



ESCOLA, EDUCAÇÃO E ÉTICA: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Rui Trindade

Vivemos hoje num tempo no qual buscamos freneticamente encontrar respostas, quer para os desafios que vivemos, quer para aqueles a que nos propomos enfrentar nas escolas e nas salas de aula. É uma procura que se justifica perante os sonhos que perseguimos, os recursos de que dispomos e as interrogações inéditas com que nos confrontamos como cidadãos e cidadãs deste mundo que é o nosso. É uma procura, contudo, que teremos de discutir quanto a seus fundamentos e finalidades, quanto mais não seja para decidirmos se antes de equacionarmos as respostas não teremos, em vez disso, de discutirmos a pertinência das questões que as suscitam, bem como as razões que as legitimam. Eventualmente, podemos ter de reconhecer que, algumas vezes, são essas questões que, mais do que as respostas propostas, somos obrigados a problematizar.

É de acordo com esse pressuposto que nos distanciamos das abordagens de pendor tecnocrático, em função das quais se pensam as ações educativas por meio, exclusivamente, da valorização de sua eficiência, como se fosse possível dispensar a reflexão sobre o sentido dessas ações, particularmente quando sabemos que estas são passíveis de interpretações tão diversas quanto contraditórias. Sendo possível fazê-lo, não cremos ser desejável que o façamos, o que constitui condição que justifica a necessidade de reivindicarmos a interpelação ética como dimensão da nossa ação e da nossa reflexão como professores, formadores e atores educativos.

Por que o teremos de fazer? Essa é a pergunta que suporta a escrita deste texto, por meio do qual pretendo refletir sobre a relação entre escola, educação e ética. Uma iniciativa que me obriga a definir, em primeiro lugar, o que se entende por interpelação ética, de forma a demonstrar sua importância e suas implicações ao nível das exigências e desafios com que os professores, hoje, se confrontam nas escolas contemporâneas.

INTERPELAÇÃO ÉTICA: DE QUE ESTAMOS A FALAR?

Segundo Yves de la Taille (2006), por meio da Ética pretende-se responder à questão “Que vida eu quero viver?”, a qual pressupõe uma resposta distinta daquela que, de acordo com o mesmo autor, é a pergunta que caracteriza o posicionamento moral: “Como se deve agir?”. Nesse sentido, podemos considerar que a Ética diz respeito ao que é tido como bom, enquanto a moral tem a ver com o que se impõe como obrigatório (BAPTISTA, 2005), o que conduz essa autora a concluir que a ética se identifica com “a reflexão sobre os princípios que devem nortear a ação humana e a moral como a explicitação de máximas de conduta e a definição de regras consideradas adequadas”. (BAPTISTA, 2005, p. 22). Nesse sentido, podemos concluir que o posicionamento moral constitui a expressão de uma abordagem imperativa referente aos valores e princípios que regulam a vida e a ação humanas, enquanto a ética se define como uma abordagem interpelativa desses mesmos valores e princípios.

Não correspondendo a exercícios equivalentes, a interpelação ética e o posicionamento moral também não são exercícios incompatíveis entre si. Isto é,

a moral tende a estabelecer a verdade, enquanto a ética baseia a sua existência na tentativa de busca dessa verdade, o que significa, na leitura que proponho acerca das relações que se estabelecem entre ética e moral, que nem a verdade pode deixar de ser entendida como objeto de interpelação nem a busca da verdade pode ser feita sem referência às verdades já estabelecidas ou às verdades que justificam e legitimam essa mesma tentativa. (TRINDADE, 2012, p. 27).

É a aceitação dessa dialética entre interpelação e norma ou entre interpelação e saberes estabelecidos que se justifica que a interpelação ética possa assumir um lugar de destaque no âmbito do processo de concetualização, desenvolvimento, monitorização e avaliação das ações educativas. Trata-se de uma opção que irei discutir quanto aos pressupostos que a legitimam e às implicações educativas que decorrem da mesma no próximo subcapítulo deste texto.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: EM JEITO DE INTRODUÇÃO

A valorização da interpelação ética no campo educativo justifica-se, apenas, quando se defende que qualquer iniciativa educativa nos obriga a conferir visibilidade às opções educativas e aos valores e pressupostos que as fundamentam, o que constitui uma condição que nos permite uma reflexão e uma ação educativas mais sustentadas, quer estas ocorram no centro dos sistemas educativos, quer tenham a ver com a administração das escolas ou as deliberações que acontecem cotidianamente numa sala de aula.

Como se constata, estamos perante um exercício que não fica, exclusivamente, circunscrito à reflexão sobre os projetos de educação para os valores, os projetos de educação para a cidadania ou, ainda,

os processos de discussão dos dilemas deontológicos dos professores. O que se propõe é algo bastante mais abrangente, entendendo-se, assim, que a reflexão ética se define como um empreendimento transversal que deverá afetar, por isso (TRINDADE, 2012),

- a) a reflexão sobre os compromissos educacionais, curriculares, pedagógicos e didáticos que as escolas tenham decidido, de algum modo, assumir;
- b) a natureza das iniciativas que são da responsabilidade dos professores;
- c) o papel que se atribui aos alunos e às atividades que estes protagonizem;
- d) a natureza das relações dos mais diversos tipos que se possam estabelecer no interior das escolas;
- e) o modo como se definem as normas e se gere sua aplicação;
- f) o modo como se pensam, gerem e administram as organizações escolares;
- g) o modo como se reflete, ou não, e, eventualmente, se intervém sobre o clima organizacional de uma escola;
- h) o modo como se pensa e concretiza a articulação que, eventualmente, se estabelece entre as escolas e outras instâncias e atores que lhes são exteriores.

Desse modo, não só se amplia o espaço da interpelação ética como o próprio processo de interpelação se torna bastante mais exigente, já que tal iniciativa exige dos atores educativos a disposição de saberes e competências específicos que permitam sua participação consequente num tal processo.

Nesse sentido, o exercício de interpelação ética que tem lugar em espaços educativos não pode ser visto nem como uma iniciativa diletante, dada sua pertinência e suas exigências conceituais, nem como uma iniciativa solitária, porque tem de ocorrer no âmbito de coletivos profissionais que não só permitem exponenciar o próprio processo de interpelação, mas também conferir pertinência ao próprio trabalho que esses coletivos desenvolvem.

Tal como já referi neste texto, entender a interpelação ética como um exercício que possa assumir um lugar de destaque no âmbito do processo de conceptualização, desenvolvimento, monitorização e avaliação das ações educativas é apenas uma opção. Nas escolas e salas de aula onde a gestão curricular possa ser uma ação pensada de forma burocrática e estereotipada e o trabalho dos professores prossiga subordinado ao modo de ensino simultâneo, continuando a avaliação dos alunos a ser entendida como de tipo seletivo, não é necessário entender-se a interpelação ética como uma necessidade. Os ambientes educativos que se encontram estruturados em função de tais parâmetros dispensam-na, já que os fundamentos de tal opção, ao basearem-se no pressuposto de que a intervenção educativa nas escolas se define como eminentemente prescritiva, pode prescindir dos questionamentos inevitáveis quando se reconhece que os alunos têm de ser vistos como protagonistas de seu processo de aprendizagem e que, por isso, os professores não podem ser remetidos para o papel de executores de programas curriculares construídos por outros. Isto é, se continuarmos a abordar a ação docente como um ato que

consiste, sobretudo, em redimir os alunos de sua ignorância e incompetência (TRINDADE; COSME, 2010), suscitando apenas a receptividade discente face a uma intervenção educativa na qual compete ao professor assumir o centro da cena educativa, qualquer interpelação a realizar é mais de caráter instrumental do que de natureza ética.

Só quando o ato educativo é visto como um ato de interlocução é que as interpelações éticas se justificam. Isso significa que a necessidade de valorizá-las se relaciona com outro tipo de opção educativa, no âmbito da qual o estatuto dos professores ou o dos alunos ou o patrimônio de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado – entendido esse patrimônio como socialmente necessário para se viver nas sociedades contemporâneas (daqui em diante designado, apenas, por patrimônio cultural dito ‘comum’) – se definem em função de parâmetros distintos daqueles que enformam o “paradigma pedagógico da instrução”. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 30).

Em suma, a valorização da interpelação ética em educação como uma atividade reflexiva transversal exprime, em primeiro lugar, o fim das ilusões acerca de normas e regras inquestionáveis ou dos saberes instrumentais dos professores suportarem todas as respostas que são necessárias para se viver em escolas onde, tantas vezes, é necessário agir de forma urgente e decidir na incerteza. (PERRENOUD, 2001). Em segundo lugar, considera-se que nessas mesmas escolas a obtenção de consensos não poderá mais ser entendida como a imposição de perspectivas que se aceitam por submissão ao poder autocrático daqueles que o exercem. Ou seja, para além de se valorizar a obtenção de consensos, importa compreender que estes se constroem de forma proativa, tendo em conta, inevitavelmente, as diferentes cosmovisões e opções ideológicas dos atores em presença e, também, a necessidade desses mesmos atores de se empenharem na identificação de objetivos comuns. Nesse sentido, construir um consenso será, sempre, o resultado de um processo de interlocução que exprime a necessidade de os professores se envolverem em momentos de interpelação ética, sem os quais se inviabiliza tal processo.

Em suma, qualquer processo de interpelação ética em educação é um exercício que tanto pressupõe o reconhecimento e o respeito pelos valores e procedimentos que caracterizam o funcionamento democrático das instituições como contribui para que elas sejam espaços cada vez mais democráticos. Trata-se de um posicionamento que, como já defendi neste texto, não prescinde das normas, regras e saberes estabelecidos, já que estes são dispositivos de referência da reflexão e das decisões que se podem assumir, ainda que, só por si, não as determinem. Finalmente, recordo que aquelas normas, regras e saberes contribuem para que tal exercício possa ser intelectualmente honesto e pertinente, no momento em que permitem aos atores discutir ideias e argumentos de forma suficientemente fundamentada e esclarecida.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: QUAIS SÃO SUAS IMPLICAÇÕES DO PONTO DE VISTA DA AÇÃO DOCENTE?

Após assumirmos que a interpelação ética tem de ser entendida como uma iniciativa transversal, pode parecer contraditório propor a questão apresentada no título anterior.

Por que decidimos abordar as implicações da interpelação ética do ponto de vista da ação docente, como fundamento de certo modo de estar? Circunscrever tal objetivo à ação dos professores não é um paradoxo, sobretudo depois de se afirmar que deveria ser uma iniciativa abrangente?

É a abrangência da reflexão sobre a relação entre ética e educação que justifica que, para não nos perdermos num discurso excessivamente vago e ambíguo sobre essa relação, encontremos um ponto de referência que nos permita construir uma abordagem consequente e produtiva, no âmbito da qual a transversalidade da temática seja captada em função e a com base nesse mesmo ponto que, dada a problemática que justifica este trabalho, se afirma por meio de três questões que, inspiradas em Baptista (1998, 2005, 2007), passamos a propor

- a) Como os educadores poderão assumir suas responsabilidades enquanto herdeiros?
- b) Qual é, no âmbito de qualquer processo educativo, o estatuto e o peso do saber já estabelecido e culturalmente validado, bem como o peso das normas que permitem contribuir para a regulação dos nossos cotidianos?
- c) Qual é o estatuto do diálogo no decurso de um ato educativo?

Sendo estas questões relacionadas entre si, considera-se não ser possível responder às duas últimas sem antes responder à primeira. Trata-se de uma questão cuja importância decorre do pressuposto de que educar alguém é um processo pelo qual uma geração põe à disposição da geração seguinte o patrimônio cultural que ela própria herdou da geração que a precedeu, com os respetivos acrescentos. É por essa via que as pessoas se humanizam, socializando-se e singularizando-se (CHARLOT, 2000), o que permitindo afirmar a dimensão antropológica de qualquer ato educativo não permite, contudo, definir, por si só, como os educadores poderão assumir o papel de herdeiros. Sabemos que há vários modos de assumir aquele papel, tal como Baptista (2005) demonstra quando se refere à possibilidade de pensarmos a educação como uma iniciativa na qual a geração precedente tem de educar a geração subsequente, o que implica a subordinação desta geração à vontade da anterior, a qual deverá, por isso, prescrever o modo de pensar e de agir das gerações mais jovens. Noutra abordagem, Baptista (2005) propõe que o educador tem responsabilidades distintas dos educandos, o que, contudo, não lhe permite prescrever os caminhos destes últimos, já que como sua função é, sobretudo, contribuir para o aperfeiçoamento daqueles, implica que, por um lado, não possa fazer por eles o que só a eles compete fazer (TRINDADE; COSME, 2010) e que, por outro, se condene toda a ação educativa apoiada na ignorância do outro. (BAPTISTA, 2005).

Como podemos constatar, não é a autoridade dos educadores que se discute, mas o modo como ela é concebida e exercida. De forma autoritária, tanto relacionalmente como epistemologicamente, é quando os educadores entendem que seus saberes e experiências podem determinar os comportamentos intelectuais e relacionais das gerações mais jovens ou quando, por meio de processos de interlocução ativa, os educadores entendem que tais saberes e experiências poderão constituir uma condição para os educandos se apropriarem do patrimônio cultural dito ‘comum’ e, deste modo, se afirmem e

construam como pessoas, é que eles aprendem também a viver em comum. Nesse caso, a autoridade dos educadores é a condição que impede os educandos de ficarem reféns de si próprios e de seu mundo, no momento em que lhes é oferecida a possibilidade de serem algo que, de outro modo, não chegariam a ser. Essa autoridade possibilita aos educadores dar a oportunidade a seus educandos de reconhecer um estatuto que permita confrontá-los com o patrimônio de experiências, saberes, instrumentos ou procedimentos que outros foram construindo, os quais lhes servirão de referência para viverem as próprias experiências, construir os próprios saberes e, assim, se afirmarem, o mais possível, como autores de seu destino, o qual, segundo Baptista, é, “afinal, indissociável de uma pluralidade imensa de outros destinos, igualmente singulares”. (BAPTISTA, 2005, p. 38).

Como podemos concluir, os empreendimentos éticos em educação não se distinguem dos empreendimentos morais porque estes promovem o “respeito em relação ao que preexiste, ao que nos é dado e transmitido”. (BAPTISTA, 2005, p. 36). Não é o desrespeito perante o legado cultural que os distingue, mas o fato de os segundos oscilarem entre “a infidelidade e a fidelidade” (BAPTISTA, 2005, p. 36) a esse patrimônio, o que decorre do reconhecimento da tensão ética entre as singularidades, os interesses e as necessidades de cada sujeito e as exigências e desafios da vida em comum. Isso significa que os interesses particulares não podem pôr em causa o bem comum, enquanto este não pode se constituir como justificativa para recusar as singularidades, os interesses e as necessidades em nome de uma homogeneização cultural que contribui para desqualificar a nossa vida em comunidade.

É essa distinção entre empreendimentos éticos e morais, em função da qual se torna possível distinguir duas possibilidades distintas de os professores se assumirem como herdeiros, que se legitima uma nova questão, ainda relacionada à ação docente: como os tipos de relação com as regras e os saberes estabelecidos, nos dois empreendimentos anteriormente referidos, afetam o estatuto do diálogo no campo da educação escolar?

Essa é uma pergunta que, de algum modo, só diz respeito aos empreendimentos éticos, dado que nos morais o diálogo não existe ou, se existe, é demasiado circunscrito e periférico. Só nos empreendimentos nos confrontamos com o exercício das interpelações éticas, seja referente à relação entre a administração central ou municipal e as escolas, seja relativo à gestão dos espaços escolares, seja em relação à gestão e organização do trabalho pedagógico nas salas de aula.

Os empreendimentos éticos e a relação entre o centro do sistema educativo e as escolas

A respeito da relação entre a administração e as escolas² estamos perante um projeto que obriga os sistemas educativos a se reconfigurarem politicamente em função de outros parâmetros, os quais permitem às escolas assumir maior autonomia em relação à definição de seus objetivos, das opções organizacionais, curriculares e pedagógicas a assumir ou, igualmente, em relação à gestão de seus recursos humanos e do tipo de relacionamento com as comunidades envolventes. Apesar de ser este um cenário bastante sedutor, não deixa de envolver alguns riscos, os quais se relacionam com a possibilidade de

as escolas deixarem de ter, na prática, compromissos abrangentes a respeitar para passarem a formular compromissos locais, que poderiam originar um processo de legitimação de guetos socioculturais onde os desafios e exigências educativas se diferenciariam em função, sobretudo, das particularidades dos públicos que as escolas decidissem acolher.

No momento presente, defendemos que não podemos prescindir do Estado como entidade interessada no fato de as escolas assumirem e cumprirem suas funções culturais e, por via disso, suas funções políticas e sociais. Para o fazer, contudo, não precisa nem pode continuar a chamar a si “o controle integral sobre a definição e funcionamento do sistema educativo através do reforço de sua administração central” (BARROSO, 2005, p. 74), ainda que tenha de assumir a responsabilidade por um processo de regulação que visa se assumir como um contributo para a afirmação de uma escola capaz de cumprir um mandato político e educativo congruente com os valores e os princípios de uma sociedade democrática.

De acordo com essa abordagem, as tensões éticas passam a ser entendidas, mais do que problemas, como propriedades constitutivas do processo de relação entre as escolas e o centro dos sistemas educativos, o que terá de ser visto como um processo de transformação sistêmica a longo prazo e marcado por conflitualidades várias. Trata-se de uma mudança que não depende da ação docente propriamente dita, ainda que, ao acabar por afetá-la, deva ser entendida como um fator a ser equacionado quanto se discute a margem de manobra institucional das escolas e dos próprios professores.

Empreendimentos éticos e gestão das escolas

Em outro plano, temos várias relações no interior das escolas, particularmente aquelas entre as lideranças e os professores, sendo necessário reconhecer, num primeiro momento, o vínculo evidente entre o modo de regulação estatal de tipo burocrático e os estilos de administração e gestão mais autoritários. Estes se afirmam em função da subordinação dos professores às decisões dos diretores ou coordenadores, o que os remete para um papel de executores de programas e projetos em cuja conceitualização não participaram. Afirma-se, assim, um tipo de divisão de trabalho no qual compete às direções das escolas e dos departamentos a tarefa de pensar, conceber, monitorar e avaliar os projetos que outros terão de executar. Isso constitui um dos principais obstáculos à afirmação de iniciativas que possam ser consideradas como empreendimentos éticos, pois qualquer projeto definido como empreendimento ético terá de contar com o envolvimento, mesmo que diferenciado, de todos os que dele participem. Essa diferenciação não admite, contudo, a menorização dos executores, circunscrevendo-os a um papel em que se encontrem desresponsabilizados pelo trabalho de concepção, monitorização e avaliação.

Importa reconhecer, no entanto, que essa divisão de trabalho e a estrutura organizacional que a sustenta não podem ser dissociadas de um projeto de educação escolar cujas idiosincrasias continuam reféns do princípio de que se deve educar todos como se de um só se tratasse. (BARROSO, 1995). Esse pressuposto justifica que os centros dos sistemas educativos e os diretores e coordenadores das escolas assumam as respetivas lideranças como exercício de prescritividade e controle, impedindo assim que as

iniciativas educacionais se afirmem como empreendimentos éticos. É perante o reconhecimento de que não se pode dissociar os empreendimentos éticos do investimento institucional em sua concretização que a problemática da relação entre os diretores ou os coordenadores e os professores adquire importância e centralidade. Se os segundos, como se defendeu, não podem ser meros executores dos projetos que os primeiros conceberam, importa saber que decisões organizacionais poderão contribuir para inverter tal situação e quais riscos se correm quando se assume tal opção.

Em larga medida, a possibilidade de os professores assumirem um papel mais ativo como decisores constitui o desafio a ser enfrentado no seio das escolas. Tal desafio nos conduz a discutir a cooperação entre os professores como uma problemática tão decisiva quanto complexa, tendo em conta que leva os docentes a refletir e discutir entre si, negociar propósitos e perspectivas e envolver-se na definição de consensos acerca dos objetivos, estratégias e modos de avaliação dos projetos. Como podemos compreender facilmente, essa proposta aumenta o nível de conflito entre os docentes, o que confere maior centralidade às tensões éticas e dinâmicas, de natureza diversa, que as mesmas suscitam. Nesse âmbito, a estrutura organizacional adquire uma relevância indiscutível, tendo em conta que o tempo de trabalho dos professores deixa de estar circunscrito ao tempo de trabalho nas salas de aula. É necessário, por isso, que os professores possam dispor de tempo para trabalharem em conjunto, o que nem sempre é objeto de gestão por parte das direções das escolas e de compreensão por parte dos responsáveis pelos ministérios ou secretarias municipais.

Seria um equívoco, contudo, referir-nos aos ministérios, às secretarias municipais e às direções das escolas como os únicos obstáculos que explicam a ausência de cooperação entre docentes, afinal os professores podem não estar interessados nessa cooperação e na subsequente assunção do papel de decisores curriculares.

Diante disso, proponho esta tese com base nos estudos de Monica Thurler (2001) e Andy Hargreaves (1998), pois ambos os autores se referem ao individualismo docente como uma manifestação da cultura profissional dos professores, considerando as razões que suportam essa postura. Para Thurler (2001), tal individualismo não pode nem ser diabolizado nem visto como um fenómeno dissociado das dimensões política, organizacional e pedagógica que balizam o trabalho dos professores nas escolas. Já Hargreaves (1998) defende que esse individualismo não poderá nem ser abordado como uma espécie de vulnerabilidade psicológica nem como uma “fraqueza pessoal” (HARGREAVES, 1998, p. 191), podendo ser entendido quer como “uma economia racional do esforço” (HARGREAVES, 1998, p. 191) em contextos de trabalho que pressionam e constroem os docentes, obrigando-os a uma gestão cuidada de suas prioridades profissionais, quer como a consequência de ambientes físicos e organizacionais que estimulam tal individualismo. Por isso, Hargreaves (1998) distingue três tipos de individualismo docente: o constrangido, o estratégico e o eletivo. O primeiro, na perspectiva do autor, resulta dos constrangimentos a que um professor está sujeito, relacionados a políticas de gestão não envolventes ou à falta de tempo e de espaços para os professores trabalharem em conjunto. O segundo tem a ver com a perspectiva defensiva dos professores perante objetivos profissionais difusos, mal calculados ou que os levam a se perder no labirinto do transbordamento de funções. (NÓVOA,

2005). Finalmente, o terceiro tem a ver com o fato de se privilegiar a ação individual como forma de estar e trabalhar. Trata-se de uma atitude que, segundo Thurler, poderá ser lida quer como “uma proteção bem-vinda e, às vezes, vital contra os julgamentos e as intervenções vindas de fora” (2001, p. 63), quer como Hargreaves defende, um modo de preservar a independência e a realização pessoal dos professores. (HARGREAVES, 1998).

Como podemos constatar, o individualismo docente, enquanto postura profissional, implica não só mudanças organizacionais que potenciem as oportunidades de cooperação como, igualmente, obriga os professores a posicionarem-se como gestores curriculares e decisores pedagógicos em rutura com o “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 30), já que aquele individualismo, na perspetiva de Cosme (2009), terá de ser compreendido à luz de sua articulação com o modo de trabalho pedagógico que aquele paradigma estimula. Assim, a possibilidade de os professores se envolverem em iniciativas educativas que se afirmem como empreendimentos éticos obriga à transição de uma cultura individualista para uma cultura de colaboração, o que precisa ser entendido como uma iniciativa multidimensional e complexa que tanto envolve mudanças organizacionais como mudanças curriculares e pedagógicas que implicam uma rutura com aquele paradigma.

Como se adivinha, não estamos, também nesse plano, perante um processo isento de equívocos, contradições e tensões éticas. Retomando a reflexão de Hargreaves, é necessário problematizar o que entendemos por culturas de colaboração e deixar de utilizar o conceito de colegialidade docente como “conceitualmente amorfo e ideologicamente sanguinário”. (HARGREAVES, 1998, p. 185). Trata-se de uma perspetiva que decorre do reconhecimento de que nem sempre o fato de os professores colaborarem entre si corresponde a uma cultura genuína de colaboração, tal como Thurler reconhece quando identifica os “estados intermediários” (THURLER, 2001, p. 70) de colaboração entre professores, ou Hargreaves, quando se refere às “situações de colegialidade artificial” (1998, p. 219). Dos estados referenciados por Thurler ou das situações identificadas por Hargreaves, chamo a atenção para as situações em que a colaboração docente decorre de imposições de carácter administrativo ou de situações compulsivas de interação, que Thurler designa como de “colegiatura forçada” (THURLER, 2001, p. 70) e Hargreaves nomeia por “situações de colegialidade artificial”. (HARGREAVES, 1998, p. 219), as quais têm de ser lidas como situações contraditórias ou até paradoxais face aos princípios e pressupostos que, em princípio, deveriam animar as situações de colaboração entre professores.

Segundo Hargreaves, podemos falar de colaboração quando as relações profissionais desse tipo não são impostas de forma burocrática, correspondendo, assim, a um movimento profissional endógeno, em função do qual os docentes se beneficiam do apoio de seus pares, da capacidade de reflexão acrescida, do alargamento e da diversificação das respostas que se produzem de forma colegial e do processo de afirmação socioprofissional que tal cultura potencia. Trata-se de um desafio bastante exigente, quer do ponto de vista dos professores, quer do ponto de vista das escolas e da gestão destas, que pressupõe, como já defendi anteriormente, uma rutura com o paradigma da instrução (TRINDADE; COSME, 2010) e com o papel que nesse paradigma se atribui tanto aos alunos como aos professores e que tem a ver, ainda, com as modalidades de gestão organizacionais e curriculares que se adequam aos pressupostos

de tal paradigma. É que a afirmação de uma cultura de colaboração entre professores decorre de uma abordagem distinta acerca das finalidades da escola, que deixa de ser entendida como um espaço onde o ato de ensinar está restrito ao ato de instruir para se afirmar como uma instituição onde o ato de ensinar se subordina à necessidade de promover a aprendizagem dos alunos, como condição de seu empoderamento pessoal, social e cultural. Isso significa que o desafio educativo com o qual os professores passam a se confrontar é a necessidade de entender que o ato de aprender, a ser protagonizado pelos alunos, resulta da gestão do processo de relacionamento e de comunicação entre as singularidades de um sujeito em situação de aprendizagem e de determinado corpo de saberes com suas particularidades epistemológicas e conceituais específicas. Por isso, o trabalho do professor não é o de facilitador, mas o de interlocutor qualificado (COSME, 2009), tendo em conta que as aprendizagens dos alunos e, concomitantemente, o desenvolvimento de suas competências podem ser marcadas por tensões e rupturas epistemológicas cuja gestão é complexa e, até certo ponto, indeterminada. Em suma, para o processo de aprendizagem dos alunos se construir como um processo de empoderamento é necessário que os professores, enquanto interlocutores qualificados: (i) apoiem diretamente os alunos a realizar as aprendizagens desejadas, caso isso seja necessário; (ii) organizem os espaços e os tempos de trabalho; (iii) proponham, recomendem e discutam atividades; (iv) disponibilizem recursos ou estratégias para mobilizar recursos; (v) proponham dispositivos de planificação, regulação, monitorização e avaliação que envolvam os alunos na concretização de tais tarefas.

Esses desafios profissionais justificam o fato de as escolas poderem ter maior autonomia para decidirem seus programas e projetos, de forma a honrar os compromissos educativos que lhes dizem respeito. São também esses desafios que legitimam a possibilidade de os professores se afirmarem como decisores e, conseqüentemente, como profissionais reflexivos no âmbito das comunidades profissionais às quais pertencem, na medida em que estas, ao permitirem exponenciar a reflexão de seus membros, favorecem a concretização de tal possibilidade.

Para Hargreaves, o desenvolvimento de uma cultura profissional docente colaborativa é, antes de tudo o mais, um desafio organizacional, o qual obriga a repensar a “reconstrução das relações de poder nas escolas” (HARGREAVES, 1998, p. 277), quer entre as lideranças e os professores, quer dos professores entre si. Isso nos permite concluir que o envolvimento em iniciativas educacionais nas escolas que se definem como empreendimentos éticos pressupõe a vivência de desafios marcados por vicissitudes, tensões e equívocos diversos, tal como a reflexão de Thurler (2001) e do próprio Hargreaves (1998) o demonstra, nomeadamente quanto ao modo como a opção por tais empreendimentos tanto é afetada como afeta a natureza e os sentidos da ação docente.

Empreendimentos éticos e sala de aula

Pelo fato de a reflexão sobre a sala de aula como um espaço de empreendimentos éticos não poder ser dissociada das reflexões produzidas anteriormente, ela assume algumas particularidades, quer porque a relação nuclear que aí tem lugar se dá entre professores e alunos e também entre os alunos,

quer porque é no espaço das salas de aula que os docentes, apesar de todos os constrangimentos a que estão sujeitos, têm mais espaço para decidir se nessas aulas as iniciativas que aí acontecem podem ser definidas como empreendimentos éticos.

A possibilidade de se promover esse tipo de empreendimento nas salas de aula se relaciona com as opções curriculares e pedagógicas dos professores. Numa sala onde os alunos são vistos como seres ignorantes, incompetentes, inexperientes e dependentes, por conta da ação redentora de seus professores, não é possível construir uma relação pedagógica caracterizada como um empreendimento ético, quer porque se afirma como uma relação de subordinação dos alunos face aos professores, quer porque ao serem ignoradas as representações, os saberes prévios e as experiências dos alunos, de forma a tornar credível uma narrativa educacional epistemológica e pedagogicamente autoritária, se anula qualquer possibilidade de emergência de tensões éticas. Estas, na verdade, só serão possíveis quando qualquer iniciativa que tenha lugar numa sala de aula corresponda a um ato de interlocução, o que não acontece nos ambientes educativos onde todas as ações tendem a ser percebidas como difusoras de mensagens.

Por razões diferentes, também não podemos falar de empreendimentos éticos em ambientes educativos subordinados aos valores e princípios pedagógicos do que Trindade e Cosme designam por “paradigma pedagógico da aprendizagem”. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41). De acordo com este, em locais onde se defende que os alunos devem ocupar o centro da cena educativa e os professores assumir o papel de facilitadores não faz sentido falar em empreendimentos éticos. Se é a interpretação e a compreensão da realidade, mais do que o acesso à perfeição do conhecimento fático (BRUNER, 2000), que constituem os objetivos nucleares desse modelo educacional, percebemos por que as tensões éticas tendem a ser secundarizadas, dada a menorização do patrimônio cultural dito ‘comum’ como fator educativo que permite explicar muitas dessas tensões.

Esse patrimônio parece ser visto, no âmbito do paradigma da aprendizagem, como um fator cuja apropriação tende a ser entendida como inevitável, desde que, nas escolas, se promova o desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos, de suas competências relacionais e de sua autonomia como necessárias ao “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos”. (BRUNER, 2000, p. 85). O problema é que não podemos ignorar o fato de que, nas escolas, os alunos precisam ser desafiados tanto a construir outros olhares sobre o mundo como, igualmente, a aprender a pensar e a agir em função de outros modos de pensar e agir que não estão imediatamente acessíveis a suas atividades de pesquisa e partilha. Daí a necessidade de valorizarmos o contato e o confronto com o patrimônio cultural dito ‘comum’, tendo em conta que algumas aprendizagens exigem mais do que trocas e partilhas que se pautam apenas no mundo e nas representações dos alunos. Se todas as aprendizagens pudessem ser circunscritas a esse tipo de troca, a noção de empreendimento ético não faria sentido e a própria reflexão sobre a relação entre ética e educação seria feita em função de outros parâmetros.

Em suma, se no paradigma da instrução a ação educativa se afirma, em larga medida, por meio da difusão de mensagens que o professor protagoniza, no paradigma da aprendizagem a mesma ação pode ser definida como uma atividade que dispensa tais mensagens para se afirmar como uma atividade de afirmação cognitiva e relacional dos estudantes.

O confronto entre os alunos e o patrimônio cultural dito ‘comum’ confere corpo e voz à noção de empreendimento ético. Isso significa, contudo, que temos de nos distanciar do paradigma da aprendizagem para nos situarmos no campo do “paradigma pedagógico da comunicação” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 57), onde no centro da cena educativa não estão os estudantes, mas a relação que eles estabelecem com aquele patrimônio. Essa relação permite considerar que os interesses, as necessidades e os saberes dos estudantes são condição necessária, mas não suficiente, para que os alunos realizem as aprendizagens e desenvolvam as competências que justificam a existência da escola como instância de socialização cultural incontornável no mundo em que vivemos.

Podemos considerar, então, que a possibilidade das ações educacionais nas escolas se construírem como empreendimentos éticos está vinculada ao fato de as aprendizagens resultarem do modo como se propõem, estimulam e geram os conflitos epistemológicos decorrentes da relação matricial a que o paradigma da comunicação confere centralidade, a relação entre os alunos e o patrimônio cultural dito ‘comum’. Tal desafio explica porque os professores deixam de ser instrutores, como no paradigma da instrução, ou como facilitadores, como no paradigma da aprendizagem, para passarem a ser interlocutores qualificados (COSME, 2009), o que, entre outras coisas, os conduz a afirmarem-se como empreendedores éticos, o que só é possível caso seus alunos também o aprendam a ser, enquanto interlocutores privilegiados, no âmbito da relação pedagógica que estabelecem entre si.

Agora, proponho duas questões: “Com que exigências os professores são confrontados enquanto interlocutores qualificados?; Como tal opção profissional se revela como um empreendimento ético?”. Essas perguntas orientarão nossa reflexão sobre as salas de aula como espaços de afirmação de empreendimentos éticos, o que implica retomarmos a pergunta acerca do estatuto do diálogo no decurso do ato educativo. (TRINDADE, 2012).

Se confrontarmos o paradigma da aprendizagem ao da comunicação para responder às questões propostas, constataremos que o primeiro se refere a um diálogo sem condições que visa suscitar, da parte dos alunos, a partilha das ideias e representações que cada um deles foi construindo sobre o mundo, as coisas e as pessoas. Ao contrário, no segundo paradigma o diálogo encontra-se sujeito ao objetivo estratégico de promover a “gestão do conhecimento ‘objetivo’” (BRUNER, 2000, p. 63), em função da qual Bruner defende que “as intervenções educativas no seio das escolas devem ajudar os alunos quer a captar a distinção entre o conhecimento pessoal e aquilo que é tido por conhecido pela cultura, quer a apropriar-se do modo como este tipo de conhecimento foi sendo construído”. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63-64). É que se a ‘realidade’ imputada aos ‘mundos’ que habitamos é “construída” (BRUNER, 2000, p. 40), a educação deve contribuir para que os alunos aprendam a utilizar os instrumentos de produção de significados e de construção dessa mesma realidade. Nesse caso, e ao contrário do tipo de diálogos precedente, o conhecimento fatual é entendido como um fator que interfere na capacidade de interpretação e compreensão dos alunos. Ao contrário, no entanto, do paradigma da instrução, tal conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um instrumento simbólico que nos permite acionar nossa inteligência, nossos afetos e emoções. Em suma, o paradigma da comunicação diz respeito a um tipo de diálogo que ocorre em função de um conjunto de referências

conceituais que, na verdade, terão de ser entendidos como constrangimentos impostos pelos sistemas simbólicos, os quais permitem potencializar a capacidade humana de interpretar significados e construir realidades. (TRINDADE; COSME, 2010).

O desafio maior, que de algum modo consubstancia a possibilidade de um ato educativo se assumir como um empreendimento ético, reside no fato de se reconhecer os estudantes como interlocutores e não como ignorantes, incompetentes ou seres culturalmente autossuficientes. É considerando o que eles são e o que eles sabem que se deve pensar sua relação com o patrimônio cultural dito ‘comum’, a qual se constrói marcada por tensões conceituais e epistemológicas que, de algum modo, têm de ser entendidas como tensões éticas presentes tanto em relação às exigências e aos desafios curriculares e pedagógicos que têm lugar nas escolas como, igualmente, em relação às vicissitudes, tensões e dilemas relacionais suscitadas por aquelas exigências e desafios. (COSME; TRINDADE, 2017).

É nesse cenário conceitual que a problemática do diálogo, como iniciativa capaz de suportar as ações educativas como empreendimentos éticos, deverá ser discutida e equacionada, o que nos obriga a abordar a noção de hospitalidade como valor educativo. (BAPTISTA, 1998). Segundo essa autora, afirmar qual a ação docente se desenvolve segundo os princípios da hospitalidade “não significa que o controle da ação educativa protagonizado pelos professores pertence apenas a estes”. (TRINDADE, 2012, p. 46). Para a autora, “temos obrigação de responder perante o educando com o saber e o saber fazer que julgamos ser necessário para seu sucesso como pessoa” (BAPTISTA, 1998, p. 75), ainda que tenhamos de aceitar a possibilidade de esse educando recusar ou contestar essa ação dos professores ou mesmo opor-se a ela. Nesse sentido, podemos falar de uma tensão estruturante que marca essa ação, a qual se afirma como uma intervenção no âmbito da qual “os professores não devem nem prescrever e impor respostas nem renunciar ao exercício de um processo de influência que lhes cabe assumir”. (TRINDADE, 2012, p. 47). Essa tensão atravessa quatro dos onze dilemas que Perrenoud (2001) propõe para ilustrar as vicissitudes do processo de comunicação numa sala de aula. Eles nos permitirão demonstrar como a ação docente nos confronta com os dilemas éticos que perpassam os momentos de trabalho e as relações no decurso do processo de aprendizagem dos alunos.

“Em torno da tomada da palavra e do silêncio” (PERRENOUD, 2001, p. 65) é o primeiro desses dilemas. Por meio dele se confronta a impossibilidade de o professor “ter o privilégio de impor o silêncio e de rompê-lo, de dizer quem deve falar e quem deve calar-se, quando e porquê” (PERRENOUD, 2001, p. 65) e, simultaneamente, esperar que os alunos participem ativamente no cotidiano da sala de aula, opinem, discutam, aprendam a ouvir e não se limitem a dar “as respostas apropriadas, aquelas que o professor espera”. (PERRENOUD, 2001, p. 65). A questão proposta nesse âmbito tem a ver com o fato de saber como o professor controla a tomada da palavra, de forma que existam oportunidades de comunicação e de intercâmbio nas salas de aula, “sem esterilizar as trocas e sem acabar com a espontaneidade e o prazer”. (PERRENOUD, 2001, p. 65).

“Em torno da norma da linguagem” (PERRENOUD, 2001, p. 66) é o segundo dos dilemas selecionados, por meio do qual Perrenoud se questiona quando o respeito pela norma pode ter um efeito formativo e quando pode impedir os alunos de aprender ou se comunicar.

Por meio do terceiro dilema, que diz respeito ao erro, ao rigor e à objetividade, Perrenoud pergunta:

- a) Como os alunos poderão expressar suas representações, sem que isso legitime e credibilize a emergência de teorias inadequadas?
- b) Como permitir a todos afirmar o que pensam sem favorecer o relativismo ou patrocinar o obscurantismo?
- c) Como trabalhar com o erro sem legitimá-lo, entendendo-o como uma consequência possível do envolvimento de um aluno em tarefas que o colocam perante desafios inéditos?

O último dos dilemas selecionados diz respeito à afirmação do poder pedagógico numa sala de aula, obrigando-nos a discutir:

- a) se é necessário subverter a dimensão assimétrica do processo de comunicação no seio da sala de aula para que alunos e professores possam se comunicar e os segundos tenham a oportunidade tanto de realizar aprendizagens significativas como de desenvolver as competências necessárias a um exercício ativo e autêntico de cidadania;
- b) como uma comunicação de natureza assimétrica não inviabiliza a possibilidade de alunos e professores analisarem as situações de comunicação e de se utilizar instrumentos de negociação que permitam aos primeiros assumir sua quota-parte de protagonismo em todas as atividades que decorrem numa sala de aula.

Trata-se de um dilema que nos convoca a não iludir a discussão em torno do poder dos professores nas escolas e nas respectivas salas de aula. Afinal, não é a legitimidade desse poder que temos de discutir, mas o modo como esse poder adquire visibilidade no seio das turmas (POSTIC, 1994), de forma a saber: (i) o que se espera que cada um, professores ou alunos, faça nesse âmbito; (ii) qual é seu grau de participação no processo de tomada de decisões quotidianas e (iii) quais iniciativas cada um pode ou deve concretizar. Segundo Cosme (2010), essa situação implica, da parte dos professores, assumir o papel de elemento catalisador da organização de ambientes de trabalho e proponente de dispositivos de regulação que permitam aos alunos participar ativamente como sujeitos de direitos plenos no cotidiano das salas de aula, o que contribui, entre outras coisas, para que se formem como pessoas ao se socializarem em função de tais parâmetros. Não se defende, então, a perda de poder dos professores, mas uma gestão diferente desse mesmo poder, que leve a construir uma relação contratualizada e explícita entre todos aqueles que partilham os cotidianos nos mais diferentes espaços escolares. (TRINDADE, 2009).

Perante esse quadro conceitual, podemos considerar que numa escola que organiza seus projetos como empreendimentos éticos “o interesse primeiro da educação deverá ser o de fomentar a capacidade humana de resposta, expressão de não indiferença, logo de humanidade”. (BAPTISTA, 1998, p. 77). Esse propósito coloca os professores numa posição arriscada, pois é admissível que as respostas dos alunos se produzam num sentido diferente daquele que estavam à espera. Assim como é admissível a

necessidade de “aceitar o silêncio e dar tempo ao tempo” (BAPTISTA, 1998, p. 78), sem que isso possa significar uma atitude de demissão educativa por parte dos professores.

Configura-se assim, provavelmente, uma das dimensões mais decisivas da reflexão sobre os empreendimentos éticos em educação e que diz respeito ao papel dos professores nesse âmbito, o que tem a ver com o tipo de presença que estes poderão assumir.

Inspirados em Vygotsky, Wood, Bruner e Ross (1976) relacionam esse tipo de presença com um andaime, imagem que os autores encontraram para mostrar como o professor tem de decidir se está presente por meio de sua ausência intencional ou se tal presença é a melhor decisão para ajudar seus alunos a encontrar as estratégias e soluções que só a eles cabe encontrar. Prefigura-se, assim, uma vida de dilemas e interpelações profissionais cuja dimensão ética ocupa um lugar decisivo na compreensão deles.

Em conclusão, podemos afirmar que a relação entre ética e educação é tão mais ampla quanto diz respeito ao modo como sustenta as decisões curriculares, pedagógicas e didáticas, bem como as políticas e as administrativas. Isso nos permite afirmar que não há dimensões técnicas que não se assumam, sempre, como éticas, e que aquelas que sustentam empreendimentos éticos podem ser vistas como decisões que nos conduzem a recusar a inevitabilidade dos fatos em educação tanto devido a uma questão de ética como devido a uma questão de rigor.

BIBLIOGRAFIA

- BAPTISTA, I. **Capacidade ética e desejo metafísico**: uma interpelação pedagógica. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- BAPTISTA, I. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.
- BAPTISTA, I. **Ética e educação**: estatuto ético da relação educativa. Porto: Universidade Portucalense, 1998.
- BARROSO, J. **Os liceus**: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: FCG/JNICT, 1995. v. 1.
- BARROSO, J. **Políticas educacionais e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- BRUNER, J. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSME, A. **Ser professor**: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: Livpsic, 2009.
- COSME, A.; TRINDADE, R. A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de dilemas e tensões profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 565-587, 2017.
- DE LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

- NÓVOA, A. **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Edições ASA, 2005.
- PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POSTIC, M. **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra, 1984.
- THURLER, M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TRINDADE, R. A ação educativa como um empreendimento ético: uma reflexão que se quer mais urgente do que apressada. In: GARCIA, J.; TRINDADE, R. (org.). **Ética e educação**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 23-84.
- TRINDADE, R. **Escola, poder e saber**: a relação pedagógica em debate. Porto: Livpsic, 2009.
- TRINDADE, R.; COSME, A. **Educar e aprender na escola**: questões, desafios e respostas pedagógicas. Local Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problema solving. **Journal of Child Psychol. and Psychiat.**, v. 17, p. 89-100, 1976.

NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Temos consciência de que a designação patrimônio cultural dito ‘comum’ é controversa. Por meio dela queremos apenas conferir visibilidade à importância de um fator educativo que não poderá ser subalternizado ao nível dos projetos educacionais que acontecem nas escolas. Sabendo que o termo ‘comum’ corresponde à assunção de um risco, também sabemos que é inevitável assumi-lo para que não se legitime a existência de guetos culturais. Sendo necessário problematizar o ‘comum’ do patrimônio cultural que a humanidade foi construindo, nas mais diversas latitudes, é necessário fazê-lo, todavia, em nome da partilha de um destino comum, o qual está para lá de todas as singularidades, e de um propósito que visa assegurar a equidade como pressuposto educativo inegociável.
- 2 As escolas que se enquadram nessa problemática particular (a relação entre o centro do sistema educativo e as escolas) são aquelas que se beneficiam de financiamento estatal, quer sejam escolas municipais, quer sejam escolas estaduais.

DEFINIÇÕES

Autossuficiência cultural: no caso dos alunos, corresponde a uma acusação às perspectivas pedagógicas que, em nome da hipervalorização das competências cognitivas e relacionais dos estudantes como objetivos pedagógicos, tendem a menorizar o papel da cultura como fator que justifica e potencia o desenvolvimento daquelas competências. É como se o fato de as informações, os esquemas conceituais, os instrumentos e as estratégias de apropriação estarem hoje acessíveis, significasse que estão disponíveis para os sujeitos, que desse modo não necessitariam de apoio externo especializado para se apropriarem desses esquemas, informações, instrumentos e estratégias.

Interlocutor qualificado: a designação dos professores como ‘interlocutores qualificados’ é uma alternativa às concepções que, por um lado, entendem os professores como instrutores e, por outro, os entendem como facilitadores. O que pretendemos é acentuar a ideia de que a profissão docente é complexa, pois é marcada por tensões e dilemas incontornáveis que decorrem quer do reconhecimento das singularidades culturais, cognitivas e emocionais dos alunos como um fator educativo a levar em conta, quer dos desafios culturais, intelectuais e relacionais com que os alunos, e igualmente seus professores, são confrontados nos espaços escolares. Em qualquer dicionário define-se ‘interlocutor’ como um indivíduo que participa de uma interação comunicativa, a qual, no caso da escola, tende a ser sujeita a uma intenção prévia, que obriga os professores a serem suficientemente qualificados para se mostrarem capazes de definir essa intenção, justificá-la e refletir sobre o conjunto de estratégias que permitem àquela interação ser condição das aprendizagens dos alunos. Assim, os professores são interlocutores qualificados por se entender os alunos como interlocutores privilegiados.

Paradigma pedagógico: por meio da noção de paradigma pedagógico valoriza-se, sobretudo, a reflexão sobre os fundamentos do ato educativo e não tanto a reflexão sobre estratégias e métodos de ensino, ainda que esta não possa ser dissociada daquela. Quando se aborda a educação escolar por meio de seus paradigmas entra-se no domínio da discussão sobre os princípios e valores que justificam uma ação educativa, bem como os eixos conceituais onde essa perspectiva se alicerça, o que, na leitura que se propõe no texto, assenta sobre as figuras do professor, do aluno e do patrimônio cultural ‘dito’ comum.

