

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ÉTICA

Joana Marques / Maria Teresa Estrela / Ana Paula Caetano

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
jmarques@fpce.ul.pt / mestrela@fpce.ul.pt / apcaetano@fpce.ul.pt

Resumo

A legislação portuguesa actual contempla no perfil de competências de professores a formação ético-deontológica. Apesar disso, a formação ética não ocupa ainda o lugar que lhe cabe quer na investigação científica, quer na formação inicial e contínua dos professores.

Assim, e dada a importância de oferecer formação adequada a necessidades e características dos sujeitos, o projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, dividindo-se em duas fases de desenvolvimento, começa por caracterizar o pensamento ético-deontológico dos professores para, posteriormente, partir dessas representações para ensaiar esquemas de formação ética. Os resultados obtidos na primeira fase por meio da realização de entrevistas e da aplicação de um questionário multidimensional a educadores e professores de todos os ciclos de ensino oferecem-nos dados importantes para o desenho de planos de formação.

Neste momento está em curso um projecto de investigação-formação com um grupo de quinze educadoras de infância que rentabiliza os dados obtidos, promovendo uma articulação estreita entre a deontologia docente e o papel do educador no desenvolvimento moral, no Jardim de Infância. Foi montado um dispositivo de investigação/avaliação que nos permitirá apreciar os resultados da mudança no sentido da vivência dessa articulação, os quais só poderão ser apresentados em Junho, no texto da comunicação.

Introdução

Muitas foram as transformações sofridas pela profissão docente ao longo do século passado (Maroy, 2005). Na nossa análise, diversificaram-se funções e papéis, alargaram-se responsabilidades, reforçou-se o carácter emocional do trabalho docente, redefiniram-se profissionalidades e identidades, ao mesmo tempo que se foi degradando o conhecimento social da profissão que passou a integrar as profissões de risco. Um aspecto tem, todavia, permanecido imutável, pesem embora as formas diferentes da sua assunção: o carácter iniludivelmente ético da profissão docente posta ao serviço do que, em cada época e grupo social, se entende por bem do aluno. É talvez essa constância e saliência que tornam tão natural o carácter ético da profissão que pode explicar que dele se fale pouco, se investigue pouco e muitas vezes se dispense de o incluir num programa de formação inicial ou contínua de professores. Apesar de tudo, a competência ética conta-se entre as competências básicas definidas por autores como Perrenoud (2001) e é contemplada na legislação portuguesa, sem que daí se tenham retirado as devidas consequências.

Neste início do terceiro milénio em que quebras de ética estão em parte na origem da crise social, financeira e económica que o mundo atravessa impõe-se que a escola cumpra melhor a

sua função socializadora, transformando-se num espaço de aprendizagem ética. Para isso é condição necessária, embora não suficiente, que os professores sejam eticamente formados.

Simultaneamente um dos efeitos e causas da transformação da profissão, também a formação de professores alterou modelos e procedimentos justificados por novas retóricas (que um exame mais fundo revela que não são tão novas como isso) apoiadas em novas metáforas: professor investigador, inovador, decisor, pedagogo, prático reflexivo... Transversal a essas metáforas está subjacente a velha máxima inscrita no templo de Delfos – “conhece-te a ti próprio” – de que Sócrates tirou o máximo efeito. Ela adquire pertinência total na formação dos professores. Conhecer-se a si próprio em situação profissional é a base que poderá sustentar a autonomia do juízo e da decisão profissional, preservando do tecnicismo sem desvalorizar a ciência e técnica de que a competência profissional também se alimenta.

É óbvio que a formação ética dos professores tem de se integrar numa visão geral da profissão e da formação. Fazendo uma retrospectiva de modelos de formação que implicaram perspectivas diferentes da dimensão ética do profissionalismo, Sockett (2008) considerou quatro modelos ou ideais-tipo: o escolar, visando desenvolver a sabedoria e a virtude através de conteúdos disciplinares; o maternal, centrado no desenvolvimento do indivíduo e na relação com a criança; o clínico, combina a ênfase dada à justiça social na escola pública democrática com a importância concedida à investigação científica; o agente moral, considera o ensino como actividade essencialmente moral e, frequentemente inspirado na ética aristotélica, visa integrar o conteúdo académico com virtudes morais. Porém, dada a complexidade das situações de ensino e a complexidade da formação de professores que os deve preparar para lidar eficazmente com aquela, parece-nos que, sem desvalorizar o que há de válido e harmonizável nos diferentes modelos, haverá sempre que construir outros adequados ao pensamento e à experiência daqueles a quem são destinados, mas que mantendo o princípio da reflexão e da investigação como estratégia de formação. Foi isso que procurámos concretizar no âmbito do projecto intitulado *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores*, financiado pela FCT.

Baseados nos resultados de uma fase inicial de caracterização do pensamento ético-deontológico de professores de vários níveis de ensino, elaborámos propostas de programas de formação adequados ao nível de ensino e aos pontos fracos e dilemas identificados.

Objectivos, metodologia e sujeitos participantes no estudo

Se na primeira fase do projecto o objectivo era a caracterização do pensamento ético-deontológico dos professores e a construção de materiais de formação (textos, técnicas de recolha e análise de dados), na segunda fase o objectivo é ensaiar esquemas de formação que levem ao aprofundamento do pensamento dos professores e ao estabelecimento de relações

desse pensamento com as práticas do jardim escola em ordem ao desenvolvimento ético-moral das crianças.

Na primeira fase o projecto assentou numa metodologia mista, qualitativa e quantitativa (que partiu da análise de conteúdo de 40 entrevistas semi-directivas a educadores de infância e professores de todos os ciclos de ensino de Lisboa e Bragança para a construção de um pré-questionário; validado através de análises factoriais e cálculos do alpha de Cronbach originou a versão do questionário aplicado a 1090 inquiridos); na segunda fase privilegiou-se uma metodologia qualitativa, sob a forma de investigação-formação ou investigação-acção aplicada a situações de formação. Sendo várias as conotações de que se pode revestir a expressão investigação-acção (Silva, 1998), especificamos que, inspiradas em Kemmis & McTarggat (1988), a entendemos como uma prática de investigação colaborativa sobre problemas percebidos pelos seus participantes, visando a mudança e a teorização da acção através de ciclos ou espirais de investigação-reflexão-acção.

Para investigar as mudanças produzidas criaram-se dois dispositivos combinados de controlo: um, referente a cada sessão e aos seus “produtos” (fichas de avaliação/reflexão, outras produções...) de forma a detectar mudanças de opinião, de linguagem, de articulação entre teoria e prática; outro, referente à totalidade do processo, baseado na repetição dos instrumentos inicialmente utilizados para diagnóstico do grupo e os portfólios dos grupos com componentes individuais de reflexão.

Contactadas várias escolas para o desenvolvimento de projectos de formação no domínio ético, reuniu-se um grupo de educadoras de infância de um mesmo agrupamento de escolas de uma zona rural da região de Lisboa e Vale do Tejo interessadas na formação independentemente de ela poder vir a ser ou não acreditada. Após 3 desistências por falta de disponibilidade, o grupo é actualmente constituído por 12 formandas. A maioria das formandas situa-se na classe etária dos 48 e 54 anos de idade e tem entre 23 a 27 anos de serviço. Apenas uma formanda tem mestrado, sendo que as restantes licenciadas.

Metodologia de intervenção

Contrariando a nossa planificação, a formação só pôde iniciar-se em Abril estando ainda em curso, pelo que os dados que apresentamos se referem apenas às avaliações intermédias, das quais damos exemplos através da análise de três sessões: a *sessão 2*, dedicada ao conhecimento de si próprio, dos seus objectivos e valores enquanto educador; a *sessão 4*, fundamentalmente teórica, de leitura de textos e reflexão sobre os conceitos base da formação; e a *sessão 8*, mais prática, de discussão e análise de situações dilemáticas práticas vivenciadas pelas educadoras no terreno.

Na 1.^a sessão foi apresentada e discutida a proposta de plano de formação que após reformulações sugeridas pelas participantes ficou assim definido:

Plano de Formação – Ética e Deontologia Profissional

<p>Objectivos/Efeitos a produzir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de distinguir e clarificar os conceitos de ética e deontologia no sentido de definir conceitos comuns dentro do grupo de formação; • Ser capaz de reconhecer as relações entre ética pessoal e profissional; • Ser capaz de reflectir sobre os problemas do quotidiano sob o ponto de vista da ética profissional; • Ser capaz de fundamentar e tomar decisões do ponto de vista ético; • Construção de uma “carta” de princípios comuns, orientadora da acção ética dos educadores.
<p>Conteúdos da acção</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceitos de ética e deontologia <ol style="list-style-type: none"> a) Conceitos de ética e deontologia b) Definições encontradas pela investigação no discurso dos docentes sobre ética c) Clarificação de um conceito comum ao grupo de formação 2. Ética pessoal/ética profissional <ol style="list-style-type: none"> a) A pessoa e os seus papéis. Ética pessoal e ética profissional b) Dimensão relacional e institucional da ética profissional c) Princípios e deveres profissionais à luz da legislação existente d) Problemas e dilemas éticos vividos pelos educadores (educador-auxiliares, educador-pais...) e) Códigos deontológicos docentes: origens, estrutura e conteúdos 3. A comunidade educativa e o desenvolvimento ético das crianças <ol style="list-style-type: none"> a) O jardim-de-infância como lugar de aprendizagem ética em relação com os pais e a comunidade b) Relação entre os princípios éticos do professor e o desenvolvimento ético das crianças c) Promoção de estratégias de desenvolvimento ético das crianças d) Princípios e deveres profissionais à luz da legislação existente
<p>Metodologia de desenvolvimento da acção</p>	<p>Investigação-acção a partir de situações problemáticas vividas pelos participantes, o que implica reflexão, debate, pesquisa teórica e empírica. Como materiais despoletadores da reflexão serão utilizados pequenos textos teóricos e as representações dos educadores sobre questões éticas e expectativas de formação recolhidas no âmbito de Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores.</p>

Uma análise pormenorizada das sessões 2, 4 e 8

Para melhor enquadramento referimos que a 1.^a sessão foi dedicada à apresentação dos participantes, seus objectivos e expectativas de formação e do projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, à apresentação e discussão da proposta do plano de formação e ao preenchimento do questionário de diagnóstico.

Sessão 2 – Construção do muro individual de objectivos e valores do educador na relação com as crianças

Actividade: Construção do muro individual de objectivos e valores da educadora na relação com as crianças.

Objectivos:

A proposta desta actividade teve como base a actividade “The Wall” descrita por Korthagen et al. (2001). Com esta actividade pretendíamos:

- Facilitar a reflexão individual nos vários objectivos e valores educacionais na relação com os alunos que frequentemente estão implícitos e nas relações entre estes objectivos e os valores das educadoras;
- Fomentar a reflexão conjunta e o debate em torno das diferentes organizações hierárquicas de cada uma das formandas, de modo a dar voz aos pontos de vista individuais, mas também para reflectir criticamente e em grupo sobre esses pontos de vista.

Produtos:

- Muros individuais de objectivos e valores do educador na relação com os alunos;
- Organização de um muro colectivo de valores.

Reflexões/avaliação das formandas:

No final da sessão, as educadoras teceram reflexões avaliativas escritas individuais nas quais salientam:

- a **dimensão colaborativa** foi a dimensão processual mais referida (11 educadoras em 14), uma dimensão que é assinalada por referência à partilha de experiências, de valores, de conhecimentos e informações “a partilha de experiências e o encontro com os princípios e realidades individuais”; “a partilha das experiências de cada colega que está directamente relacionada com as vivências do seu local de trabalho”, “a partilha de valores individuais foi muito importante para mim”; “a explicação dessa hierarquia”.
- associada à dimensão colaborativa está, pois, a **dimensão reflexiva** sobre a acção de “reflectir sobre a minha prática pedagógica e formas de actuar”.

Reflexão prática e ética que se prevê vir a prolongar-se para fora do tempo da formação, apontando assim para efeitos da formação em termos de desenvolvimento de competências

reflexivas e para mudanças do conhecimento daí decorrentes. Reflexão e conhecimento de si próprio, dos seus valores e da forma como estes se organizam hierarquicamente “vou reflectir sobre a minha hierarquia de valores e objectivos; “o facto dos objectivos/valores terem a ver com a realidade de cada um fica para minha reflexão”. Reflexão e conhecimento sobre o modo como os valores se operacionalizam nas situações concretas: “para reflexão a forma de operacionalizar os valores na relação com adultos/crianças”. Conhecimento e reflexão em torno das semelhanças e diferenças de hierarquias, e suas causas, entre as diversas educadoras “Que existe uma certa uniformidade na forma como nós, educadoras, pensamos. Apesar da hierarquia de objectivos e valores serem diferentes. Estas pequenas diferenças talvez se devam ao facto das suas vivências pessoais e sociais serem diferentes”; “pude constatar que de maneiras diferentes passamos todas pelos mesmos problemas/dilemas na nossa vida profissional”. Conhecimento que é, para alguns, uma forma de comprometimento mais interiorizado numa convicção; “foi observar e ver que não nos podemos afastar da nossa realidade do dia-a-dia”. Para outros, assinala-se um comprometimento com a própria reflexão “que existe necessidade de reflectir sobre o tema”; “reflexão sobre temas que estão à superfície mas que precisam de ser lembrados”; “fica-me a importância de explicitarmos os valores”.

- no que respeita aos **conteúdos** referidos nestas reflexões predominam, pois, os conteúdos éticos (valores, suas hierarquias e operacionalizações) e os conteúdos práticos (“formas de actuar” e objectivos). Os conteúdos contextuais, relativos à realidade do dia-a-dia, aos adultos e crianças, e os conteúdos pessoais (vivências pessoais) são entendidos como fonte de diferenciação de valores, suas hierarquias e operacionalizações (“o facto dos objectivos/valores terem a ver com a realidade de cada um”, parecendo estar subjacente uma ética contextual a este tipo de reflexões.

Reflexões da formadora sobre a sessão:

O exercício de explicitação de objectivos e valores educacionais que normalmente estão implícitos tornou possível um melhor conhecimento de si próprio e o aprofundamento da reflexão sobre a acção.

Por outro lado, a partilha das organizações hierárquicas individuais com o grupo permitiu a reflexão conjunta sobre as diferentes hierarquizações, o questionamento e compreensão das razões subjacentes às diferentes opções de organização tomadas, a partilha dos pontos de vista, associados às experiências de cada uma das formandas no contexto em que trabalha.

É de destacar a forte relação com a prática que surgiu no momento da discussão quando as formandas enunciaram algumas situações dilemáticas/problemáticas, como sendo, por exemplo, a descontinuidade que consideram existir entre o seu trabalho enquanto educadoras morais das

crianças e o dos professores do 1.º ciclo afirmando que muito dos valores/princípios que tentam inculcar nas crianças acabam por perder-se quando estas vão para o 1.º ciclo.

O aumento do conhecimento de si próprio dado pela organização e formalização dos objectivos e valores individuais potenciou a reflexão sobre a acção e sobre as diferentes realidades específicas de cada jardim-de-infância entre o grupo de formação, para além de ter permitido uma reflexão sobre os conceitos de conduta ética, do papel do educador enquanto educador moral e de conceitos éticos gerais.

Tomou-se nota dos objectivos considerados mais importantes por cada uma das formandas e, embora nem todas tenham colocado o mesmo objectivo em primeiro lugar, a maioria considera que o mais importante é contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança, o que nos pode indicar a presença de uma mesma “cultura” escolar do agrupamento.

Os valores identificados como sendo os fundamentais na relação com as crianças foram apontados no quadro, o que nos permitiu uma melhor compreensão da dificuldade, também verbalizada pelas formandas, em nomear e hierarquizar os valores que estão na base da sua relação com as crianças.

Nesta sessão parece, assim, mobilizar-se sobretudo uma aprendizagem em termos de competências reflexivas e colaborativas e o desenvolvimento de um conhecimento sobre si próprio em termos éticos – no sentido da explicitação e formalização de um conhecimento tácito, de uma organização conceptual desse conhecimento, de uma compreensão do papel dessas dimensões éticas nas situações práticas.

Sessão 4 – Discussão em grupo dos textos 1, 2 e 3 da Antologia de Textos

Actividade: Para consolidar os conhecimentos adquiridos até à sessão 4 e para um maior aprofundamento da leitura em pequenos grupos dos textos realizada na sessão 3, procedeu-se à discussão em grande grupo sobre os conceitos de ética, moral e deontologia

Objectivos:

- Partilhar a compreensão das leituras feitas na sessão anterior referentes a diferentes autores;
- Promover a reflexão pessoal, em pequenos grupos e em grande grupo em torno dessas conceptualizações numa perspectiva colaborativa.

Produtos:

- Cada grupo produziu um documento orientador da apresentação oral da reflexão em torno dos textos;
- No quadro foi-se tomando nota das reflexões, tendo-se organizado uma meta-reflexão sobre as reflexões presentes nos textos.

Reflexões/avaliação das formandas:

As reflexões das educadoras no final desta sessão acentuam:

- os conteúdos referidos são predominantemente relativos aos conceitos de ética e de moral;
 - a dimensão teórica, reflexiva e colaborativa, em contexto de apresentação e debate conceptual.
- Mais do que a leitura de textos é o debate gerado que é assinalado. Nesta sessão realça-se uma conjugação desses processos na forma de discussão que “leva a uma maior esclarecimento dos conceitos”. Para algumas, foi fundamental para se procurar e chegar a consensos “A partilha das várias opiniões até se chegar a um consenso”.
- as aprendizagens decorrentes destes processos, em termos de conhecimento conceptual – clarificação de conceitos e distinções conceptuais (“clarificar os contextos de ética/moral e deontologia”) e em termos de desenvolvimento de competências de reflexividade ética sobre a acção e os contextos profissionais – “a aplicação no contexto da sala de aula”; “reflectir na minha prática profissional e como aplico estes conceitos no quotidiano”; “a reflexão permite uma atitude mais consciente do papel que desempenho no dia-a-dia pessoal e profissional”.

Reflexões da formadora sobre a sessão:

Mais uma vez a voz foi dada às formandas e foi cumprido o objectivo que nos propusemos de assumirmos uma posição de mediação, de incentivo à discussão, de promoção da construção do conhecimento pelas próprias participantes.

A mais-valia notada foi sobretudo de ordem conceptual, tendo as formandas verbalizado frequentemente que “agora já me faz mais sentido isto tudo da ética” ou “à medida que vamos discutindo, vou-me sentindo mais à vontade nesta formação, compreendo melhor do que falamos”.

A leitura e discussão dos textos fez as formandas sentirem necessidade de fazer outras leituras, de adquirir outros conhecimentos, sobretudo ao nível dos conceitos, o que evidencia mais uma vez a força do objectivo mais mencionado – clarificação de conceitos – na primeira sessão quando as formandas foram questionadas sobre os seus objectivos e expectativas para esta formação.

A discussão gerada e o grau de reflexão do grupo parecem indicar, mais uma vez, uma forte relação entre os conhecimentos teórico-conceptuais adquiridos e as vivências do dia-a-dia, tendo as formandas tentado trazer para a discussão exemplos práticos da sua profissão.

A conjugação entre teoria e prática, possibilitada por esta discussão ajuda a compreender melhor a temática em estudo, assim como facilita a atribuição de sentido às aprendizagens que vão realizando.

Sessão 8 – Apresentação de modelizações sistémicas de dois dilemas e sua discussão

Para situar no plano de formação as actividades e conteúdos trabalhados na 8.^a sessão é importante referir-nos brevemente ao que foi desenvolvido nas sessões 5, 6 e 7. Assim, discutiram-se os conceitos de ética e ética profissional, leram-se e analisaram-se individualmente e em grupo textos relativos ao profissionalismo docente e à deontologia, trataram-se questões formais relativas à avaliação das formandas, inscreveram-se as formandas no fórum de discussão do projecto para que contribuíssem com as suas reflexões em torno de um código deontológico e iniciou-se a reflexão e elaboração da carta de princípios, retomada na 11.^a sessão.

Actividade: Apresentação e discussão de dois dilemas éticos à luz do método da modelização sistémica

Objectivos:

- Apresentar o método da modelização sistémica como método de análise de dilemas-tensões éticos;
- Promover a discussão em torno dos dilemas-tensões éticos modelizados;
- Dar início aos trabalhos de grupo sobre dilemas-tensões vivenciados na prática.

Produtos:

- Início da descrição escrita do dilema seleccionado por cada um dos pequenos grupos.

Reflexões/avaliação das formandas:

As educadoras acentuam, nas suas reflexões, os seguintes aspectos:

- o processo de investigação presente na organização da informação proporcionada pela modelização sistémica foi um dos aspectos do processo formativo mais valorizados “foi enriquecedora a apresentação esquematizada do dilema”. Cinco educadoras (em onze) referem-se a este aspecto, associando-o a aprendizagens ao nível do conhecimento sobre si próprio e sobre as situações “a desmontagem de uma situação problemática por diversas etapas ou passos para melhor consciencialização do que está envolvido na tomada de decisões” e a possíveis resultados em termos de acção-resolução dos dilemas (“o exemplo de sistematização de um dilema que será extremamente útil na nossa prática”, “a forma sistematizada de trabalhar um dilema podendo assim ajudar a resolver melhor o mesmo”)
- os processos de colaboração foram os mais destacados no conjunto das referências das educadoras (8 vezes, por 5 educadoras). A colaboração que se consubstancia numa partilha de experiências e opiniões, a colaboração formativa onde as formadoras apoiam e orientam “a orientação que foi dada para uma possível resolução do dilema”
- a reflexão é também um importante processo acentuado nas reflexões (por 4 educadoras), associado aos processos colaborativos, pois a reflexão faz-se em conjunto com os colegas e

formadoras. Uma reflexão deliberativa, que apoia a tomada de decisão “Reflectir nas diferentes hipóteses de resolução de dilemas”. A reflexão é também acentuada como um processo em desenvolvimento pelo próprio, sendo que a formação estimula à continuação de uma reflexão, nomeadamente a uma reflexão ética sobre os dilemas e os valores que lhe estão associados “Para reflexão como tomar consciente a existência de um dilema e que valores me levam a tomar esta decisão e não outra” . Uma reflexão que pode estimular a mudança de atitudes e comportamentos “è importante reflectir sobre os nossos dilemas pessoais e profissionais. Neste sentido poderei melhorar certos comportamentos ou atitudes no meu dia-a-dia escolar.”

- dominam, nestas reflexões avaliativas das educadoras, conteúdos de ordem prática, centrados nos dilemas e nos processos de formação, mas também conteúdos de ordem contextual, que remetem para o conhecimento das situações específicas, e de ordem ética, este últimos menos referidos.

Reflexões da formadora sobre a sessão:

É de salientar, em primeiro lugar, o grande envolvimento da maioria das formandas na discussão e análise dos dilemas modelizados, o que se revelou vantajoso para o trabalho que cada grupo de formação terá que fazer em relação aos dilemas-tensões que se propuser trabalhar.

Os dilemas analisados foram dilemas de relação, no primeiro caso, na relação entre educadoras, no segundo caso, na relação educadora-família. Como já os dados do projecto haviam mostrado, os educadores de infância vivenciam sobretudo dilemas de relação, por isso, mesmo a análise não tendo recaído sobre dilemas identificados durante aquela sessão, revelou-se vantajosa na medida em que ajudou os grupos de trabalho a começarem a desenhar a análise do seu dilema.

Destaca-se, por isso, a atitude activa das formandas durante a apresentação da modelização dos dilemas, pois foram acrescentando afirmações e levantando questões que enriqueceram as análises apresentadas e ajudaram a compreender a importância e utilidade, por um lado, de um relato aprofundado e, por outro, da partilha e discussão de pontos de vista para a boa resolução de situações semelhantes.

Tendo mais conhecimento do que se passa no terreno, as educadoras levantaram questões que não se prendem apenas com a resolução daqueles dilemas-tensões específicos (como por exemplo, a legalidade da atitude de contactar directamente a médica da criança com NEE suscitando questões de carácter deontológico sobre o dever fundamental do educador e pondo em conflito o legal e o moral), mas alargaram a discussão a outras situações o que permitiu:

- um maior aprofundamento das situações em análise;
- uma discussão da deontologia em acção;

- a percepção de que a generalização da análise é possível e enriquecedora;
- a compreensão de que as dinâmicas colaborativas que se tentam desenvolver na formação podem e devem ser experimentadas fora do contexto de formação.

No final da apresentação das modelizações as formandas foram solicitadas a reunir em pequenos grupos, tendo sido dado a cada formanda um guião orientador do trabalho dos dilemas-tensões.

No geral, o grupo de formação mostrou entusiasmo para trabalhar os seus dilemas-tensões com recurso a técnicas variadas como a auto e hetero-observação, a recolha de bibliografia pertinente, o registo de incidentes críticos...

Conclusões – alguns contributos da formação para o desenvolvimento e mudança das educadoras

Para uma reflexão sobre os processos mobilizados nas sessões de formação e mudanças-aprendizagens daí decorrentes, as reflexões feitas pelas educadoras no final dessas sessões parecem acentuar algumas semelhanças e diferenças, consoante o tipo de conteúdos e actividades desenvolvidas.

Assim, no conjunto das três sessões mais sistematicamente analisadas, verifica-se que as educadoras valorizam sobretudo o papel colaborativo e reflexivo das partilhas e discussões havidas na formação, pelo enriquecimento que isso lhes traz em termos de conhecimento de si próprias, das práticas e das situações profissionais, bem como em termos do desenvolvimento das suas competências e atitudes reflexivas, pela integração e aplicação de dimensões éticas.

A dimensão investigativa surge associada à sessão sobre os dilemas e à formalização das análises numa modelização sistémica.

A dimensão da teoria, apesar de estar presente na 4ª sessão não surge valorizada explicitamente mas apenas implicitamente, pois é ela que alimenta a colaboração e a reflexão em grupo. Assinale-se, ainda, o processo recursivo pelo qual a partilha e o debate procuram sistematicamente analisar semelhanças e diferenças, por vezes, mas nem sempre, na busca de confluências ou mesmo de consensos na conceptualização, valorização e decisão.

Embora se questionem as educadoras sobre pistas para reflexão, estas nem sempre são assinaladas nas respostas. Parece, no entanto, que constituir um incentivo para dar continuidade à formação para além das sessões.

Na sessão mais centrada na análise dos objectivos e valores e respectivas hierarquias, como seria de esperar, os conhecimentos construídos são sobretudo de ordem pessoal – em termos de auto-conhecimento – um conhecimento onde o tácito se formaliza e organiza, mas também um conhecimento promotor de um aprofundamento e desenvolvimento da reflexão sobre a acção,

sobre os contextos da acção e sobre a própria reflexão. Na sessão de apresentação e discussão de textos teóricos sobre os conceitos de ética, moral e deontologia, o conhecimento que se constrói é sobretudo conceptual, mas também é um conhecimento que se pretende sirva a compreensão e aprofundamento da acção a nível profissional e pessoal. Na sessão onde se modelizam e debatem dilemas profissionais, assinala-se uma diversidade de dimensões do conhecimento, nomeadamente um conhecimento sobre as situações, sobre a acção e sobre si próprio (seus valores), um conhecimento, ainda, sobre processos de estruturação das análises dos dilemas. Aqui, perspectiva-se que estes conhecimentos sejam mobilizados e tenham repercussões no desenvolvimento da reflexividade prática e ética, bem como na mudança de atitudes e comportamentos.

A diversidade de conteúdos e estratégias de formação parece ser, pois, um factor de enriquecimento que se deverá manter. A construção conjunta de uma cultura ética vai-se construindo de forma colaborativa no debate sobre conceitos, sobre as próprias posições, princípios e valores éticos, sobre os próprios dilemas. Pretende-se que a formação permita progressivamente a busca de consensos na construção de uma carta ética e o desenvolvimento de uma dinâmica colaborativa dentro do agrupamento, pela partilha e investigação sobre situações profissionais concretas entre educadoras dos mesmos e diferentes jardins-de-infância, constituindo uma forma de debelar o isolamento que ainda se verifica nesta classe profissional e especificamente num agrupamento tão amplo geograficamente, onde o rural e o urbano são englobados de um modo que pretende a conjugação de esforços.

Ainda em termos de reflexão sobre os processos formativos, parece-nos importante introduzir formas sistemáticas e colectivas de reflexão avaliativa e reguladora da formação. A introdução de momentos de reflexão conjunta sobre a própria formação e sobre as aprendizagens e mudanças servirá, ainda, para o desenvolvimento do conhecimento sobre os processos formativos e as mudanças que estes ajudam a desenvolver.

Em termos de reflexão sobre os processos investigativos, assinala-se a necessidade de introduzir novas formas de distanciação e triangulação. A investigação-acção das educadoras, a partir dos seus dilemas, que inclua a recolha de dados junto de famílias e crianças, para inclusive perceber mudanças nas suas dinâmicas parece ser um mecanismo a introduzir que permite simultaneamente avançar nessa distanciação investigativa, nas mudanças dos contextos e na formação das educadoras. Uma outra forma de obter maior distanciação, é, ainda, a de aprofundar o duplo papel de investigação, reflexão e formação de uma das educadoras que é simultaneamente membro do grupo de educadoras e é participante do projecto de investigação, sendo ela própria mestre em formação de professora na área da ética. Estes diferentes planos de implicação e distanciação, estas diversas fontes e olhares sobre as situações formativas e sobre

os contextos de intervenção constituem formas de aumentar a credibilidade da investigação que o nosso projecto se propõe fazer.

Tratando-se, esta comunicação, de uma apresentação de um “work in progress”, resta-nos uma reflexão sobre a continuidade dos processos previstos e já em curso e cujos produtos ainda não foi possível analisar, por não estarem disponíveis, como é o caso dos portfolios individuais e colectivos das formandas. Também um tratamento sistemático das sínteses, dos produtos intermédios e das reflexões de todas as sessões (quer pela formadora quer pelas educadoras) é um trabalho que precisa ser continuado. Um trabalho que será ainda de aprofundamento, diferenciação e multi-referencialização das análises e interpretações.

Em síntese: se bem que com um carácter provisório, há alguns dados que atestam a fecundidade do caminho percorrido, mas também algumas necessidades de reorientação da reflexão, por exemplo, em termos dos problemas de justiça social manifestados no jardim-de-infância. O modelo de formação em construção decorre da interacção da proposta de formação, dos conteúdos e dos materiais fornecidos e das dinâmicas relacionais e reflexivas que se vão operando em cada sessão e no trabalho feito pelas formandas fora delas. Por referência à classificação de Sockett (2008) dos modelos de formação ética, parece-nos que o modelo em construção é dominado pela preocupação com o desenvolvimento da criança e pela reflexão e investigação, possibilitando novas formas de articulação entre teoria e prática. Essas novas formas de relação manifestam-se através da linguagem reveladora da integração dos conceitos abordados e das experiências vividas e por um maior conhecimento de si próprio em situação profissional proporcionado pela reflexão partilhada e pela investigação. Não foi certamente por acaso que a sessão de exploração de dilemas tenha surgido como aquela que suscitou mais entusiasmo ao proporcionar um método mais aprofundado e dinâmico de análise de situações complexas, permitindo uma vivência mais rica de uma deontologia em acção.

Bibliografia

- Kemmis, J. & McTaggart, P. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 42, 4-32.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed Editora.

Silva, M. I. L. (1998). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: IIE.

Socket, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In M. Cochran Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. Demers. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.