar publicamente o

compromisso ético e moral dos professores. A par das razões ligadas ao processo de reconhecimento público da profissão, a consagração formal de um conjunto de princípios, normas ou compromissos, desempenha uma função auto-reguladora de importância decisiva no processo de afirmação da autonomia profissional. A produção de consensos em torno de valores contribui para dar coerência e sentido à prática profissional, permitindo, nesta medida, dar segurança e consistência às avaliações de tipo moral feitas em cada situação (Canto-Sperber, 2004). É que o facto da moral e da ética associarem valores universais a acções concretas e a comportamentos individuais, não significa que a decisão ética possa ficar refém das preferências de cada um, como se tudo fosse uma questão de gosto.

Importa, pois, avançar no sentido da construção de referências comuns que, funcionando como eixos de identidade, possam servir para balizar a prática docente, em todas as suas dimensões. Os instrumentos fornecidos pela ética aplicada permitem-nos, justamente, avançar nesse sentido evitando as limitações da deontologia tradicional, seja ela centrada na casuística ou no recurso a códigos de conduta. Mais do que uma alternativa a estas duas vias, a ética aplicada proporciona uma possibilidade de renovação de critérios e de procedimentos, abrindo caminho para uma mediação reflexiva entre a esfera da fundamentação racional e o mundo da aplicação prática. Como vimos, o processo de tomada de decisão face a casos concretos pode ser perspectivado num horizonte de bens comuns, sem que isso signifique a redução do juízo moral à aplicação de uma norma previamente definida e codificada.

Os códigos deontológicos tendem a ser documentos excessivamente formais e abstractos, destinados, muitas

vezes, a funcionar como instrumentos de controlo, de punição e de exclusão, e não como guias de acção moral. A regulação da prática profissional é, nestes casos, entendida numa perspectiva de poder que, na realidade, acaba por subverter os valores da verdadeira autonomia. As questões da ética e da deontologia aparecem-nos então como um dos meios possíveis para disciplinar o exercício de uma profissão socialmente desvalorizada, diminuída na sua dignidade e no seu poder de intervenção.

Recordamos a este propósito as conclusões de uma pesquisa realizada no âmbito de um projecto-piloto de âmbito europeu – *Social Ethics Project* – entre os anos de 1998 e 2000, envolvendo professores e educadores sociais de cerca de 12 países e centrado nas questões de decisão profissional. Procurando perceber de que forma os educadores lidam com os problemas e os dilemas éticos que emergem do quotidiano profissional e, sobretudo, a forma como fundamentam a sua decisão em situações consideradas particularmente dilemáticas, pudemos participar numa pesquisa, apoiada em questionários, entrevistas e gravação de discussões, que permitiu constatar que, na hora da decisão concreta, a existência de códigos deontológicos parece ser totalmente ignorada, mesmo em países onde esses documentos têm uma expressão pública reconhecida (Conf. ESEP, 2001). Ou seja, a existência deste tipo de documentos não parece determinante na orientação e na fundamentação do juízo moral. Isto é, ela não dispensa o exercício crítico de cada um. Ora, tal como foi sublinhado, a promoção da capacidade para este exercício pessoal requer um aprofundamento sério das questões de deontologia profissional.

De acordo com a posição sustentada por D'Orey da Cunha, esta deverá ser mesmo a grande função de qual-

quer código deontológico, o poder constituir-se como ponto de apoio para dinâmicas de formação e de auto-formação conducentes a uma maior maturidade profissional. «Eles podem constituir um instrumento de formação, tanto de formação contínua de professores já formados, como de formação inicial daqueles que se preparam para ser professores, mantendo, assim uma conversa ética na origem e prolongamento da profissão» (1996). Correspondendo a uma «cristalização de experiência», à acumulação de saber construído em múltiplos processos de decisão, os códigos poderão, nesta perspectiva, oferecer um manancial de soluções já testadas, funcionando então como uma espécie de auxiliares de deliberação.

Contudo, pela sua conotação jurídica, o termo *código* tende a remeter-nos para outros contextos de utilização. O código é um instrumento fácil de utilizar numa perspectiva muito distinta daquela que acaba de ser mencionada. A verdade é que os códigos surgem hoje reclamados enquanto instrumentos de controlo, de selectividade e de punição, ao serviço de lógicas alheias aos imperativos de desenvolvimento profissional. A questão não pode, pois, deixar de ser considerada tendo em linha de conta o tempo e o modo como ela surge na classe. É preciso encontrar outras formas, menos perigosas, mais criativas e mais adequadas às novas exigências profissionais, de dar expressão ao compromisso ético dos professores.

Reconhecemos que o próprio processo de reflexão em torno deste tipo questões corresponde, em si mesmo, a um caminho de maturidade profissional. Mas tudo depende também da forma como for conduzido esse processo de reflexão, discussão, negociação e decisão. Assente no primado antropológico da relação interpessoal, o paradigma filosófico que temos em referência

neste debate valoriza o encontro intersubjectivo como lugar de emergência da capacidade reflexiva e projectiva de sujeitos apostados na realização legítima do seu direito à felicidade e ao bem-estar numa sociedade de todos.

A experiência moral de cada um não pode ser divorciada da necessidade de encontrar resposta para os problemas que atingem o destino de outros seres humanos. A um nível essencial, a atitude ética radica na capacidade para ser afectado, profundamente, pelas dores alheias, mesmo se estas dores nos interpelam à distância. É preciso, é possível, dizer não à violência que ameaça a liberdade. Nisso reside a grandeza do humano, na possibilidade de transcender os limites da sua própria condição. O respeito por essa capacidade de superação, de transcendência, obriga a que o exercício da responsabilidade pessoal seja mediado por leis jurídico-morais, mas sem nunca se reduzir a elas. A prática da justiça não pode ser separável de um sentido de justiça que tenha em conta o equilíbrio entre universalidade da lei e a unicidade de cada pessoa. É este, justamente, o alinhamento conceptual onde situamos as preocupações éticas da profissão docente, incitada a repensar-se no quadro de uma sociedade cognitiva, complexa, tecnológica e, desejavelmente, humanista.

Assim, e pelas mesmas razões que nos fazem rejeitar a redução das questões deontológicas a uma casuística, consideramos também que o compromisso profissional dos professores não pode depender da simples obediência a um código de conduta. Recusamos confundir a ética com a cristalização de regras abstractas, burocraticamente decididas no exterior da profissão, sem qualquer ligação com os tempos e os lugares onde se vivem, se sentem e se pensam os problemas. Tal como foi dito, os

códigos tendem muitas vezes a funcionar como instrumentos de disciplinação da classe, como mais um meio de legitimação de poderes corporativos.

Independentemente da heterogeneidade de percursos académicos e de perfis técnicos, da pluralidade de papéis que podem ser desempenhados e da diversidade de contextos de prática, existem elementos comuns ligados ao saber profissional de todos os educadores e que podemos considerar como valores de referência de uma cultura profissional docente. Em nosso entender, estes princípios podem, e devem, ser devidamente explicitados e publicitados, mas na linguagem de um compromisso e não de uma lei com contornos jurídicos. Um compromisso ético-pedagógico que possa ser assumido por todos e por cada um.



Algumas considerações mais

Considerados, pois, na sua pluralidade e diversidade, os caminhos da dignificação da profissão terão que ser abertos num espírito de participação, de partilha, de responsabilidade, de solidariedade, de cooperação e de compromisso – valores tidos como essenciais no âmbito de uma cidadania activa, tal como é reclamada pela sociedade do século XXI. São estes os valores que, colectivamente assumidos, podem expressar a maturidade e o potencial transformador de uma classe capaz de fazer da sua heterogeneidade – de perfis académicos, de itinerários profissionais, de contextos de trabalho – um factor de coesão e de unidade, e não um factor de discriminação. Uma classe responsabilmente sintonizada com o seu tempo, apta a partilhar a tarefa de dar rosto a um futuro mais solidário e justo.

Pedras basilares do saber pedagógico – o saber de referência de todos os docentes – a crença na mudança possível e o olhar positivo sobre o outro deverão marcar todas as dinâmicas profissionais de afirmação e de dignificação. No lugar de uma visão negativa, desencantada e céptica, é preciso colocar uma concepção positiva e optimista que possa fazer justiça à identidade da profissão, à sua memória e ao seu potencial transformador. É aqui que, a nosso ver, reside o segredo do poder interventivo da classe, consagrado em estruturas legitimadas em

décadas de muita partilha e experiência e, como tal, efectivamente representativas.

Educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos. Decorre daqui uma responsabilidade ética inalienável que deve ser afirmada tanto no plano individual como colectivo. Radicada numa antropologia relacional, a educação assenta numa prática intersubjectiva alimentada no contacto, no diálogo e na interacção pessoal. A promoção do poder reflexivo e projectivo dos sujeitos carece, pois, de um terreno humano marcado pela memória, pela afectividade e pela imaginação. Do ponto de vista profissional, e tal como procurámos sustentar ao longo de todo o texto, só uma *sabedoria prática*, situada no horizonte conceptual de uma *ética aplicada*, poderá ajudar a fazer justiça à intensidade antropológica da actividade sócio-educativa.

Para que possa ser reconhecida como profissional, a atitude pedagógica não tem que ser, não poderá ser, uma atitude fria ou isenta da ameaça de risco inerente a toda a aventura humana. Mas ela não pode, também, abandonar-se numa casuística ou deixar-se armadilhar pelos afectos, tornando-se, nessa medida, refém do jogo de bem e mal querer que alimenta os mistérios da amizade ou do amor. Obrigados a viver na linha de fronteira entre o pessoal e o profissional, os educadores precisam de referências éticas, de pontos de apoio, de valores que ajudem a estruturar um espaço de reflexão e de exercício profissional colegialmente partilhado. Ou seja, trabalhando em conjunto, é possível fazer a diferença. Trata-se, no fundo, de trazer para dentro da profissão essa mentalidade pedagógica que justifica um modo de agir voltado para o futuro. É preciso redescobrir o sentido, e o prazer, de ser professor, afirmando colectivamente novos espa-

ços de autoridade profissional, de acordo com as exigências de uma sociedade educativa que aposta na formação permanente de todos e de cada um.

Alicerçados numa consciência pessoal eticamente investida, os princípios de carácter deontológico condicionam os modos de viver a relação com os educandos, com os pares, com as instituições e com a comunidade em geral. Grande parte das situações geradoras de angústia e de ambivalência moral surgem, justamente, da tentativa de compatibilização entre as diferentes dimensões da esfera relacional docente, obrigando-nos muitas vezes a tomar decisões na linha de fronteira entre o ético, o pedagógico, o legal e o técnico. É aqui que os referenciais éticos podem desempenhar um papel importante enquanto eixos de orientação, mas nunca de certeza ou segurança absoluta. E, sobretudo, de exclusão.

O compromisso ético que deve unir a classe docente terá, pois, que ser perspectivado em estreita ligação com o conhecimento de referência de todos os professores e educadores – a pedagogia. Respeitando as exigências evolução das profissões na sociedade do conhecimento, as novas deontologias devem procurar traduzir um perfil profissional marcado pelo sentido de autonomia, pela abertura em relação a situações novas e imprevisíveis e pelo espírito inconformista que leva cada um a empenhar-se em processos de permanente aperfeiçoamento e busca. Só assim, e porque somos professores, poderemos assumir com sentido de dignidade e responsabilidade, a tarefa, de ajudar a dar rosto ao futuro.



1998. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 91, 10, 1105-1110.

1999. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 92, 10, 1105-1110.

2000. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 93, 10, 1105-1110.

2001. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 94, 10, 1105-1110.

2002. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 95, 10, 1105-1110.

2003. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96, 10, 1105-1110.

2004. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 97, 10, 1105-1110.

2005. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98, 10, 1105-1110.

2006. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 99, 10, 1105-1110.

2007. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 100, 10, 1105-1110.

2008. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 101, 10, 1105-1110.

2009. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 102, 10, 1105-1110.

2010. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 103, 10, 1105-1110.

2011. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 104, 10, 1105-1110.

2012. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 105, 10, 1105-1110.

2013. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 106, 10, 1105-1110.

2014. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 107, 10, 1105-1110.

2015. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 108, 10, 1105-1110.

2016. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 109, 10, 1105-1110.

2017. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 110, 10, 1105-1110.

2018. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 111, 10, 1105-1110.

2019. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 112, 10, 1105-1110.

2020. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 113, 10, 1105-1110.

2021. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 114, 10, 1105-1110.

2022. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 115, 10, 1105-1110.

2023. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 116, 10, 1105-1110.

2024. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 117, 10, 1105-1110.

2025. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 118, 10, 1105-1110.

Bibliografia

- ARENDR, Hannah. 1996. *Considérations Morales*. Tradução de Marc Ducassou. Rivages Poche. Paris
- ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Tradução do grego de António C. Caeiro. Quetzal Editores. Lisboa
- ARON, Raymond. 1969. *Les désillusions du progrès: essais sur la dialectique de la modernité*. Editions Calmann-Lévy. Paris
- AUGÉ, Marc. 1994. *Não-lugares, Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Bertrand Editora.
2001. *As Formas do Esquecimento*. Íman Edições. Almada.
- AZEVEDO, Joaquim. 2003. *Cartas aos Directores das Escolas*. ASA. Porto
2002. *O fim de um ciclo ? A educação em Portugal no início do século XXI*. ASA. Porto.
- BADIOU, Alain. 1995. *L'Éthique, Essai sur la Conscience du Mal*. Hatier
- BANKS, Sarah. 2004. *Ethics, Accountability and Social Professions*. Palgrave Macmillan. Bristol
- BAPTISTA, Isabel. *Ética e Educação*. 1998. UPT. Porto
1999. «As Cidades e os Rostos da Hospitalidade», In: *As Cidades e os rostos da exclusão*. UPT. Porto
2000. «A Diferença como Primeira Referência do Humano», In: *Diversidade e Identidade*. Actas 1ª Conferência Internacional de Filosofia de Educação. FLUP. Porto

2000. «O universal na era da globalização», In: *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos*. Dias de Carvalho (Coord.). Porto Editora
2002. «Lugares de Hospitalidade», In: *Hospitalidade, Reflexões e Perspectivas*. Moraes Dias, Célia (Coord.). Editora Manole. S. Paulo
2002. «A contemporaneidade como exigência ética ou : a impossível inocência do ser», In: *Sentidos Contemporâneos de Educação*. Dias de Carvalho (Coord.). Edições Afrontamento. Porto.
2005. (Co). *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*. Porto Editora
- BAUMAN, Zygmunt. 1997. *La Posmodernidad y sus Descontentos*. Tradução de Marta Malo de Molina Bodegón. AKAL. Madrid
- BENTO, Gomes. 1978. *O movimento sindical dos professores*. Editorial Caminho
- BINDÉ, Jérôme. 2000. (Coord.) *Les Clés du XXI Siècle*. Albin Michel. Paris
2004. *Où vont les valeurs ?* Éditions UNESCO. Albin Michel. Paris
- BOISOT, Marcel. 1999. *La Morale cette Imposture*. Le Pré aux Clercs.
- BOLTANSKI, Luc. 1990. *L'Amour et la Justice comme compétences*. Métailié. Paris
1993. *La Souffrance à Distance*. Métailié. Paris
- BOUILLÉ, Michel. 1988. *L'école, histoire d'une utopie ?* Rivages. Paris
- BOURDIEU, Pierre. 1993. *La Misère du Monde*. Seuil. Paris
- BOURGEOUIS, Bernard. 1990. *Philosophie et Droits de l'Homme*, de Kant a Marx. PUF. Paris
- BOUTINET, Jean-Pierre. 1998. *L'immaturation de la vie adulte*. PUF. Paris
- BOUVIER, Alban. 1999. *Philosophie des Sciences Sociales*. PUF.
- BRUCKNER, Pascal. 1996. *A Tentação da Inocência*. Publicações Europa-América. Lisboa
- CAMPS, Victoria. 1996. *Paradoxos do Individualismo*. Relógio D'Água. Lisboa
- CANTO-SPERBER, Monique; OGIEN, Ruwen. 2004. *La Philosophie Morale*. PUF. Paris
- CARNEIRO, Roberto. 2001. *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Fundação Manuel leão. Vila Nova de Gaia.
- CARRILHO, Manuel. 1994. *Jogos de Racionalidade*. ASA. Porto.
- CERTEAU, Michel. 1993. *La Culture au Pluriel*. Éditions du Seuil. Paris
- COMÉNIUS, João Amos. 1996. *Didáctica Magna*. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª Edição. Lisboa
- CORTINA, Adela. 1993. *Ética Aplicada e Democracia Radical*. Tecnos. Madrid
- CUNHA, Pedro D'Orey. 1996. *Ética e Educação*. UCP. Lisboa
- DELMAS-MARTY, Mireille; LEYSSAC, Lucas 1996. (Coord.) *Libertés et droits fondamentaux*. Seuil. Paris.
- DELORS, Jacques. 1996. *Educação um Tesouro a Descobrir*. ASA. Porto
- DELSOL, Chantal. 1996. *Le Souci Contemporain*. Éditions Complexe. Bruxelles
- DERRIDA, Jacques. 1997. *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!* Galilée. Paris 2001. *De Quoi Demain*. Flammarion. Paris
- De KHONICK, Thomas 2004. *Philosophie de l'éducation. Essai sur le devenir humain*. Prefácio de Frederico Mayor. PUF. Paris
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto. 1992. *A Educação como Projecto Antropológico*. Afrontamento. Porto
2000. *A Contemporaneidade como Utopia*. Afrontamento. Porto
- DROIT, Roger-Pol. 1995. *Philosophie et Démocratie dans le monde*. UNESCO/Fata Morgana. Paris
- DURKHEIM, Emile. 1984. *Sociologia, Educação e Moral*. Tradução da responsabilidade de Evaristo Santos. Rés – Editora. Porto
1992. *Education et Sociologie*. PUF. Paris
- ETCHEGOYEN, Alain. 1995. *A Era dos Responsáveis*. Tradução de Maria Luísa Vaz Pinto. Difel. Lisboa
1999. *La Vraie morale se Moque de la Morale*. Seuil. Paris
- ESEP, 2003. *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*. FESET.
- FERRY, Jean-Marc. 1987. *Habermas, L'éthique de la Communication*. PUF. Paris
1996. *L'Éthique Reconstructive*. Éditions du Cerf. Paris

- FERRY, Luc e RENAULT, Alain. 1985, *La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*. Gallimard. Paris
1987. *Itinéraires de l'individu*. Gallimard. Paris
- FINKIELKRAUT, Alain. 1996. *L'Humanité Perdue*. Seuil. Paris
2002. *Internet, O êxtase Inquietante*. Fim de Século.
2003. *Au nom de l'Autre*. Gallimard Paris
- FULLAN, Michael. 2003. *Liderar numa cultura de mudança*. ASA. Porto
- FREIRE, Paulo. 2000. *Pedagogia da Indignação*. Editora Unesp. S. Paulo
- GIDDENS, Anthony. 1999. *O Mundo na Era da Globalização*. Tradução de Saul Barata. Editorial Presença. Lisboa
- GLUCKSMAN, André. 1998. *O Bem e o Mal*. Tradução de Isabel St. Aubyn. Editorial Inquérito. Mem Martins.
- HABERMAS, Jürgen. 1990. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução sob supervisão científica de António Marques. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- HAMELINE, Daniel. 1986. *L'Éducation, Ses Images et Son Propos*. Éditions ESF. Paris
- HANNOU, Hubert. 1995. *Comprendre L'Éducation*. Nathan. Paris
- HONNETH, Axel. 2000. *La Lutte pour la reconnaissance*. Tradução de Pierre Rush. Éditions du Cerf. Paris.
- HOUSSAYE, Jean. 1996. *Autorité ou Éducation*. ESF. Paris.
- IMBERT, Francis. 1993. *La Question de L'Éthique dans le Champ Éducatif*. Éditions Matrice
- INNERARTY, Daniel. 1996. *A Filosofia como uma das Belas Artes*. Teorema. Lisboa
2001. *Ética de la Hospitalidad*. Ediciones Península. Barcelona
- JONAS, Hans. 1998. *Pour une Éthique du Futur*. Tradução de Sabine Cornille e Philippe Ivernel. Rivages. Paris.
1995. *Le Principe Responsabilité*. Tradução de Jean Greich. Flammarion. Paris
- KANT, Emmanuel. 1993. *Réflexions sur L'Éducation*. Tradução de Alexis Philonenko. VRIN. Paris
- LEGROS, Robert. 1990. *L'Idée d'Humanité*. Grasset. Paris
- LEMIEUX, Vincent. 1999. *Les réseaux d'acteurs sociaux*. Puf. Paris
- LEVI, Primo. 1988. *Se isto é um homem*. Editorial Teorema. Lisboa
- LÉVINAS, Emmanuel. 1988. *Totalidade e Infinito*. Edições 70
- LIPOVETSKY, Gilles. 1994. *O Crepúsculo do Dever*. Publicações Dom Quixote. Lisboa
- LOURENÇO, Eduardo. 1998. *O Esplendor do Caos*. Gradiva. Lisboa
- KANT, Immanuel. 1981. *Traité de Pédagogie*. Tradução de J. Barni, Introdução e Notas de Pierre-José About. Hachette. Paris
- MAFFESOLI, Michel. 2003. *L'Instant Éternel*. La Table Ronde. Paris
- MEIRIEU, Philippe. 1993. *Le Choix d'Éduquer*. ESF. Paris
2002. «Transmettre, oui... mais comment ?», In : *Qu'est-ce que transmettre ? Sciences Humaines* (36).
- MIRANDOLA, Giordano Pico Della. 1989. *Discurso Sobre a Dignidade do Homem*. Tradução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Edições 70. Lisboa
- MORACCHINI, Charles. 1997. *Le Sens de la Scolarité Aujourd'hui*. Nathan. Paris
- MORIN, Edgar. 1994. *As Grandes Questões do Nosso Tempo*. Editorial Notícias
1999. *La Tête Bien faite*. Seuil. Paris
- MUXELI, Anne. 1996. *Individu et Mémoire Familiale*. Nathan. Paris
- NIETZSCHE, Friederich. 1997. *Ecce Homo, Como se Chega a Ser o que Se É*. Tradução de José Marinho. Guimarães Editores. Lisboa
2000. *Para a Genealogia da Moral*. Tradução de José M. Justo. Relógio D'Água.
- PATURET, Jean-Bernard. 1995. *De la Responsabilité en Éducation*. Editions Erès. Ramonville Saint-Ange.
- PACHECO, Helder. 1996. *Porto, a cidade é um sentimento*. FDZHP. Porto
- PERRENOUD, Philippe. 1995. ESF. Paris
- REBOUL, Olivier. 1977. *L'Endoctrinement*. PUF. Paris
1989. *La Philosophie de L'Éducation*. PUF. Paris

1992. *Les Valeurs de L'Éducation*. PUF. Paris.
- RESWEBER, Jean-Paul. 1990. *Le Questionnement Éthique*. Cariscript. Paris
- REVAULT D'ALLONES, Miriam. 1995. *Ce Que L'Homme Fait à L'Homme*. Flammarion. Paris.
- RICOEUR, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Seuil. Paris
- ROSANVALLON, Pierre. 1995. *La nouvelle question sociale*. Seuil. Paris
- SARTRE, Jean-Paul. 1970. *O Existencialismo é um Humanismo*. Tradução e Notas de José Gomes Ferreira. 3ª Edição. Editorial Presença. Lisboa
- SAVATER, Fernando. 1995. *O Conteúdo da Felicidade*. Relógio D'Água Editores
1997. *El valor de educar*. Editorial Ariel. Barcelona
1999. *As Perguntas da Vida*. Dom Quixote. Lisboa
- SERGIOVANNI, 2003. Thomas J. *Novos caminhos para a liderança escolar*. ASA. Porto
- SERRES, Michel. 1993. *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget. Lisboa
- SPINOZA. 1965. *Éthique*. Traduction et notes Charles Appuhn. Flamarion. Paris
- TOURAINÉ, Alain. 1984. *Le retour de L'acteur*. Fayard. Paris
- TUTU, Desmond 2004. (Coord.) *Amnistier L'Apartheid. Travaux de la Commission Vérité et Réconciliation*. Seuil. Paris.
- WEIL, Simone. 1990. *L'Enracinement*. Gallimard. Paris

Ficha Técnica

Título

Dar rosto ao futuro:
A educação como compromisso ético

Autora

Isabel Baptista

Edição

PROFEDIÇÕES, Lda./ Jornal a Página

Execução Gráfica

SerSilito – MAIA

Tiragem

1000 exemplares

Depósito legal: 229721/05

ISBN: 972-8562-15-2

1ª Edição

Data: Julho 2005

PROFEDIÇÕES, Lda. / Jornal a Página da Educação

R. D. Manuel II, 51 c – 2º andar -sala 2.5

4050 Porto

Tel. 226002790 • Fax 226070531

livros@profedicoes.pt

http://www.apagina.pt/

Apoia esta edição:

 **Sindicato dos**
Professores do Norte
(Membro da FENPROF)

Editora Profedições, lda

Rua D. Manuel II, 51 C - 2º andar, sala 25

4050-345 PORTO

Tel. 226002790 Fax 226070531

livros@profedicoes.pt

<http://www.apagina.pt>

LIVROS DISPONIVEIS:

A escola da nossa saudade; Luís Souta

A escola para todos e a excelência académica; António Magalhães e Stephen Stoer

Carta de chamada: depoimento da última emigrante portuguesa em Habana; Aurélio Franco Loredó

Como era quando não era o que sou: o crescimento das crianças; Raúl Iturra

Educação intercultural: utopia ou realidade; Américo Nunes Peres

Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas; Manuel Reis

Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias; José Pacheco

Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade; Ricardo Vieira

Pensar o ensino básico; vários

Por falar em formação centrada na escola; Manuel Matos

Sozinhos na escola; José Pacheco

Cartas da periferia; Fernando Bessa

Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa pedagógica; Pedro Silva

Da Cadeira Inquieta; Iracema Santos Clara

Escola da Ponte: em defesa da escola pública; vários

E agora professor? Org. de Ricardo Vieira

A escola, os livros e os afectos: apontamentos da vida de um estudante; Diana Medeiros

Ética e profissão docente; Isabel Baptista

Museus, Património e Identidade; Fernando Magalhães

PRÓXIMAS EDIÇÕES:

A educação no olhar dos especialistas: entrevistas ao jornal a Página da educação – Vol. I (1992-1995). Vol. II (1996-98). Vol. III (1999-2001). Vol. IV (2002-2004)

Afinal onde está a Escola?; Regina Leite Garcia e José Paulo Serralheiro (org.)