

O papel da investigação-ação na formação ética de professores

Mariana Areosa Feio

Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos, Portugal

mariana.feio@gmail.com

Ana Paula Caetano

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

apcaetano@ie.ulisboa.pt

Resumo

O trabalho de investigação que se apresenta desenvolveu-se em duas fases principais. Na primeira realizou-se uma Oficina de Formação com 17 professores do ensino básico e na segunda fase desenvolveu-se um Projeto de Formação, com 11 professores do ensino básico e secundário. Ambas as ações de formação foram realizadas no domínio da formação ética de professores e na confluência desta com a formação ético-moral dos alunos. Numa metodologia qualitativa de investigação-ação, foram analisados os processos formativos e as mudanças operadas, a fim de perceber a relevância da investigação-ação na formação ética dos professores. As conclusões apontam para que a investigação-ação sustenta uma estreita ligação entre teoria e prática no domínio ético; favorece a reflexão ética, orientada para a construção de visões e de condutas partilhadas; apela à colaboração entre professores, sobretudo no domínio da intervenção ética junto dos alunos; promove um diagnóstico aprofundado de situações problemáticas das turmas/alunos, procurando soluções para as resolver, favorecendo a intervenção nesse sentido. Os efeitos nos professores são visíveis no domínio da intervenção (nomeadamente com a introdução de novas estratégias de formação ética dos alunos), no domínio dos processos de pensamento (reflexão e consciencialização) e no domínio das relações profissionais e pessoais.

Palavras-chave: Investigação-ação, formação de professores, formação ético-moral dos alunos

Abstract

This study was developed in two stages. The first stage comprised a training workshop in the ethic field with 17 in-service teachers. Apart from this project, it was developed a new training, a Training Project, with a group of 11 teachers, in the ethic field also. In an action-research perspective, we have analyzed the formative processes and completed changes or effects of the training using several techniques and tools of qualitative research, to recognize the action-research relevance in ethical teachers' training. The main findings of our research suggest

that action-research is linked to a strong connection between theory and practice in the ethic field; it fosters the further development of ethical reflexion (dialogic and critical), often guiding to new visions and shared ethic conduct; it also shows a need of interaction between teachers, mainly in the field of ethic intervention with students; promotes a thorough diagnosis of different problematic interactions found in classrooms/students, trying to find solutions to those issues. The effects on teachers can be observed in the field of intervention (particularly with the introduction of new strategies for ethic training), in the field of thinking processes (reflection, awareness), and in the professional and personal relationships.

Keywords: Action Research, teachers' training ethical teachers' training

Introdução

Em Portugal a formação ética de professores e o conhecimento construído acerca dela tem sido escassa (Buxarraís, 2000; Estrela, 2003; Estrela & Caetano, 2010; Seíça, 2003) e ainda mais escassos os contributos da investigação na evidência de relação entre a formação ética dos professores e a dos seus alunos. Como exceção destaca-se o Projeto de Investigação Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores (2007-2010), que previa a necessidade de um aprofundamento da reflexão sobre a ética no contexto da atualidade do mundo contemporâneo, tendo em conta conceitos-chave como a incerteza, a complexidade, a democracia, a relação, a identidade, a comunidade, a afetividade e a responsabilidade.

Nesse estudo os principais objetivos foram “a caracterização do pensamento ético-deontológico dos docentes e das suas aspirações de formação, detetando algumas variáveis influenciadoras (1ª fase) e ensaiar experiências de formação ética de professores que rentabilizassem os dados obtidos (2ª fase)” (Estrela, 2010, p.14).

A investigação que apresentamos fez parte, numa primeira fase, desse estudo, partilhando objetivos, metodologias e instrumentos de investigação. Assim, a Oficina “O professor como educador ético-moral” que se desenvolveu na primeira fase do nosso estudo, contribuiu para os resultados do próprio projeto mais amplo. Por seu lado, o Projeto “investigação-ação no desenvolvimento moral dos alunos” - segunda fase de recolha de dados - foi desenvolvido num período subsequente, tendo utilizado metodologias semelhantes e alguns instrumentos de investigação comuns.

Privilegiaram-se estratégias de formação de cariz investigativo e colaborativo, com vista à intervenção, aspetos enfatizados na literatura nacional e internacional

acerca da formação de professores (e.g. Estrela & Estrela, 2001, 2006; Estrela, 2009, 2010; Goodson, 2008; Hargreaves, 1994; Caetano, 2016; Sobral & Caetano, 2016; Veiga Simão, Caetano, & Freire, 2007). Estas indicações encontram-se também expressas em alguns documentos legais que norteiam a formação de professores em Portugal.

A investigação-ação foi utilizada como estratégia formativa, pelo que se procurou compreender, em profundidade, o seu potencial no domínio da ética, em especial no cruzamento com a formação ético-moral dos alunos.

Neste artigo apresentamos a discussão dos resultados acerca dos conteúdos éticos mobilizados através processos formativos vividos e a associação entre esses processos e alguns dos efeitos da formação nos professores. Os processos formativos analisados foram a colaboração, a observação e a reflexão, a leitura e o debate concetual no domínio da ética, a experiencição de estratégias de formação ética e a planificação dos projetos. Os efeitos foram explorados através do pensamento e da ação dos professores expressos nas entrevistas, questionário, debates, observações, reflexões e projetos de intervenção.

A formação ética de professores pela investigação-ação

As diretrizes acerca da formação contínua de professores em Portugal têm apelado à autonomia, à mudança, à inovação e à cooperação. Têm centrado o interesse na comunidade educativa com uma exigência de estratégias de trabalho colaborativo e de reflexão sobre as práticas. Recomenda-se uma formação centrada nos contextos escolares e suas prioridades (Decreto-Lei nº 22/2014) e nas práticas profissionais, mais ecológicas, e a criação de dispositivos que acompanhem os “professores nas suas práticas, durante e após a formação” (Estrela, Eliseu & Amaral, 2007, p. 315).

A investigação-ação exige uma reflexão crítica e sistemática por parte dos professores, que pode provocar mudanças e que pode levar à emancipação dos profissionais, em alguns aspetos da sua prática. Elliott (2007) aponta, por exemplo, que o desenvolvimento profissional dos professores passa pela capacidade de reflexão acerca das práticas nas salas de aula, pela observação da ação, pela identificação e diagnóstico de problemas da prática e ainda pela tomada de decisões acerca das estratégias que resolvem esses problemas identificados pelos professores. Através

deste processo os professores poderão desenvolver o seu conhecimento prático que advém da sua atividade profissional, onde a ação é uma parte integral da investigação e a investigação uma parte integral da ação. Tais ambientes deverão ser providos de espaços de conversação e diálogo acerca dos processos de ensino-aprendizagem, bem como de uma forte consciência da parte de professores e de alunos.

A formação de professores baseada na indagação das práticas e em processos de reflexão crítica traduz-se numa complementaridade entre a reflexão na e sobre a ação e uma racionalidade crítica que busca a emancipação e a mudança, nomeadamente pela sua natureza participatória (Carr & Kemmis, 1986).

A formação dos professores, nesta perspetiva, deve apostar na aprendizagem cooperativa e em rede, entender o professor na sua autonomia moral, no comando e desenvolvimento de projetos dentro de uma comunidade educativa e valorizar o diálogo com a sociedade, implicando-se como membro de uma categoria profissional, ao serviço do debate sobre as políticas de educação. O ensino é, para diversos autores um exercício ético. Um relatório do Conselho da Europa de 2005 compila um conjunto de recomendações no âmbito da formação de professores, nomeadamente no sentido de envolver os professores em discussões sobre democracia, direitos e responsabilidades, atitudes e valores, focar a formação na escola e na comunidade, dar importância ao papel do professor na sociedade, em debates públicos, entre outros aspetos. Já o compromisso moral da escola é da ordem do questionamento, mas também do conhecimento, da competência, da justiça social e do cuidado.

Os programas de formação de professores devem dar ênfase ao desenvolvimento humano e à justiça social, numa perspetiva de diversidade ou multiculturalidade e à formação cívica e democrática (Hansen, 2008). Torna-se importante colocar os professores em situações de aprendizagem que permitam tal desenvolvimento, nomeadamente situações de formação que apelem à reflexão e clarificação coletiva de princípios e de ações dentro da escola e na relação com os outros (Estrela, 2003; Elliott, 2015). A complexidade das relações entre ética pessoal e ética profissional, assim como a repercussão da atuação do professor nos seus objetivos, valores e intenções são aspetos que precisam de ser clarificados.

A escolha da investigação-ação enquanto metodologia de formação de professores é justificável pelas suas características e pela sua natureza. Deseja-se uma reflexão que leve a movimentos colaborativos na escola e à elaboração de projetos comuns desenvolvidos num espírito democrático, flexível e livre, para ajudar os professores a desenvolver uma visão de justiça social. A investigação-ação como estratégia de formação contínua, como a adotámos, é uma investigação desenvolvida pelos profissionais, que exige uma reflexão crítica e sistemática da sua parte, que se pretende colaborativa, que pode provocar mudanças (de pensamento e de ação) e levar à emancipação dos profissionais, em alguns aspetos da sua prática: “Action research and practitioner research are widely advocated as mechanisms that support professional learning for teachers” (Groundwater-Smith, Mitchell, Mockler, Ponte & Ronnerman, 2013, p. 91).

Para Zeni (2001) ou Elliott (2015), a investigação-ação tem em si um carácter eminentemente ético, pois qualquer investigação que envolva a participação ativa das pessoas ou instituições sociais envolve, necessariamente, tomadas de decisão com implicações éticas. A investigação-ação desenvolvida pelos professores implica uma ética da responsabilidade, da justiça social, do respeito e do cuidado. Tem características fundamentais para a formação ética de professores, como o de aprofundar o conhecimento das situações educativas e problemas que delas decorrem com vista à sua melhoria, bem como processos colaborativos de reflexão. Mas a formação ética dos professores implica ir mais longe, implica uma reflexão ética, individual e coletiva, orientadora da decisão e da ação educativa. Entendemos, ainda, que tal reflexão é favorecida quando o ponto de partida é a própria experiência do professor, os dilemas por si vividos e que lhe colocam questões éticas, situando-o ao mesmo tempo num quadro teórico rico.

Conforme Buxarrais (2000), podem encontrar-se dois níveis de trabalho, um primeiro centrado em conhecimentos teóricos, com respeito a diferentes teorias da educação moral, filosóficas, psicológicas, sociológicas ou antropológicas; e um segundo nível, teórico-prático, que inclui a capacitação para um conjunto de estratégias próprias da educação moral. A autora propõe estratégias de autoconhecimento, expressão e desenvolvimento da perspetiva social, como a clarificação de valores, o jogo de papéis

ou o estudo de casos; a discussão de dilemas éticos; estratégias para análise e compreensão crítica dos temas moralmente relevantes, numa construção concetual e crítica, em debate com os outros; dinâmicas de grupo e a própria investigação-ação.

Formação ética dos alunos e formação para a Cidadania

Atualmente espera-se que a escola ajude os alunos a adquirir e desenvolver valores como a honestidade, a justiça, o respeito pelos outros e a responsabilidade, pelo que é imperativo perceber de que forma os professores e a escola devem gerir estas aprendizagens, essenciais para o futuro dos seus alunos e da sociedade no seu todo. O debate centra-se, então, na escolha de abordagens, de conteúdos e metodologias a adotar ou a privilegiar neste domínio. Vários autores têm defendido a existência de diferentes caminhos ou modelos de educação moral que fazem do professor e da escola espaços de formação ética e moral (Fenstermacher, 1990; Hansen, 2001; LePage et al, 2005; Martins & Mogarro, 2010). Por exemplo, a educação para os valores por via da endoutrinação e da transmissão dos valores essenciais da sociedade; a clarificação de valores, que acentua o carácter racional e emocional da educação moral; e abordagem cognitivo-desenvolvimentista, que procura desenvolver a educação para a justiça através do confronto de ideias e do desenvolvimento de comunidades justas.

No relatório para a UNESCO considera-se o “aprender a viver juntos”, como um dos quatro pilares do conhecimento onde se refere a “compreensão do outro e a perceção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” (Delors, 1996, p.31). Também o Conselho da Europa tem desenvolvido programas e planos de ação, no âmbito da educação para a cidadania (Gollob et al, 2004; Oser, Althof & Higgins-D’Alessandro, 2008; Salema, 2010), que passam por desenvolver competências de natureza ética. Este tipo de competências exige um trabalho de construção e reflexão na adesão a valores de liberdade, igualdade ou solidariedade, nas dimensões pessoal, afetiva e emocional. Isto implica o reconhecimento e o respeito por si e pelos outros, a capacidade de ouvir, a promoção de atitudes de não-violência e de aceitação e tolerância. Dá-se atenção ao diálogo e ao trabalho com e para valores como a paz, a democracia ou os direitos humanos, intervindo nas escolas e na comunidade.

Estudo de Caso – as ações de formação

Definimos como problemática do nosso estudo a compreensão e avaliação da investigação-ação na formação ética dos professores e na formação ético-moral dos seus alunos. Pelo apresentado, colocámos como questão-problema do nosso estudo:

Será a investigação-ação particularmente relevante na formação ética dos professores, favorecendo o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível de saberes e práticas de formação ético-moral dos alunos?

O foco do nosso estudo foram grupos de formação e porque essa formação foi ao mesmo tempo objeto de investigação, elegeu-se como metodologia, o estudo de caso em investigação-ação. A compreensão do que aconteceu, a par da compreensão da relação entre os acontecimentos, utilizando essa compreensão à medida do desenvolvimento dos casos, foi fundamental nesta investigação.

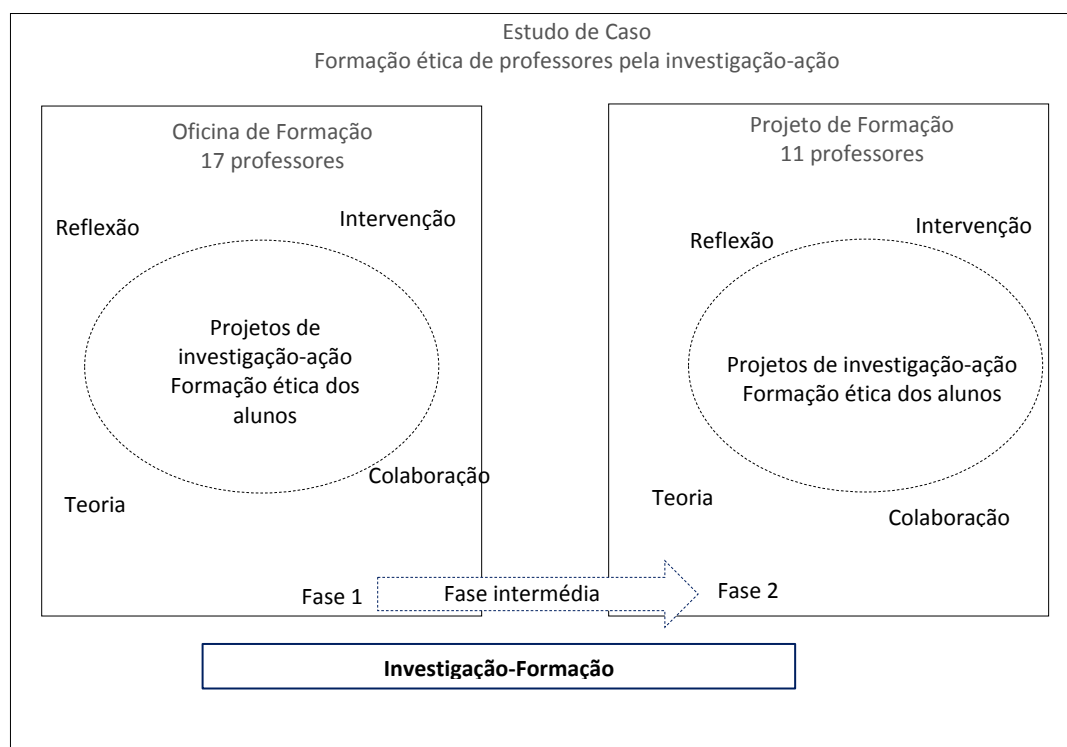


Figura 1 - Design investigativo (adaptado de Caetano, 2010)

As duas ações de formação desenvolvidas permitiram a construção de conhecimento acerca da potencialidade formativa da investigação-ação na formação ética dos professores. Foram sequenciais, tendo havido um professor que participou nas

duas e tendo havido uma fase intermédia na qual se fez um acompanhamento de dois professores e registos desse trabalho em notas de campo. A figura 1 representa o desenho de investigação que se realizou.

O quadro seguinte apresenta a caracterização geral das ações de formação desenvolvidas (quadro 1):

	Oficina	Projeto
Níveis de ensino	Ensino Básico	2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário
Modalidade	Oficina de formação	Projeto de formação
Duração	3 meses (25 horas presenciais)	8 meses (21 horas presenciais)
Participantes	17 professores	11 professores
Contexto	3 agrupamentos de escolas	1 agrupamento de escolas
Tema/Título	O professor como educador ético-moral	Investigação-Ação no desenvolvimento moral dos alunos
Meio	Urbano (Lisboa)	Urbano (Lisboa)

Quadro 1 - Caracterização geral das ações

Os ciclos de investigação-ação desenvolvidos na Oficina apresentaram alguns aspetos semelhantes ao modelo proposto por Elliott (1991), do tipo de investigação-ação prático-deliberativa (McKernan, 1996). O processo permitiu, nomeadamente, um questionamento das práticas, ao mesmo tempo que permitiu deliberar sobre ela e testá-la, através de atividades concretas, para depois observar e discutir o trabalho realizado (figura 2).

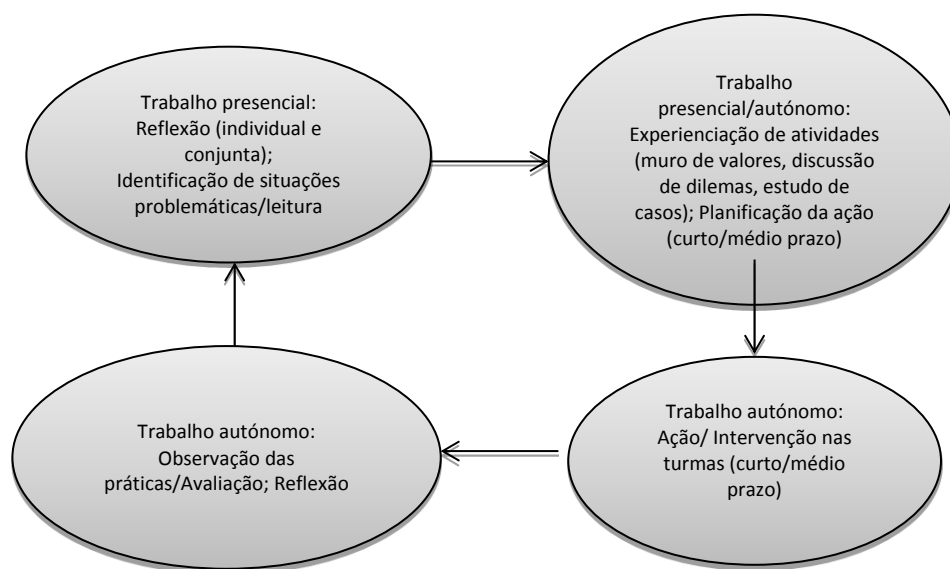


Figura 2 - Investigação-ação na Oficina “O professor como educador ético-moral”

A investigação-ação valorizou a interpretação dos participantes acerca da sua prática e a comunicação interativa, a deliberação e a negociação, com o fim de compreender a prática e resolver os problemas que dela advêm, de forma mais ou menos imediata (curto/médio prazo). A reflexão e a colaboração foram processos transversais, informados pela leitura e discussão de carácter teórico e/ou normativo.

No Projeto, os ciclos desenvolvidos assemelharam-se a modelos propostos por Kemmis e McTaggart (2005), numa perspetiva crítico-emancipatória. O carácter metodológico inerente à modalidade de Projeto facilitou fases mais aprofundadas de diagnóstico e desenho da intervenção, a médio prazo. O carácter investigativo, centrado nas realidades baseou-se na observação e reflexão (elaboração e análise de diários). A planificação dos projetos foi sustentada pela experienciação de atividades, como o jogo de papéis e o estudo de casos e pela leitura concetual e debate acerca da formação ética dos alunos.

Os ciclos de investigação-ação desenvolvidos no Projeto de formação estão representados na figura 3.

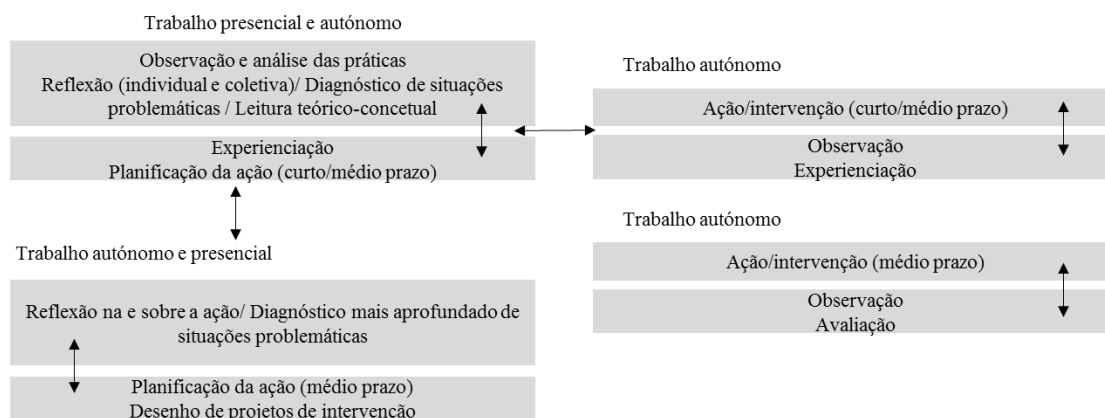


Figura 3 - Investigação-ação no Projeto “Investigação-Ação no desenvolvimento moral dos alunos”

A orientação geral das ações de formação privilegiou uma linha concetual (clarificação e debate de conceitos, perspetivas teóricas, princípios e valores), uma linha investigativa (pela observação, análise e reflexão de situações concretas) e uma processual (através por exemplo da experienciação de atividades de formação ética).

De cada uma das ações de formação resultaram projetos de intervenção no âmbito da formação ético-moral dos alunos, desenhados de forma colaborativa, pelos participantes.

Na Oficina oito projetos foram desenhados a curto prazo, sendo implementados no imediato. Na segunda ação, foram planificados dois projetos de intervenção: um colaborativo, com 10 professores da mesma escola e um individual. Estes projetos foram desenhados entre o curto e o médio prazo, sendo que a grande maioria das estratégias/atividades contempladas iniciaram-se no ano letivo seguinte, embora parte das atividades tenha sido desenvolvida durante a ação de formação.

As designações dos projetos desenvolvidos nas ações estão apresentadas no quadro 2:

	Oficina - 8 projetos	Projeto - 2 projetos
Temas	<i>Crescer como pessoas; Educar para os valores; O professor como educador moral – projeto de intervenção; Autonomias e socialização pela interiorização de valores éticos</i>	<i>(IA no desenvolvimento moral dos alunos – um projeto para a escola; Pedagogia dos Afetos)</i>
Objetivos	Mudança de atitudes e comportamentos; Educar para os valores éticos; Educar para a cidadania ativa e para a participação.	Conhecer as necessidades específicas dos alunos; Identificar os valores a trabalhar na escola; Fundamentar a escolha na realidade da escola e dos alunos; Mostrar aos alunos a importância da adoção de valores na ação diária; Sensibilizar os alunos para a importância dos valores ético-morais; Promover a necessidade de colocar valores éticos em prática diariamente; Promover a compreensão da importância dos valores éticos.
Estratégias/ Atividades	Muro de valores; Clarificação de Valores; Discussão e exploração de casos e role-playing; Exploração de dilemas morais; Construção partilhada de regras e participação cívica; Trabalho de voluntariado; Trabalhos cooperativos de pesquisa e formação.	Clubes e <i>workshops</i> : teatro, dança, leitura, fotografia, trabalhos manuais; Campanha de solidariedade e outras práticas solidárias; Professor deve manifestar afeto/ternura; Educar pela metodologia dos afetos: razão, compreensão/diálogo, afeto.

Quadro 2 - Projetos desenvolvidos nas ações de formação

Recolha e análise dos dados

Numa metodologia qualitativa, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, sintetizadas no quadro seguinte (quadro 3):

Recolha e análise de dados	Oficina	Projeto
Entrevista Inicial	1	1
Entrevistas de follow-up	7	10
Debates	3	1
Questionário	19	8
Reflexões sobre as sessões	53	25
Reflexões finais	17	11
Projetos de intervenção	8	2
Observação de aulas	11	13
Diários de bordo	----	68
Observação de aulas pela investigadora	----	7
Reflexões da investigadora	6	3

Quadro 3 - Síntese dos dados recolhidos e analisados

A entrevista foi utilizada na fase inicial de cada formação em focus group e em *follow-up* individual. A entrevista inicial contemplou questões distribuídas por temas como: as conceções de ética e sua origem, dimensões éticas das funções do professor e o seu papel na educação moral dos jovens, valores que norteiam a conduta profissional e valores desejados como norteadores dos alunos, estratégias de promoção da formação ética dos alunos e atitude face à formação. A entrevista de follow-up pretendeu avaliar os processos, nomeadamente os de investigação-ação, e percecionar mudanças de pensamento e/ou ação dos professores.

Em ambas as ações foram analisados debates das sessões que tiveram como objetivos diagnosticar situações problemáticas e promover deliberações conjuntas. Os debates tiveram também importância na exploração do pensamento e ação ética dos participantes.

O questionário aplicado aos participantes foi construído no projeto *Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores*, e foi aplicado na Oficina de Formação num momento inicial da formação e no Projeto de Formação em dois momentos (inicial e final). Foi analisado na primeira ação através da estatística

descritiva, e fez-se a comparação das duas fases de aplicação por t-student e por teste não paramétrico Wilcoxon, na segunda ação de formação. A análise do questionário permitiu interpretar os dados nas seguintes dimensões: concepções de ética; relação entre ética e deontologia, entre ética pessoal e profissional; concepções do bem do aluno e de justiça; atitude face à existência de um código deontológico; princípios e valores éticos da profissão; o professor e o desenvolvimento ético dos alunos e os dilemas da profissão docente.

A observação foi feita em níveis distintos: nas sessões de formação, feitas pelos professores e pela formadora-investigadora e observação das práticas, feita essencialmente pelos professores. A partir da observação das práticas, alguns participantes do Projeto escreveram diários reflexivos, procurando organizar e dirigir a observação para os objetos e situações pretendidas, nomeadamente as de caráter ético. Outros participantes usaram os incidentes críticos acerca dos comportamentos éticos dos alunos. A formadora observou aulas, numa perspetiva de amiga crítica.

No que respeita aos projetos desenhados e desenvolvidos pelos professores, analisámos a totalidade destes projetos em: a) situações problemáticas catalisadoras da construção dos projetos; b) objetivos; c) atividades previstas/desenvolvidas, d) estratégias de formação ética-moral dos alunos; e) instrumentos de avaliação dos projetos.

A análise de conteúdo das entrevistas, dos debates e dos projetos foi feita por sistemas de categorias entre o a priori e um processo indutivo de categorização. A análise dos diários, das reflexões e das observações foi feita num processo indutivo de categorização. Utilizámos o programa NVivo para categorizar os documentos na íntegra, em sistemas de categorias e subcategorias (nodes), por agregação hierárquica (parents and child), com referência à fonte (source), permitindo construir matrizes de cruzamento entre as categorias e as fontes. Foi possível associar as fontes às pessoas em documentos identificados (entrevistas de follow-up, reflexões finais, observações, diários). A análise de conteúdo do material recolhido sustenta a nossa discussão de dados e as nossas conclusões.

Processos formativos – dos conteúdos éticos mobilizados aos efeitos produzidos

Os processos formativos permitiram, em ambas as ações, mobilizar conteúdos éticos. Apesar dos conteúdos éticos mobilizados se terem centrado, em grande parte, em estratégias/abordagens de formação ética dos alunos, no papel dos professores nesse domínio e na resolução de problemas de carácter ético na escola/turmas/alunos, a formação integrou discussões no domínio ético: definições de ética, relação entre ética pessoal e profissional, posições face à existência de um código deontológico na profissão, e discussões em torno dos valores éticos e dilemas éticos. O excerto seguinte é um exemplo desta mobilização:

Debatemos o papel do professor como mediador de conflitos lendo e analisando uma série de textos muito interessantes cheios de dilemas sobre a atitude mais correta a tomar perante determinada situação. (*Reflexão de sessão_Oficina*).

Os resultados apontam para diferentes definições de ética, recolhidos pelas entrevistas, pelos debates das sessões e pelas observações/reflexões, mas também através do questionário aplicado aos professores de ambas as ações de formação permitiu recolher dados acerca do pensamento dos professores no domínio da ética nos itens QII.1 (Conceção Pessoal de Ética), QII.2 (diversos aspetos do domínio da ética), QII.3 (Princípios/Valores Éticos da Profissão) e QIV (Dilemas da profissão docente). Assim, a ética é tida enquanto reflexão, mas também enquanto ação e relação com outro, associadas a valores de respeito, justiça e responsabilidade.

Foi possível perceber uma subjetividade ética, nomeadamente nos diálogos/debates que ocorreram nas sessões de formação, o que possibilitou a emergência de um pensamento ético contextualizado e de uma diversidade de ações a nível ético-moral. Por exemplo, as intervenções em sala de aula sublinharam a necessidade de resolver situações problemáticas a partir de saberes práticos ou construídos a partir da prática, de forma contextualizada.

Os processos formativos contribuíram para uma construção deontológica dentro dos grupos de formação, à semelhança do que foi apurado em outros estudos (e.g. Duarte, 2009; Marques, 2010). Através dos processos argumentativos e dialógicos construiu-se um maior entendimento ético entre os participantes, nomeadamente ao nível de princípios e valores, o que se traduziu no domínio das suas atuações. Aceita-se, assim, a possibilidade de se chegar a entendimentos éticos pelo debate e deliberação (do bem, do bom, do justo).

Os resultados enfatizam também uma ligação entre o pensamento ético e a ação, nomeadamente no que diz respeito aos valores e a estratégias de formação ética, também em consonância com uma discussão axiológica e com o recurso a discussões dilemáticas no domínio ético:

Esta sessão permitiu-me tomar consciência da dificuldade que temos em definir os nossos valores. Obrigou-me a pensar no que orienta a minha conduta e porquê. Fez-me reflectir e mais importante, revelou-me que o significado que um valor tem para mim, não é igual ao de outras pessoas que pertencem ao mesmo grupo cultural que o meu. (*Reflexão de sessão_Oficina*)

A reflexão foi um processo constante e transversal em ambas as ações e atuou na mobilização dos diferentes conteúdos éticos enunciados, sobretudo em torno do papel do professor enquanto educador moral e dos valores éticos e em torno da atuação que decorre desse papel. Os processos reflexivos promoveram uma articulação entre teoria e prática e revelaram-se facilitadores na construção de uma identidade profissional, focando aspetos ligados à missão da profissão docente (cf. Korthagen, 2009).

Os diários destacaram-se na facilitação da reflexão em torno dos aspetos ligados à missão e identidade profissionais. A observação das práticas incidiu, sobretudo, sobre comportamentos éticos dos alunos e sobre as situações problemáticas dos contextos reais. Ao mesmo tempo destaca-se a reflexão em torno de estratégias de

formação ética dos mesmos. Os diários foram um instrumento de observação e reflexão com o aprofundamento destas questões, nomeadamente por neles serem aprofundados níveis de reflexão dialógica e crítica, no domínio ético:

Sei que muitas vezes ultrapassamos a barreira da “função” de DT, mas se esse envolvimento maior com os alunos minimizar os problemas existentes na escola, não será preferível passar para além das nossas funções?
(*DiárioF2_13_Projeto*)

Nós influenciámos o desenvolvimento moral dos alunos dando exemplos. Para isso temos que ter um comportamento ético irrepreensível. As relações humanas são muito complexas e ninguém é perfeito. (*DiárioF6_12_Projeto*)

A colaboração foi também um processo transversal à formação e foi vivida em diferentes momentos: no diagnóstico de situações problemáticas de origem ética, na análise de documentos da investigação, na construção da intervenção sob a forma de projetos e na procura de soluções para situações problemáticas. A colaboração foi demonstrada pela partilha de ideias, materiais e experiências, nomeadamente na intervenção ética junto dos alunos. Simultaneamente, a colaboração foi vivida nos debates/discussões em torno da ética, em particular no domínio dos valores e dos dilemas.

O aumento da consciencialização ética e do comprometimento com a mesma, foi visível na maioria dos participantes, nomeadamente em relação ao seu papel de educadores morais. Isto associado a um aprofundamento da reflexão, ao aumento do conhecimento (teórico e prático) e a uma maior segurança traduziu-se numa maior orientação das práticas e na própria intervenção junto dos alunos. Estes aspetos associam-se a processos de experientiação de atividades de formação ética, como o muro de valores ou a discussão de dilemas, e à reflexão, em especial aos momentos aprofundados de diagnóstico de situações problemáticas, quer coletivos (pelo debate), quer individuais (pelos diários e incidentes críticos).

A formação contribuiu ainda para a integração de novas práticas e para o reforço de outras no mesmo domínio, baseadas sobretudo na educação para valores éticos mais valorizados, como o respeito, a justiça e a responsabilidade. Os processos traduziram-se num movimento de expansão e integração de práticas de formação ética dos alunos, onde se integram abordagens desenvolvimentistas, modelos de educação do carácter e modelos de clarificação de valores, embora não tenham sido abandonadas práticas mais endoutrinadoras.

Em todos os projetos construídos na Oficina encontra-se como estratégia o muro de valores, o que denota uma ligação entre a experiência em formação e a prática. Por outro lado, em seis há atividades em que os alunos são colocados em reflexão ética através da discussão de dilemas morais, através da discussão de casos (textos, histórias e/ou imagens) ou do jogo de papéis. A análise de documentos orientadores e construtores de regras (como os regulamentos), o debate em torno de questões éticas (promovidos muitas vezes por textos, histórias ou filmes), de resolução de conflitos ou de violência (em muitos tomando a forma de assembleias e jornais de parede) indicam a mobilização de estratégias de formação ética na prática escolar, que coincidem em grande medida com as desenvolvidas em formação com os professores. A análise dos dois projetos do projeto de formação permitiu perceber a valorização de processos de reflexão ética por parte alunos, do afeto na relação pedagógica e do trabalho colaborativo/cooperativo na promoção da formação ético-moral dos alunos, o que denota uma crescente valorização da integração de diferentes perspetivas de formação ético-moral dos alunos, pela criação de momentos de intervenção e cooperação entre os alunos, pela criação de hábitos de comportamento ético e por diários, folhas de valores e estudo de casos.

Enfatizamos como resultado desta investigação a recursividade entre processos e os seus efeitos, entendendo que a reflexão, observação, planificação, intervenção e colaboração foram sendo aprofundados e ficando inscritos nas dinâmicas individuais e interativas dos professores envolvidos (Figura 4):

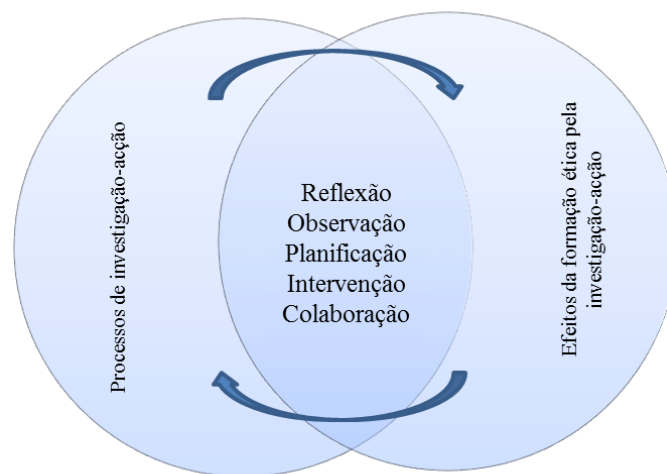


Figura 4 - Recursividade entre os processos formativos e os efeitos

Destaca-se, da análise dos dados, o contributo da investigação-ação para mudanças de ordem profissional e pessoal: uma maior sensibilidade ética nas situações concretas, aos contextos, aos alunos e a si próprios; o aumento da autoestima e autoconfiança de alguns professores; uma maior relação e coerência entre a teoria e a prática; uma maior estruturação e integração do conhecimento, em torno de conceções e práticas mais holísticas de formação ética; uma maior abertura à comunicação e à colaboração entre professores; um melhor entendimento e compreensão dos professores em relação aos seus alunos e um comprometimento face à sua formação ética, orientado por valores de justiça, responsabilidade, respeito e cuidado. Destaca-se ainda um comprometimento com processos investigativos no mesmo domínio (Caetano, 2010; Feio, 2015).

Conclusão

Em síntese, a partir do estudo desenvolvido percebemos que a investigação-ação promoveu: a) nos professores a reflexão, o autoconhecimento e o crescimento pessoal e profissional no domínio ético; b) na escola, a construção de equipas de trabalho colaborativo, particularmente centrado na formação ética dos alunos; c) nos alunos, a melhoria de atitudes e comportamentos e a resolução de problemas que lhes

estão associados; d) na escola, a elevação de valores de democracia, pela participação de todos (professores, alunos, funcionários, pais) e consequentemente de justiça/equidade, de respeito, de tolerância, de solidariedade, mas também de esforço e trabalho; e e) transversalmente, a mudança social, onde alunos e famílias necessitam da escola no seu desenvolvimento e da aposta no desenvolvimento profissional dos professores (Feio, 2015).

A metodologia de investigação-ação cumpre finalidades importantes no domínio da formação ética dos professores, acentuando a reflexão tanto individual quanto coletiva. Coloca a tónica da formação contínua de professores em processos dialógicos, reflexivos, integrativos (teoria-prática) e colaborativos.

No entanto, o estudo revela também alguns limites e constrangimentos à investigação-ação na formação ética dos professores, entre os quais destacamos os condicionalismos inerentes à heterogeneidade dos grupos em formação, com diferente envolvimento dos participantes nos processos de recolha e análise de dados, a insuficiente aproximação à voz dos alunos pela formadora-investigadora (pela observação, questionário, entrevistas).

A partilha, a aprendizagem com os outros, faz-nos hoje, mais ainda, apelar a uma formação ética que tem de vir, necessariamente de dentro das escolas: dos professores, dos diretores, dos alunos, dos pais, dos funcionários, mas que não se deve esbater aí. Deve, a nosso ver, ser construída numa comunidade de aprendizagem que vai para além da escola, que se pode estender outros agentes ou que se alargue a equipas de formadores, de especialistas, de outros professores, sempre numa perspectiva colegial. As relações dentro destas redes devem basear-se na abertura, no diálogo, na empatia e na confiança.

Por outro lado, a formação ética deve atuar favorecendo a intuição e a razão, pois sabemos que é nesse intermédio que atuamos. Sabemos ainda que formações desta natureza levam tempo e necessitam de espaços mais ou menos formais para decorrer. Precisam por fim de ter na base e de dar origem a um corpo de conhecimento que tem sido muito pouco explorado no seio da profissão docente. Para tal revela-se importante a discussão e a reflexão aprofundadas acerca de questões éticas, inscritas no diagnóstico de situações problemáticas, na conceção e desenvolvimento de projetos

e práticas intencionalmente orientados para um trabalho ético com os alunos. Pretende-se uma praxis fortalecida e transformada com a observação mas também pelo aprofundamento de um quadro teórico que informe e desafie os princípios e valores dos professores, bem como as abordagens e rotinas de formação ética dos seus alunos.

A formação de professores constitui-se como uma interface privilegiada na formação dos alunos, alimentando movimentos de mudança dentro das escolas que valorizam os domínios cognitivo, processual, experiencial e emocional.

Uma formação desta natureza contribui, a nosso ver, para o debate em torno da responsabilização dos professores na formação ética dos alunos podendo integrar novas práticas baseadas sobretudo na educação para valores éticos, como o respeito, a justiça e a responsabilidade.

Referências

- Buxarraís, M. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Caetano, A.P. (2010). Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. In M. T. Estrela & A. P. Caetano (org.). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. (pp. 157-170). Lisboa: Educa.
- Caetano, A.P. (2016). Formação de professores e ética profissional na promoção de comunidades de prática. In E. Medeiros (org.). *Formação Pluridimensional de Educadores e Professores em Dinâmicas de Intervenção Educacional*. (pp.147-161) Lisboa: Edições PIAGET.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action research*. London: Routledge Falmer.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Duarte, M. (2009). *Contributos para uma formação ética dos educadores de infância em formação inicial*. (dissertação de Mestrado não publicada), Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is: the selected works of JOHN ELLIOTT*. London: Routledge.
- Elliott, J. (2015). Educational action research as the quest of virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23 (1). 4-21.
- Estrela, A., Eliseu, M. & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In A. Estrela (org). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. (Pp.309-319). Lisboa: Educa.

- Estrela, M. T. (2003). O Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação*, 21, 9-20.
- Estrela, M. T. (2009). Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio de uma formação ética de professores para o amanhã. In A. del Dujo, J. J. Boavida & V. Bento (orgs). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. (pp.. 193-223). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos. Coleção Iberografias.
- Estrela, M.T. (2010). Introdução e apresentação do projeto. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (org). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. (pp. 9- 21). Lisboa: Educa.
- Estrela, M.T. & Caetano, A.P. (2010). *Ética Profissional Docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Estrela, A. & Estrela, M.T. (2001) (org). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Feio, M. (2015). *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-Moral de Alunos. O papel da Investigação-Ação*. (Tese de doutoramento não publicada) Universidade de Lisboa. Instituto da Educação, Lisboa.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. (pp. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gollob, R. et al. (2004). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P. & Ronnerman, K. (2013). *Facilitating Practitioner Research. Developing transformational partnerships*. Oxford: Routledge.

- Hansen, D. (2001). Teaching as a Moral Activity. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 826-857). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Hansen, D. (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith et al (eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. (pp. 10-26). New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Columbia University: Teachers College Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and Public Sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 559-604). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedago.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Guttierrez, C., Jenkins-Gunn, E. & Rosebrock, K. (2005). Classroom management. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (eds). *Preparing Teachers for a Changing World*. (pp. 327-357). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marques, J. (2010) *A Reflexão e Discussão de dilemas Éticos como Estratégias de Formação Ética de Professores*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, M.J. & Mogarro, M.J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 53, 185-202.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

- Oser, F., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37 (3), 395-416.
- Salema, H. (2010). Educação para o Exercício de uma cidadania ética e responsável: competências de professores. *Prima Facie – Revista de Ética*, 6, 9-32.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobral & Caetano (2016). Investigação-ação na formação contínua de educadores de infância. *Estreia Diálogos*, 1. (pp. 40-54).
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In Morgado, J. & Reis, M. (org). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. (Pp. 63-72). Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Zeni, J. (2001) (ed). *Ethical Issues in practitioner research*. Columbia University: Teachers College Press.