

HELENA FERNANDA PRESA DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO ÉTICA  
NO QUADRO DA AÇÃO DOCENTE  
DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA**

**Orientador: Roque Rodrigues Antunes**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET**

**Lisboa**

**2013**

HELENA FERNANDA PRESA DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO ÉTICA  
NO QUADRO DA AÇÃO DOCENTE  
DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA**

Trabalho de Projeto para a obtenção do  
Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de  
especialização em Supervisão Pedagógica e  
Formação de Formadores, conferido pela Escola  
Superior de Educação Almeida Garrett.  
Orientador: Roque Rodrigues Antunes

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa**

**2013**

## **ÉPIGRAFE**

Ética: valores que definem o que "quero" e "posso". Devo, porque nem tudo que eu quero eu posso, nem tudo que eu posso eu devo e nem tudo que eu devo eu quero.

*Eça de Queirós*

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, pelo seu imenso Amor e Dedicção e por Acreditar em mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Roque Antunes, pelo incentivo, paciência e generosa disponibilidade que sempre demonstrou ao longo de toda a orientação deste projeto.

Mesmo à distância esteve sempre presente.

A todos os professores do curso de mestrado, pelos conhecimentos transmitidos e pelos momentos de partilha e de reflexão.

À Carla Reis, por todo o seu apoio.

À Kiara, Zizi e Bianca, amigas fiéis de todas as horas.

À Ana Soares, pelo apoio prestado a nível informático.

Ao Toni, pelo abstract.

## RESUMO

A escola, até alguns anos atrás, era considerada como uma instituição baluarte de ética e de valores, que era necessário preservar e difundir. Mas, a realidade escolar alterou bastante, acompanhando as transformações sociais. Para se adaptarem às mudanças num mundo com dificuldade em situar-se relativamente à ética e aos valores, os professores precisam de adquirir novas competências e conhecimentos.

O domínio da ética afigura-se, assim, crucial, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para um mais eficaz desempenho da profissão docente.

Os professores de Biologia enfrentam, em sala de aula, muitas questões éticas problemáticas, pelos conteúdos programáticos que lecionam e que os suscitam, como por exemplo, a clonagem, o aborto, a reprodução medicamente assistida, a manipulação genética. Tendo em conta esta realidade, e atendendo a que os professores intervenientes neste projeto não tiveram formação na área da ética, este trabalho de projeto tem como objetivo responder à seguinte questão: **como se poderá desenvolver a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia através da formação?**

O projeto será desenvolvido mediante a concretização de um curso de formação que pretende levar à reflexão e ao desenvolvimento de atitudes mais estruturantes e positivas face a situações éticas problemáticas e à valorização da dimensão ética da ação docente destes profissionais.

A ação de formação a desenvolver, constará de um conjunto de atividades: brainstorming, análise e reflexão de textos sobre conceções de ética, valores e questões éticas problemáticas, palestras, powerpoint, filme, textos com opiniões de vários cientistas acerca destas temáticas.

A ação docente, para além de proporcionar aos alunos conhecimentos, deve ser também direcionada para o desenvolvimento de atitudes ético-morais, essenciais na formação integral dos discentes. Skillen (1997) sublinha que é fundamental que o professor adote uma prática docente que implique os alunos em atividades de cariz moral que visem a prática de valores.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento pessoal e profissional docente; ética; formação dos professores de Biologia.

## ABSTRACT

Until some years ago, school was considered as a bastion institution for ethics and values that should necessarily be preserved and disclosed. However, school reality has greatly changed, keeping pace with the social transformations. In order to adapt to the changes taking place in as far as ethics and values are concerned a wild world, teachers need to get new knowledge and skills.

So, the ethics field seems fundamental for the personal and professional development and for a more effective performance of the teaching job.

Biology teachers face, in the classroom, a good deal of ethical and dilemmatic questions on account of the syllabus contents they teach and are raised by them, as for instance, cloning, abortion, medically assisted reproduction, genetic manipulation. Having this reality in consideration and also the fact that the teachers involved in it have had no specific formation in the ethical area, this project aims at answering the question which follows: **how can the ethical side of the Biology teaching job be developed through formation?**

The project will be developed by means of the implementation of a formation course intending to lead to the thinking and development of more structuring and positive attitudes before dilemmatic situations and to the emphasising of the ethical dimension of these professionals' teaching job.

The formation workshop to be unfolded will consist of a body of activities: brainstorming, analysis of and thought upon texts concerning ethics conceptions, values and ethical dilemmas, conferences, powerpoint, film, texts with several scientists' views on these subjects.

The teaching job, besides giving the students some knowledge, must also be directed to the development of ethical and moral attitudes, essential for their entire education. Skillen (1997) emphasises that it is fundamental for the teacher to adopt a teaching practice that may make the student feel involved in activities of a moral kind that should aim at practising the values.

**Keywords:** personal and professional teaching development; ethical; Biology teachers' formation.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

10.º - Décimo

11.º - Décimo primeiro

12.º - Décimo segundo

4.º - Quarto

5.º - Quinto

6.º - Sexto

ADN - Ácido desoxirribonucleico

AEC's - Atividades de Enriquecimento Curricular

APA - American Psychological Association

CAF - Componente de Apoio à Família

CCAD - Comissão de Avaliação de Desempenho

CEF - Curso de Educação Formação

CERCI - Centro de Formação e Reabilitação Profissional

CFAPR - Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis

CNECV - Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida

Dec.-Lei - Decreto Lei

DREN - Direção Regional do Norte

EB2/3 - Escola Básica e Secundária

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

H - hora

H1N1 - Vírus da gripe A

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OGM - Organismo Geneticamente Modificado

ONU - Organização das Nações Unidas

Org.- Organização

P - Professor

p.-Página

PES - Programa de Educação para a Saúde

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

PMA - Procriação Medicamente Assistida

pp.- Páginas

SCE - Serviço Cívico Estudantil

## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	xi
ÍNDICE DE QUADROS .....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	6
AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA .....	6
1. AUTOREFLEXÃO BIOGRÁFICA.....	7
2. SITUAÇÃO PROBLEMA .....	32
2.1. Identificação e definição do problema.....	32
2.2. Justificação da escolha.....	36
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	40
3.1. Questão de partida: .....	40
3.2. Subquestões: .....	40
3.3. Objetivo geral: .....	40
3.4. Objetivos específicos:.....	40
PARTE II.....	41
ENQUADRAMENTO TEÓRICO: contributo da ética para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.....	41
1. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA E ÉTICA.....	42
1.1. Modelos de desenvolvimento profissional .....	46
1.1.1. Modelo de desenvolvimento autónomo.....	47
1.1.2. Modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão / supervisão /apoio profissional mútuo .....	47
1.1.3. Modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola e em projetos.....	48
1.1.4. Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação.....	48

1.1.5. Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação.....	49
2. ÉTICA .....	51
2.1. Ética e Ensino: uma relação de proximidade .....	54
2.2. O perfil ético do professor .....	60
2.3. Questões éticas problemáticas .....	61
3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA.....	66
3.1. Necessidade de formação .....	67
3.2. A educação para os valores .....	74
3.3. A reflexão/ação na formação .....	82
PARTE III .....	88
PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	88
1. METODOLOGIA.....	89
1.1. Caraterização do contexto .....	98
1.1.1. Caraterização dos participantes .....	99
1.2. Plano de resolução .....	99
1.2.1. Áreas .....	100
1.2.2. Objetivos específicos .....	100
1.2.3. Ações a desenvolver .....	101
1.2.4. Espaços .....	107
1.2.5. Recursos .....	107
1.2.6. Calendarização.....	108
1.2.7. Avaliação .....	108
2. SÍNTESE REFLEXIVA.....	109
FONTES DE CONSULTA .....	114
Bibliográficas .....	114
Eletrónicas:.....	121

Legislação.....	122
APÊNDICES .....	123
ANEXOS.....	140

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> – Habilitações dos respondentes.....	94
<i>Figura 2</i> - Tempo de serviço dos respondentes.....	95
<i>Figura 3</i> - Formação sobre ética, na formação académica.....	96
<i>Figura 4</i> - Importância da ética na docência .....	96

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Planificação do 1.º Módulo</i> .....	102
Quadro 2 - <i>Planificação do 2.º Módulo</i> .....	104
Quadro 3 - <i>Planificação do 3.º Módulo</i> .....	105
Quadro 4 - <i>Planificação do 4.º Módulo</i> .....	106

## INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em que se verificam muitas e rápidas mudanças a nível social, económico, cultural, demográfico, político e ético. Estas transformações afetam o sistema educativo e obriga, quer a escola, quer os professores, a assumirem novos papéis perante tantas mudanças e desafios.

Por conseguinte, os professores, nomeadamente, os de Biologia deparam-se com novas exigências a nível profissional, que passam pela aquisição e atualização de novas competências que os ajudem a refletir sobre a sua ação docente e o modo de ultrapassarem tantos problemas/situações éticas que surgem na sala de aula/escola.

Cunha (1996, p. 97) considera que “a vida do professor está cheia de conflitos éticos que requerem análise ponderada da situação, juízo moral amadurecido e grande coragem na solução.”

A profissão docente tem de ser encarada com muita consciência e responsabilidade porque o nosso enfoque são os alunos, a pessoa dos alunos, visando torná-los pessoas eticamente bem formadas, para poder realizar uma cidadania ativa, autónoma consciente e responsável. O envolvimento global da pessoa, tanto a do professor, como a do aluno, na ação docente do professor de Biologia, confere ao ensino e à educação uma especial complexidade, pois muitas das competências exigidas aos professores para realizarem as tarefas pedagógicas, são competências do domínio ético.

De facto, perante questões éticas problemáticas, como reage o professor de Biologia? Como devem agir para resolverem situações de conflito ético moral que enfrentam dentro e fora da sala de aula? Que princípios éticos e morais regem a sua ação docente no dia-a-dia escolar?

Neste sentido, a educação é um desafio permanente e é imprescindível que, para que o professor responda cabal e eficazmente aos problemas éticos que enfrenta, reflita sobre as suas práticas docentes, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente.

Lieberman (1994) advoga precisamente esta ideia ao referir que o desenvolvimento profissional leva a que o professor seja um prático reflexivo, que continuamente deve construir conhecimento através da pesquisa da prática, (re)pensando e (re)avaliando constantemente os seus valores e práticas, juntamente com outros intervenientes educativos.

O que se constata no agrupamento ao qual pertencemos (Apêndice I) é que o professor de Biologia nunca teve na sua formação acadêmica, inicial ou contínua, a oportunidade de refletir sobre as questões do domínio ético.

Assim, este trabalho projeto tem como principal objetivo delinear meios capazes de responder à seguinte questão: *como se poderá desenvolver a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia através da formação?*

Com o intuito de encontrar uma resposta para a questão colocada, elaboramos este trabalho de projeto, com o objetivo de contribuir para a reflexão individual e coletiva sobre a dimensão ética na ação docente, desenvolvendo os professores de Biologia pessoal e profissionalmente. Pretende-se ajudar estes docentes a encararem e ultrapassarem de uma forma mais confiante os problemas éticos na sala de aula, face a muitos conteúdos programáticos que os suscitam.

A este propósito, Seiça (2003, p. 17) considera que o domínio da ética afigura-se como essencial “quer para a construção da identidade e da autonomia profissional, quer para um mais eficaz e correcto desempenho da profissão.”

A motivação para desenvolver este trabalho projeto partiu não só da nossa constatação ao longo do percurso profissional, da total ausência de uma formação ao nível da dimensão ética, inicial e contínua, mas também dos colegas de Biologia e da necessidade e da vontade em realizarmos formação nesta área.

O projeto está dividido em três partes: Parte I, a autorreflexão biográfica, Parte II, um enquadramento teórico e na Parte III, um projeto de intervenção.

Na primeira, fazemos uma descrição reflexiva do percurso profissional descrevendo os momentos mais marcantes vividos durante a trajetória académica e profissional.

A autorreflexão foi construída numa perspetiva retroativa do presente para o passado, procurando projetar a nossa ação docente no futuro; deste modo, a autoformação é desencadeada e há uma tomada de consciência reflexiva de todo o percurso de vida, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda nesta primeira parte, expusemos os motivos que nos levaram a escolher a profissão docente e não outra e, também os de optar por um mestrado na área da Supervisão e Formação de Formadores. Procedemos à identificação e definição do nosso problema, a justificação da sua escolha e apresentamos as questões e objetivos da investigação.

Na segunda parte, foi feito o enquadramento teórico, com uma revisão da literatura, que incidiu sobre os conceitos teóricos que contribuem para uma melhor compreensão e resolução do problema em estudo.

Assim, em primeiro lugar, e em relação ao desenvolvimento profissional do professor de Biologia, é analisado o conceito de desenvolvimento pessoal e profissional e os modelos utilizados de acordo com Sparks e Loucks-Horsley (1990). Apresentamos algumas definições de desenvolvimento profissional, referindo que se trata de um processo contínuo e dinâmico e que decorre ao longo de toda a nossa carreira docente.

De seguida, foram clarificados os conceitos de ética e de moral e a relação de grande proximidade entre ambos. A ação docente do professor não se deve restringir à mera promoção das capacidades cognitivas dos alunos, mas promover também o saber ser, que ascende a uma ordem ética.

Freire (1996) é de opinião que o compromisso do professor consigo mesmo é uma exigência da tarefa de ensinar e que a postura do professor, quando mobiliza as suas capacidades colocando-as ao serviço do ensino, é uma postura ética.

Por conseguinte, os professores devem organizar a sua ação docente com vista a que os alunos aprendam a tomar decisões, descubram as implicações éticas, morais, humanas e sociais daí resultantes e aprendam a responsabilizar-se por elas. Os professores devem estruturar e conduzir a sua prática docente com valores e ética. Relativamente às questões éticas problemáticas apresentamos algumas dessas questões muito concretas que o professor de Biologia pode enfrentar na sala de aula, resultantes dos avanços científicos e tecnológicos na Biologia e outras ciências afins e que implicam tomadas de decisões éticas.

No respeitante à formação e à necessidade de formação, referimos que é preciso atribuir um lugar de primordial importância a estas dimensões. De facto, a formação não deve servir para fornecer aos professores um conjunto de teorias éticas sobre os problemas éticos, mas ajudá-los na sua ação docente a desenvolverem o hábito de refletirem sobre esses problemas, através de instrumentos de análise e quadros de referência.

Relativamente à educação para os valores, referimos o papel crucial que escola/professores desempenham no sentido de formarem em valores, ajudando os alunos na sua construção global. Barbosa (2000, p. 9) refere que “em todos os educadores, constata-se a persistente necessidade de orientação no âmbito da educação em valores.”

Foram descritos métodos/estratégias para a formação em valores para os professores de Biologia.

No que concerne à reflexão-ação na atividade docente, referimos que a prática reflexiva é fundamental no desenvolvimento profissional/formação dos professores. Nesta linha de pensamento, Ferreira (2002, p. 255) advoga que “as mudanças ocorrerão mais facilmente num confronto com a prática, onde os professores sejam apoiados para que se sintam mais seguros, em que a reflexão seja uma constante dessa prática.”

Numa área como a Biologia, é crucial dar-se relevo a uma formação na área da ética e dos valores, atendendo às questões dessas dimensões a que os professores de Biologia estão sujeitos em sala de aula, ao lecionarem conteúdos programáticos que ascendem ao nível da ética e dos valores.

É essencial que os professores tenham consciência de que a sua formação nunca está acabada, da necessidade permanente de refletirem sobre o que fazem, como o fazem, de pesquisar e de aprenderem e que assumam que é através da formação contínua que poderão contribuir para a mudança das suas práticas pedagógicas.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010), a formação de professores deve continuar ao longo da vida, uma vez que há necessidade do indivíduo se formar continuamente.

Na terceira parte e última, apresentamos a proposta de resolução do problema e a metodologia adotada, isto é, as diferentes etapas que orientaram o trabalho projeto: caracterização do contexto, caracterização dos participantes, plano de resolução com as áreas a desenvolver, os objetivos específicos, as ações a desenvolver, os espaços, os recursos a utilizar, a calendarização e a avaliação.

O projeto foi pensado a partir da necessidade de uma formação sobre a dimensão ética na ação docente dos professores de Biologia, identificado e corroborado pelos mesmos, do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, ao qual todos os professores intervenientes pertencem e onde o referido projeto se irá implementar.

A filosofia subjacente ao projeto apresentado, baseia-se na reflexão sobre a ação docente, na sala de aula, com os seus conflitos e questões éticas problemáticas que apelam a que os professores de Biologia adotem regras de conduta e de ação que fazem da atividade docente, uma atividade ética e dos próprios professores “agentes éticos” da educação.

Por conseguinte, os professores podem encorajar os alunos a desenvolverem capacidades ético-morais, fazendo nascer neles o interesse e gosto pelo bem comum, fundamental ao exercício da cidadania.

Ainda nesta terceira parte, apresentamos uma síntese reflexiva, onde fazemos referência à viabilidade deste trabalho e a alguma eventual limitação que possa surgir à sua implementação.

Na elaboração deste trabalho de projeto foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o Despacho nº 101/2009 <sup>1</sup>, de 26 de maio e as Normas APA <sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento, (aplicáveis às dissertações de mestrado) da Reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, da autoria de Judite Primo & Diogo Mateus.

<sup>2</sup> Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

## **PARTE I**

### **AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

## 1. AUTOREFLEXÃO BIOGRÁFICA

Foi com Abraham (1984, citada em Bueno, 2002, p. 13) ao referir que “o professor é uma pessoa”, que levou a partir daí, que na literatura pedagógica surgisse um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, as biografias e autobiografias ou o desenvolvimento pessoal dos professores. (Nóvoa, 1992).

Investigadores como Goodson (2001), García (1999), Ferrarotti (1988), Josso (1988) e Dominicé (1988), Nóvoa (2009), referem o valor pedagógico das narrativas, que podem ser instrumentos importantes na construção da profissionalidade docente.

Na autobiografia faz-se uma retrospectiva reflexiva das vivências experienciadas no passado, ocorridas em contextos pessoais, sociais e culturais muito específicos, que podem levar o professor a se desenvolver enquanto pessoa e professor. Trata-se de “uma viagem ao tempo interior” de cada um de nós, pois quem fala, sempre fala de um determinado lugar no tempo e no espaço, assumindo um ponto de vista.

Josso (1988, p. 47) refere como se constitui uma biografia educativa: “material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas de suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural.”

Goodson (2001) refere a importância de se dar voz ao professor e do reconhecimento do mestre falar por si mesmo.

No processo autobiográfico a subjetividade está sempre presente, surgindo como um “olhar para trás”, como uma reflexão crítica de todo o caminho pessoal e profissional percorrido, para percebermos o nosso presente e edificarmos o nosso futuro. Considero que esta “escrita sobre mim mesma” é de facto um caminho em direção ao futuro, pois todas as vivências que experienciei foram apreciadas, analisadas e valorizadas como uma promissora possibilidade metodológica de autoformação, formação contínua e de pesquisa, como uma ponte entre passado e futuro, para uma melhor compreensão da professora que hoje sou. A reflexão autobiográfica concede a cada um de nós melhorar a capacidade de refletir sobre o que fizemos, o que fazemos e do que poderemos fazer, como docentes.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Utilizei na autorreflexão biográfica a primeira pessoa do singular por se tratar da narração/ reflexão do meu percurso profissional ao longo da carreira.

Há assim, uma visão retrospectiva e prospetiva que, segundo Dominicé (1988a) e Josso (1988) leva a que as autobiografias sejam como biografias educativas, ou seja, instrumentos de formação.

A partir do exercício de narrar a nossa trajetória, somos capazes de relembrar e de dar significado ao nosso passado e, por isso, em termos de formação docente, a narrativa autobiográfica constitui uma ferramenta rica de possibilidades, uma vez que possibilita uma formação de nós mesmos. De acordo com Bragança (2008 p. 163), “uma das contribuições da autobiografia, em contexto de formação, coloca-se no sentido ontológico de construção de si, num movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária.”

A abordagem autobiográfica implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento da prática e a reflexão crítica sobre as nossas próprias conceções e atitudes face à vida. Foucault (2006, p. 58) considera “o trabalho biográfico como ação heurística, constitutiva da constituição do que se sabe sobre si.”

Ao ter que refletir sobre o meu percurso ao longo de mais de três décadas como docente, revi o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional e descobri que fui tendo novas perceções das minhas práticas docentes, em sala de aula e no meio escolar. Os processos de desenvolvimento e de construção da minha identidade profissional não foram forjados em caminhos de desânimo. Encontrei obstáculos, conflitos, tensões e até contradições, mas, descobri caminhos e pessoas, que ajudaram a construir, a desenvolver e a socializar o meu conhecimento. Assim, fui construindo a minha identidade profissional, timidamente, mas com serenidade, firmeza e determinação. As minhas escolhas foram o resultado de experiências pessoais, objetivas e subjetivas, no meio da enorme teia de relações entre o “eu” e os “outros”.

Para Nóvoa (1992, p. 20), as abordagens autobiográficas permitem “conjugam diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir conhecimento na encruzilhada de vários saberes.”

Tirando do passado ilações importantes, tento corresponder da melhor maneira possível às funções que me são exigidas na escola de hoje e procuro estar de olhos postos no futuro.

Fernando Pessoa considera:

“Olhando para a direita e para a esquerda

E de vez em quando para trás

E o que vejo a cada momento

É aquilo que nunca antes tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...”

Busco, a partir da produção deste trabalho de reflexão autobiográfica, transformá-lo num processo de reinvenção de mim mesma, como professora.

Enquanto criança e adolescente nunca esteve presente, nos meus horizontes profissionais, o exercício da função docente, pois o que pretendia então, era ser médica. Esta ideia agradava muito, sobretudo ao meu pai, que exercia alguma pressão nesse sentido. Embora gostasse de todas as disciplinas (com exceção de Físico- Química, que detestava e que continuo a detestar ainda hoje), a minha preferência recaía na disciplina de Biologia, embora não gostasse da professora, enquanto profissional e como pessoa. Tínhamos muito pouca ou talvez, nenhuma empatia uma com a outra. Embora muito jovem, percebi que esta professora tinha claramente preferência por alguns alunos da turma (dois deles, irmãos, eram seus “protegidos” na sua casa, porque ela não tinha filhos e ajudava-os monetariamente, contribuindo para a sua educação) e “punha um pouco de parte” outros, grupo a que eu pertencia. Apesar desta situação, em casa, eu gostava de ver os programas na televisão sobre a vida selvagem, ficando fascinada e gostando de tudo que fosse respeitante à Biologia. Apesar desta má experiência, esta professora não conseguiu desmotivar-me e eu ia conseguindo umas “notas” razoáveis. Atualmente, e por ter passado por esta situação, procuro motivar os meus alunos, recorrendo com muita frequência ao elogio, às vezes de pequeninos aspetos, mas que são absolutamente decisivos para a sua autoestima e que podem ser determinantes para gostarem da nossa disciplina.

Na década de setenta e no final do 5.º ano, atual 9.º ano, tinha de optar pela área de Ciências ou pela de Letras. Escolhi Ciências e quando me encontrava a frequentar o 6.º ano, atual 10.º ano, deu-se o 25 de abril de 1974. Com este novo poder político foram lançadas as bases de uma nova escola que servisse os objetivos de implementação de uma sociedade democrática, a nível político e social, imbuída de propósitos de formação pessoal e social, de crianças e jovens. Nessa altura, eu já estava muito indecisa em seguir Medicina ou Biologia. Nesta época pós 25 de abril, acabei o curso liceal. Nas mudanças da política educativa, surgiram alguns projetos, como referi anteriormente, de formação pessoal e social, sendo um deles o “Serviço Cívico Estudantil” (SCE), a realizar obrigatoriamente, durante um ano, em instituições da comunidade, antes da entrada para a Universidade. Assim, como todos os outros tive de prestar serviço cívico à comunidade. Fiquei muito triste, mas esta experiência

deu-me muito tempo para amadurecer sobre o meu percurso universitário. Decidi seguir Biologia e frequentar a Faculdade de Ciências, da Universidade do Porto.

O primeiro ano foi muito difícil porque tinha perdido o ritmo de um estudo regular e porque só tive uma “cadeira” de Biologia; todas as outras eram comuns a muitos cursos relacionados com as Ciências/ Saúde. Mas, a partir do segundo ano, comecei a ficar muito entusiasmada e atraída por este curso, uma vez que a estrutura curricular se enquadrava na área específica da Biologia, ao invés do sucedido no primeiro. No final do terceiro ano, que nos permitia habilitação ao bacharelato, tinha de optar pelo Ramo Educacional ou pelo Ramo Científico. O ensino numa escola continuava afastado dos meus horizontes profissionais futuros e, por isso, inclinava-me a seguir o Ramo Científico. Porém, dada a dificuldade em obter emprego na investigação, optei pelo Ramo Educacional, precisamente pela via do ensino.

Tive três cadeiras pedagógicas, no quarto ano, que foram importantes para o meu estágio pedagógico, que decorreu no último ano, o quinto, o último da licenciatura. Por feliz acaso, realizei o estágio pedagógico, na Escola Secundária Carolina Michæelis, no Porto, integrando um grupo de cinco elementos.

A minha orientadora era muito conhecida e valorizada no meio profissional e académico, sendo reconhecida a sua competência, rigor, exigência e profissionalismo. Além disso, a publicação de diversos trabalhos e livros de carácter científico e pedagógico na área da Biologia, atestava e reforçava, os seus méritos enquanto investigadora/ orientadora.

O corpo docente deste liceu era constituído por professores, na sua maioria já com alguma idade (havia muito poucos professores jovens) e, logicamente, com muita experiência profissional.

Nesta fase inicial de carreira, com 22 anos, muitas questões e inquietações assoberbavam a minha mente: estaria eu preparada para enfrentar devidamente as exigências de ser professora? Qual seria a minha resposta em trabalho de grupo? Que tipo de relacionamento iria estabelecer com a orientadora? Como seria estar na sala de aula com os alunos?

Detendo-me um pouco sobre o meu estágio, a minha fase inicial na carreira profissional docente, lembro-me muito bem da primeira vez que entrei na sala de aula, de estar bastante nervosa e ansiosa. Tinha pela frente cerca de 30 alunos, mas passado esse primeiro “impacto”, fui ganhando segurança e confiança e a aula acabou por correr de uma forma muito satisfatória. A minha orientadora reconheceu que eu tinha tido um desempenho

meritório, evidenciando grande entusiasmo e alegria. Este elogio foi extremamente importante para mim, pois eu era tímida e reservada, mas reconheci naquela altura e ainda hoje, que na sala de aula, fico diferente, sentindo-me livre, desinibida e feliz. Esta primeira aula foi um marco fundamental para a minha vida como docente. Penso que foi aí que me apercebi que a opção pelo ensino tinha sido acertada. Desde esse dia que nunca me arrependi dessa decisão.

Para Huberman (1992), nesta fase inicial de carreira, há dois aspetos a considerar: a sobrevivência e a descoberta. Eu identifiquei-me com estas fases, primeiro, porque tudo era novo para mim, todo o percurso teórico- prático na faculdade era bem diferente da vivência real da sala de aula/escola, tinha o receio de não conseguir controlar os alunos, de os motivar, em conseguir que eles realizassem efetivas aprendizagens com significado; em segundo lugar, sentia entusiasmo por estar a lecionar, a vivenciar uma experiência totalmente nova, na qualidade de docente, integrada num corpo profissional de um liceu tão conceituado. Embora estas duas fases fossem experienciadas simultaneamente, para mim, a fase da descoberta sobrepôs-se à da sobrevivência. A este propósito, Estrela (2010) refere

o choque com a realidade não é uma fatalidade que todos os professores tenham de experimentar e alguns há que não o experimentam ou o experimentam moderadamente. O choque, depende de vários fatores, entre os quais avultam fatores pessoais (capacidade de resiliência, autoconfiança, combatividade...) e fatores institucionais (com formação inicial recebida, acolhimento da instituição, apoio, indiferença, ou menosprezo dos colegas mais velhos...). ( p. 24)

Diariamente, após o final das aulas, reunia com a orientadora e com os meus pares. Refletíamos como tinha decorrido o nosso trabalho, as falhas, os aspetos positivos, as estratégias utilizadas, o que deveria ser reformulado, de modo a melhorarmos a nossa prática docente. Alarcão (1996, p. 59) é de opinião “que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão, a partir de situações de práticas reais, que passa também por uma educação para a reflexão.”

Nesse ano desenvolvemos um trabalho baseado no diálogo franco, aberto, partilha de ideias, dos nossos saberes e na troca de experiências (embora escassas, pois estávamos a iniciar a docência). Alarcão (1996), Alarcão e Roldão (2010), Fullan e Hargreaves (2001), Oliveira-Formosinho (2002), Lima (2002), Alarcão e Tavares (2010), Day (2001), Schön (1992), entre outros autores, nos seus escritos, deixam bem claro a importância do trabalho colaborativo como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

No âmbito da sua esfera de ação, a orientadora, numa postura pró-ativa, exigia sempre reflexão e estimulava-nos a termos uma mente aberta e crítica, face aos contextos didático-pedagógicos. Para mim, este posicionamento era um enorme desafio, pois nunca

ninguém me tinha “obrigado” a refletir. Em todo o meu percurso acadêmico nunca tive nenhum professor que pedisse para proceder desse modo reflexivo, dado que ao longo do curso a componente científica prevalecia sobre as restantes. A docência apresenta-nos, com muita frequência, situações únicas e imprevisíveis, a que temos, rapidamente que nos adaptar, refletir e dar resposta. Na linha de Schön (1992), como profissionais da prática deparamo-nos, frequentemente, com a incerteza, com o único e com o conflito. Por isso é tão necessária a reflexão sobre a ação, que pode ser feita no decurso ou após a própria ação. Nunca a palavra supervisão foi pronunciada, naquela época. Porém, o trabalho que desenvolvíamos correspondia a essa função. Para Oliveira (2000), o conceito de supervisão que até aos anos oitenta apontava para a formação e acompanhamento de professores em início de carreira, é hoje encarado muito para além dessa fase.

Como preconizam Alarcão e Tavares (2010, p. 18) “supervisão pedagógica é o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta outro professor ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional.”

Nesta teia a minha orientadora era uma verdadeira líder, com um padrão de exigência muito elevado, que nos levava a estarmos permanentemente à procura de melhorarmos cada vez mais. Muito pragmática, propunha metas muito ambiciosas para “os seus pequenos” como nos chamava. Eu sentia um profundo respeito e admiração por ela, porque estava sempre predisposta a aprender e inculca-nos a isso. As dificuldades que enfrentávamos, transformavam-se em oportunidades de aprendizagem.

Ela funcionava como uma conselheira, o “*coach*” apoiando, incentivando e ajudando a compreender a realidade do quotidiano da sala de aula/escola. Era um “*coach*” inovador e construtivo, orientando-nos na complexidade dos contextos de formação, cuja resolução exigia reflexão, consciência da necessidade de trabalharmos em equipa, com partilha, colaboração, diálogo franco e aberto.

Ela, na prática, atuava à luz do pensamento de Schön (1992), transmitindo-nos uma visão caleidoscópica da escola, do desempenho docente e dos seus problemas, obrigando-nos em grupo, a refletir sobre estas realidades, conduzindo à construção do conhecimento, da identidade, desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo assim, “uma epistemologia da prática” tão preconizada pelo supracitado autor. É através da práxis e da reflexão sobre ela que podemos ser mais críticos em relação a nós próprios e promover mudança. Segundo Dewey (1910)

o espírito treinado é aquele que melhor observa, forma ideias, raciocina e verifica hipóteses (...) e que, no futuro, aproveita mais dos erros cometidos no passado- o que é

importante é que a mente esteja atenta aos problemas e seja capaz de os atacar e resolver.  
(p. 78)

Foi de facto no meu estágio pedagógico, que aprendi a ser reflexiva. Hoje, penso que ser um professor reflexivo é fundamental nas práticas educativas, pois só desta forma é que pode provocar alterações, correções e mudanças, conducentes à melhoria da qualidade do ensino, ao sucesso educativo dos alunos e ao nosso próprio sucesso e desenvolvimento profissional. Perrenoud (2002) realça que o desenvolvimento profissional deve ser constante ao longo de toda a nossa carreira profissional. A reflexão é essencial para o desenvolvimento da nossa autonomia, da nossa confiança e da eficácia do nosso desempenho de agentes educativos aprendentes. É um agente de mudança de nós mesmos (desenvolvimento holístico), dos outros e da sociedade em geral. Julgo ser essencial criar nos alunos atitudes que os conduzam à reflexão, ao questionamento, à autonomia, para serem seres mais responsáveis, conscientes e interventivos na sociedade. Quando o professor acredita, enquanto profissional da prática que é capaz de refletir nas suas práticas letivas, papéis e funções sociais, ele está a ser o ator da construção da sua identidade profissional.

Julgo, igualmente, que a minha orientadora tinha presente alguns princípios de uma ótica construtivista de supervisão, procedendo à análise e interpretação das nossas práticas, ações, estratégias e resultados.

Uma das suas características que mais me marcou, pela positiva, é que procurava a otimização das capacidades pessoais e profissionais de cada um de nós e confiava nelas. Eu sentia essa confiança, que me dava mais liberdade e segurança, para planificar as minhas aulas com mais criatividade. Para Alarcão (2007, p. 126), o “*empowerment*”, isto é, atribuir poder aos professores, a partir do respeito e confiança pelas decisões que eles tomam “é muito pessoalizado, contextualizado e situado” e extremamente importante no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Desta forma, estava-se a dar correspondência ao pensamento de “*learning by doing*” de Dewey (1910), isto é, aprender a fazer, fazendo.

A orientadora evidenciava três atitudes identificadas por Dewey (1910, p. 25): abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo. Esta última característica marcou-me e partilho inteiramente a ideia de que o entusiasmo deve estar implícito naquilo que fazemos, pois dessa forma certamente contagiámos também os alunos.

Face ao exposto, considero que esta etapa foi determinante para a pessoa e a profissional que sou hoje. Esta formação inicial valorizou os meus saberes, privilegiando uma

formação a nível dos conhecimentos científico, didático e pedagógico, contribuindo para o meu percurso de docente ao longo destes mais de trinta anos de docência.

Nessa fase alimentava expectativas muito positivas, vislumbrando uma carreira docente muito gratificante e entusiasmante, pois tinha gostado muito de realizar o estágio, sobretudo quando me encontrava na sala de aula com os alunos. Por isso, sentia-me com uma enorme paixão em ensinar e muito entusiasmo pelos tempos vindouros.

Julgo, no entanto, ser muito necessário, pensar também, numa formação no sentido de desenvolvermos ações que respondam aos problemas éticos.

No meu estágio, as questões de natureza ética e deontológica estiveram, praticamente ausentes. O professor de Biologia, diariamente, em sala de aula, ao lecionar determinados conteúdos programáticos como a sexualidade, a fertilização *in vitro*, a inseminação artificial, os organismos e alimentos geneticamente modificados, a clonagem, os embriões excedentários, o aborto, métodos contraceptivos e eutanásia, pode ser confrontado com muitas questões problemáticas acerca destas temáticas, que suscitam uma postura ética, não podendo a discussão das mesmas ficar confinada apenas na comunidade científica. Com o acesso à informação vinculada por diferentes meios de divulgação, os alunos têm conceções sobre estas temáticas. Certo é, que necessitam de uma orientação adequada para construírem um conhecimento de qualidade. Os nossos alunos são curiosos e querem saber. Então, como deverá o professor de Biologia proceder? Até onde a ética nos permite ir? Como levar os alunos a serem indivíduos reflexivos, críticos e interveniente na sociedade acerca destas questões?

Ainda como estudante interessava-me muito sobre estas temáticas da Biologia, muito embora considere que as abordagens que eram feitas, pelos meus professores, eram breves, insuficientes, pouco profundas e abordadas com alguma ligeireza, para me esclarecer cabalmente sobre estas questões, do ponto de vista ético-moral e permitir uma reflexão, de modo obter uma opinião mais balizada e compreender melhor estes assuntos.

Hoje, ao recordar esses anos como estudante liceal e universitária (décadas de 70 e 80), percebo que naquele tempo não existia uma informação tão abundante como hoje existe acerca destas matérias, nem a sua discussão era tão pública, aberta e livre como nos dias de hoje, pois havia muitas reservas e pruridos (alguns até políticos) em expor claramente este tipo de assuntos. Julgo que seriam estes os motivos pelos quais os professores não promoviam nas suas práticas, a valorização, discussão e o debate destas questões éticas problemáticas, de modo a ajudarem os alunos a se construírem e desenvolverem como seres éticos.

Naquela época e ao durante toda a minha carreira, nunca tive a possibilidade de ter qualquer formação na área de ética e deontologia, que considero fundamental, enquanto pessoa e professora de Biologia. A partir do momento em que comecei a frequentar este Mestrado, esta temática tornou-se mais central na minha reflexão, acolhendo com grande agrado as unidades curriculares que me conduziram a uma formação, reflexão e introspeção da mesma. Considero que ética e deontologia na formação dos professores de Biologia, são de extrema importância para o bom exercício da atividade docente, centrada na relação com os outros, mas centrada também em muitos conteúdos programáticos que nos fazem interrogar sobre estas matérias que referi anteriormente.

Concluído o estágio pedagógico, por concurso, obtive colocação na Escola Secundária dos Carvalhos, perto de casa, o que foi ótimo, pois um dos aspetos que me assustava e preocupava muitíssimo, era o de ficar a trabalhar longe de casa, uma vez que o suporte familiar era determinante para mim. Encontrei aí, um corpo docente fantástico que me acolheu e acarinhou. Sentia-me muito bem e esse estado de espírito, devia-se também à coordenadora do grupo disciplinar de Biologia. Partilhando e apoiando-me, generosamente, ficando o tempo que fosse necessário para me ajudar, por exemplo, na preparação do material para as aulas experimentais ou nas tarefas burocráticas inerentes à nossa profissão, ela desempenhava um verdadeiro trabalho colaborativo de supervisora. Deste modo, ela estava a dar continuidade ao trabalho que desenvolvi durante o estágio, com dinâmicas reflexivas e supervisivas, ajudando-me a manter o entusiasmo e até a “paixão” pelo ensino. Ela assumia como salientam Alarcão e Tavares (2010, p. 26) “a atitude de um colega que, como elemento de apoio de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na profissão.” Foi uma experiência muito gratificante, que me fez crescer e desenvolver, não só como pessoa, mas como docente.

Nesse mesmo ano, um outro acontecimento feliz, a nível pessoal, aconteceu: o meu casamento. No entanto, no ano letivo seguinte, por imposição do trabalho do meu marido, docente de Psicologia da Educação, na Universidade de Évora, onde estava também a iniciar a sua carreira profissional, fiquei colocada na Escola Secundária de Reguengos de Monsaraz. Foi então, nessa altura, que senti o choque, tão preconizado por Huberman (1992), pois a realidade escolar era completamente diferente da vivida nos dois anos anteriores.

A entreajuda, a troca de experiências e de materiais eram praticamente inexistentes. O meio sócio- económico e cultural dos alunos era muito precário (alguns vinham muito cedo de aldeias ainda bastante distantes), existindo um problema muito grave que era o do

alcoolismo; muitos alunos, logo pela manhã iam beber bagaço, situação essa que gerava assim, inúmeros problemas comportamentais e de aprendizagem.

Como agir nestas situações? Como ajudar estes alunos? Este problema provocava-me uma grande tristeza, apreensão e uma sensação de impotência, porque não tinha disponibilidade de tempo (vivia em Évora e estava sujeita às boleias de colegas que levavam o carro) e sozinha não podia atuar eficazmente. Um facto chocante para mim é que não via nos outros professores e no conselho diretivo, qualquer tomada de decisão, de modo a tentar resolver este problema tão grave. Na verdade, ser professor não se limita a ensinar; a sua atuação tem de ir mais além do âmbito disciplinar, possibilitando uma participação consciente em todos os espaços educativos.

Hoje, tenho mais consciência, que a escola não estava a desempenhar a sua missão cabalmente, relativamente ao desenvolvimento da personalidade destes jovens e à sua formação pessoal, social e ética. A este propósito, Zabalza (2000) alude a duas grandes funções desempenhadas pela escola: a primeira, consiste em desenvolver a personalidade do aluno, dotá-lo de instrumentos e recursos necessários para assumirem um comportamento autónomo e responsável e serem capazes de enfrentar os problemas com flexibilidade e espírito inovador; a segunda, é estabelecer os parâmetros de relação entre o aluno e os outros, que passa pela aprendizagem de valores e regras de conduta inerentes à inserção dos alunos numa cultura ou modo de pensar e agir de âmbito mais amplo.

A escola e a sua organização, são constituídas por pessoas que devem trabalhar de uma forma estruturada, em colaboração, com objetivos definidos que podem ser atingidos coletivamente. Segundo Costa (2000, p. 27), “a liderança na escola é complexa e diferente das outras organizações, porque implica uma liderança educativa e pedagógica no contexto organizacional e educacional.” Seguindo esta linha de pensamento, não devemos ser meros participantes, mas intervir ativamente nessa liderança, “sendo capazes de questionar-se, problematizar o quotidiano escolar, perspetivar a escola e a ação educativa, embarcar em estratégias inovadoras que por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham.” (Formosinho & Machado, 2007, p. 128).

Agora vejo, com clareza, que é preciso criar organizações escolares que tenham um ambiente acolhedor e positivo, de modo a fomentar uma liderança partilhada, que se baseie nas relações colaborativas, na partilha de responsabilidades, dúvidas e que esteja atenta a uma assertiva gestão de conflitos. Porém isto só será possível, se existir uma tomada de decisões em conjunto, por parte de todos os elementos que constituem a organização.

Esse ano em Reguengos de Monsaraz foi muito difícil para mim, mas contribui, para o meu crescimento pessoal e profissional, tornando-me mais consciente para a importância da relação escola/ meio.

Essa altura de mais solidão (longe da família e com poucos amigos), permitiu-me ampliar os meus conhecimentos na minha área de Biologia e também em Psicologia e Pedagogia, pois como tinha em casa muitos livros destas matérias, lia-os, procurando encontrar estratégias e metodologias que me ajudassem na resolução dos problemas que surgem no quotidiano escolar.

Num quadro de mudança paradigmática, penso que os professores são desafiados a serem mais exigentes, a ponderarem, a estarem mais atentos e a refletirem mais profundamente nos contextos e nas vertentes muito diversas em que se desenvolve a função docente. É preciso, no meu entender, acentuar a implementação de consistentes dinâmicas reflexivas, colocando em confronto diversas práticas e modelos, por forma a despertar questionamentos, reformulações e o desenvolvimento de novas conceções da ação pedagógica, numa lógica mais orientada para o trabalho colaborativo. Deste modo, todo o trabalho do professor será mais facilitado e eficaz.

Em 1985/86, na escola Secundária Gabriel Pereira, em Évora, surgiu um outro grave problema em alguns discentes que era o da droga (para além do álcool também). Pela primeira vez ia desempenhar o cargo de diretora de turma de alunos do 7.º ano, que tinham esse problema, frequentando as aulas drogados, o que se revelou muito constrangedor para professores e restantes alunos. Apesar deste cenário, encarei esta situação com alguma serenidade (mas não menos preocupação), dada a experiência vivida em Reguengos de Monsaraz.

Recordo-me, como se fosse hoje, particularmente de um aluno que muito me marcou, pois fazia parte desse grupo. Muito inteligente, pertencente a uma família com problemas de alcoolismo e de violência doméstica, tentou por duas vezes nesse ano, suicidar-se.

Nessa altura, com a colaboração do conselho diretivo, juntamente com uma assistente social, ligada à proteção de menores e refletindo em conjunto, tentamos encontrar a solução mais adequada para este aluno, num verdadeiro trabalho em equipa, no qual o empenho de todos foi fundamental. Deste modo, agindo em conjunto e tomando decisões coletivamente, aumenta a probabilidade de encontrarmos soluções mais eficazes, para a resolução de tantos problemas do quotidiano escolar. Para Rosenholtz (1989), a colaboração é

uma oportunidade para o nosso aperfeiçoamento e aprendizagem ao longo da nossa carreira e melhorar o ensino é uma organização mais coletiva do que individual.

Nesse ano e em todo este problema, tive uma consciência mais clara de que há uma ligação absolutamente intrínseca entre o “eu” pessoa e o “eu” professora. Hamachek (1999, citado em Flores & Simão, 2009, p. 58) afirma “conscientemente ensinamos o que sabemos, inconscientemente, ensinamos quem somos.”

De facto, nenhum professor pode “desligar-se” do seu “eu”. Cada professor é uma pessoa, o que significa que a dimensão pessoal do professor não pode ser ignorada, nem subestimada, subalternizada, sobretudo quando nos debruçamos sobre a natureza da nossa atividade e sobre o alcance do nosso desenvolvimento profissional. Foi efetivamente nesta altura que coloquei muito de mim mesma, da minha individualidade, da minha carga emocional, na resolução desse problema.

O meu desempenho como professora, nessa altura, deixou a esfera da mera gestão de conteúdos a lecionar, para incutir-lhes os valores que considero fundamentais para a sua formação integral como pessoas (justiça, respeito por si e pelos outros, tolerância, solidariedade, amizade...).

A componente emocional dos professores começa a assumir, uma maior visibilidade, constituindo, tal como sugere Day (2006, p. 23), “uma vertente muito importante no desenvolvimento do profissionalismo docente”. Alterei o modo de ver a vida e a escola, sobretudo por ter desempenhado o cargo de diretora de turma, num contexto tão específico. A função de diretora de turma permite desenvolver relações afetivas e emocionais com os alunos, contribuindo muito para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional e senti-me mais preparada e confiante face a futuros problemas. É como refere Soares (1993, p. 145) “as pessoas com quem construímos a nossa existência são sempre cocriadores dos nossos processos e dos nossos projetos, do que somos e do que nos podemos tornar”.

Neste reencontro com o meu passado e ao reavivar memórias, lembro-me claramente que, durante esse ano letivo, passei a “olhar” para os alunos de uma outra forma, como pessoas e, desde essa altura tenho bem presente essa ideia.

Ao longo da minha carreira senti sempre, que o reconhecimento do meu trabalho, pelos alunos, não resulta daquilo que ensinei, mas, muito mais do que isso, da forma como me relacionei com eles enquanto pessoa. Para Rogers (1985), o professor, enquanto pessoa, conta mais do que aquilo que sabe, conta mais que os métodos utilizados. Para mim, esta dimensão da pessoalidade, é essencial, como afirma Nóvoa (1992b, p. 17), “a maneira como cada um de

nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.”

Saber ouvir, olhar, ver, aprender, demonstrar verdadeiro interesse pelo que os alunos dizem e fazem, é ter uma atitude diferente de educação, pois cada um é uma pessoa, um ser interessante e instrutivo que tem muito para dar. Cada aluno tem uma vida com experiências e emoções, que é preciso estar atentos e explorar, ajudando-os na sua construção.

Com a apresentação da prova de aptidão pedagógica, na Universidade de Évora, e subindo na carreira docente universitária, o meu marido teve a possibilidade de passar para o Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade do Minho, em Braga. Apesar de ambos gostarmos imenso de Évora, Braga ficava muito mais perto da nossa terra, Espinho, das nossas famílias, e por esse motivo, concorri para Braga, ficando colocada na Escola EB 2/3 do Prado, onde permaneci durante 5 anos. Iniciei assim, a entrada na fase de estabilização Huberman (1992).

Adorei todo o tempo que lá passei, uma vez que, colegas, alunos e funcionários eram verdadeiramente afáveis, simpáticos e amigos (ainda hoje mantenho amizade com alguns colegas). Esta escola, situada apenas a 7 km de Braga, estava inserida num meio muito rural. Não existia uma cultura baseada no trabalho colaborativo, diria que existiria um trabalho mais corporativo, havendo alguma partilha de conhecimentos e sobretudo de experiências enriquecedoras e importantes para o desenvolvimento da prática docente, neste contexto sociocultural desfavorecido. Muitos destes alunos não tinham grandes expectativas, apresentavam fracos resultados escolares devido à falta de tempo para estudarem, porque quando chegavam a casa iam trabalhar para os campos.

O saber profissional específico dos professores não pode ser desagregado da formação social desta profissão, a quem a sociedade confia o desenvolvimento humano dos seus educandos, a nível cognitivo, afetivo, psicomotor, linguístico, relacional, comunicacional e ético. Assim, cabe ao profissional estabelecer “a mediação entre o aprendente (que, na sua dinâmica desenvolvimentista se auto transforma), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que cada dia se transmuta).” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 16).

Temos cada vez mais necessidade de construir e reconstruir o nosso conhecimento, tendo em atenção as situações e os intervenientes da esfera educativa, assumindo a intenção de atingir objetivos comuns, reforçando assim a construção da nossa identidade profissional. Esta identidade, como sustenta Sá-Chaves (2000) assenta,

no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes, dos valores e, numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, possa atuar e tomar decisões no sentido de

educação para todos e de cada um, balizados pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento. (p. 12)

Destaco esta escola pelo ótimo ambiente que existia e, sobretudo, pela estabilidade que senti nesses anos. O sentimento de confiança e de conforto eram muito fortes, a minha autoridade na sala de aula mais natural, com uma consciência de uma maior consolidação pedagógica e mais flexibilidade de gestão na turma. Foram anos muito “especiais”, que recorro com frequência.

Senti também nessa altura e durante alguns anos, que me identificava com alguns aspetos da fase de diversificação, sobretudo no que diz respeito à diversificação dos materiais didáticos. Já com alguns anos de serviço docente e com a experiência que naturalmente se vai acumulando, não senti grande dificuldade no trabalho a desenvolver com os alunos. Os desafios eram encarados como oportunidades de aprendizagem, existia mais empatia com os alunos e escolhia com mais consciência as metodologias mais adequadas e eficazes, de acordo com as características de cada turma, procurando ter uma atitude de mente aberta à introdução de mudança no meu quotidiano. Na construção do meu conhecimento profissional e pessoal, analisava e refletia sobre as minhas práticas, para posteriormente poder reformulá-las e descobrir novas soluções para uma melhoria progressiva.

Para mim é muito importante que todos os alunos tenham espaço para a aprendizagem e para se desenvolverem a nível pessoal. Por isso, tem de existir um clima onde a partilha do saber é um valor a fomentar, pois todos têm coisas a aprender e a ensinar. Como nas turmas temos alunos com ritmos diferentes de aprendizagem, recorri várias vezes a metodologias diferenciadas (o ensino diferenciado), com vista à otimização desses ritmos de aprendizagem de cada um. Considero que, em todas estas estratégias diversificadas e adaptadas a cada um, tem de estar subjacente a conceção de que aprender tem de ser uma situação de bem-estar para os alunos.

Um aspeto importante nesta fase de diversificação, que não se verificou comigo, foi a necessidade de ter mais prestígio, de modo a aceder a certos cargos, como por exemplo, no conselho diretivo/ executivo ou atualmente na direção da escola. Nunca os pretendi, nem fiz nada nesse sentido, pois o que gosto mesmo de fazer, que me realiza e me preenche, é ser professora, trabalhando em sala de aula com os alunos, participando na construção da sua personalidade. Não senti igualmente a necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, uma vez que, desde o primeiro dia até hoje, esse sentimento esteve sempre presente. Para Hargreaves (2003), um bom ensino não depende de sermos ou não eficientes, de

desenvolvermos competências, de dominarmos determinadas técnicas ou de termos conhecimentos adequados; implica também um trabalho emocional e está imbuído de prazer, criatividade, paixão, desafio e alegria.

Ao fazer esta retrospectiva através da minha memória, não me lembro de me pôr em questão, não me identificando assim com essa fase- pôr-se em questão- (Huberman, 1992), pela qual muitos professores passam. Aquilo que eu penso, é que a vida quotidiana em situação de sala de aula, nunca foi monótona para mim, talvez por ter sempre bem presente que estava a trabalhar com pessoas únicas e irrepetíveis. Como preconiza Patrício (1992, p. 15) “o educador não trabalha com abstrações, com entidades estatísticas, mas com pessoas únicas, concretíssimas.” Para este autor “não há o educando, há incontáveis educandos.” Por isso, considero que todas as aulas são diferentes, não dando espaço à monotonia. Ensinar contém em si algo de único, a reinventar em cada situação educativa. O envolvimento do próprio professor neste processo, nesta construção do seu desenvolvimento e da sua identidade profissional, do seu “eu” é fundamental. A este propósito Goodson (2001, p. 131-132) refere: “cada professor tem que construir um profissionalismo pessoal que encaixe na sua história de vida, na sua formação, no seu contexto e, acima de tudo, na sua personalidade.”

“A escola de uma sociedade dinâmica exige que o professor observe, reflita e investigue permanentemente a realidade que está a trabalhar” (Patrício, 1992, p. 30). Esta tarefa, muitas vezes, foi feita na solidão, individualmente, não se verificando nalgumas escolas por onde passei, um trabalho em equipa, e por isso, penso ser absolutamente necessário o desenvolvimento de culturas colaborativas na escola, passando por uma formação a realizar na própria escola e contar com a presença dos nossos pares, de modo a desenvolver-se uma formação entre colegas, vantajosa para todos. Bolívar (1997) considera que a formação levada a cabo dentro da escola permite reconstruir a própria cultura profissional pedagógica, já que fomenta a criação de espaços de formação, onde se realizam atividades conjuntamente, permitindo estabelecer uma ligação entre a formação, o desempenho e a melhoria do currículo escolar.

Concordo inteiramente com o apontado pelo autor, no entanto, ao longo da minha carreira de professora considero que, existe um grande impedimento de desenvolvermos um trabalho de supervisão, a sobrecarga burocrática, que leva a um desgaste muito grande nos professores (Fullan & Hargreaves, 2001) e que não deixa espaço, nem tempo para podermos reunir para trocar ideias, opiniões e partilhar experiências. Mas, apesar deste panorama, é

preciso focar-nos nessa questão e conseguirmos um espaço no nosso dia-a-dia escolar para refletirmos em conjunto nas nossas práticas docentes. Day (2001, p. 45) elenca de forma bastante assertiva os fatores que devem estar presentes no nosso desenvolvimento profissional: “tempo e oportunidade, bem como disposições e capacidades dos professores de aprenderem no local de trabalho e com elementos fora da escola, são fatores chave no desenvolvimento profissional contínuo.”

Encontrava-me eu cheia de dinamismo e entusiasmo quanto à minha docência, quando um acontecimento trágico apareceu na minha vida pessoal- uma doença muito grave, um cancro, no meu cônjuge, que o levou à morte em poucos meses. Esta situação foi absolutamente devastadora para a minha vida pessoal e profissional. Tudo se desmoronou à minha volta.

Nesse ano letivo de 1995/96, estava colocada numa escola em Braga, a Escola Eb2/3 de Maximinos, bem perto da minha casa. Tinha saído da Escola EB2/3 do Prado, e alguns colegas vieram comigo. Foram eles, com uma enorme generosidade e amizade que estiveram comigo nessas horas tão insuportavelmente difíceis. Não guardo lembranças desta escola, nem dos colegas em geral, pois, estive de atestado médico de outubro a 1 de julho. Apresentando-me só nesse dia, por conveniência para com a colega que me substituiu, lembro-me perfeitamente de ter serviço de matrículas (eu era diretora de turma nesse ano) e vigilâncias de exames. Os meus colegas/amigos da escola do Prado, impediram-me de os realizar, pois junto do conselho diretivo, comprometeram-se a realizar, por mim, todos os serviços que me eram destinados.

Dado que vivia e trabalhava em Braga, por o meu marido ser professor na Universidade do Minho, nada me prendia a esta cidade. Concorri então, para a nossa terra, Espinho, ficando colocada na Escola EB2/3 Domingos Capela, onde sou docente há 16 anos. Uma nova e refrescante etapa da minha carreira docente começou nessa altura. É evidente que precisei de algum tempo para me adaptar, e voltar a sentir estabilidade, segurança e motivação para a ação docente, porque tinha 38 anos e sentia-me arrasada física e psicologicamente, estando a fazer o meu luto. Era um tempo de enormes mudanças e adaptações, quer a nível pessoal, quer a nível profissional e tudo ao mesmo tempo. Não tenho praticamente nada presente, na minha memória do primeiro ano nesta escola.

Passo a passo, devagarinho, lá fui encontrando o caminho para voltar ao “meu eu” como professora, com a ajuda imprescindível de alguns colegas, que foram

extraordinariamente meus amigos, continuando ao longo destes anos a sê-lo, dentro e fora da escola.

Assisti em todos estes anos a muitas mudanças. Como faço parte do corpo docente desta escola há tanto tempo, há muitas situações que estão muito bem preservadas na minha memória e que lembro com mais facilidade por serem mais recentes no tempo.

Exerci vários cargos: diretora de turma, vários anos, coordenadora de diretores de turma durante 4 anos, subcoordenadora do Departamento de Ciências Exatas e Diretora de Instalações, vários anos, membro da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD) durante dois anos, membro do Programa de Educação para a Saúde (PES), 4 anos e Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, há 8 anos e avaliadora, no biénio 2009/ 2011, para 3 professores do quadro de nomeação definitiva e no ano 2011/2012, como avaliadora de uma colega contratada.

Em 2008/ 2009, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, foram introduzidas alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário. Deste modo, a carreira docente foi hierarquizada em duas categorias: a de professor e a de professor titular. Esta situação acarretou um grande mal-estar entre os docentes, sobretudo aos que tendo já um tempo de serviço considerável e por vezes semelhante ao de outros colegas, ficaram na categoria de professor. Eu fiquei como professora titular (até à sua extinção em 22 de abril de 2010) que me conferia mais possibilidade de desempenhar certos cargos e tarefas com maior responsabilidade, como por exemplo, ser avaliadora.

Muitas questões se me levantavam acerca desta temática. O que é a avaliação de desempenho do professor? Como desempenhar esta tarefa deveras tão importante? O que devia avaliar?

Realço que não tinha uma preparação específica, nem ninguém teve, com a frequência, por exemplo, de uma ação de formação, para desempenharmos este cargo.

A avaliação é um processo complexo, envolvendo pessoas, que eram os meus pares e minhas amigas/amigos, que tinham visões distintas da escola, da educação e da sociedade. No Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, a avaliação do desempenho docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes permitindo ainda diagnosticar as necessidades de formação dos docentes.

Como coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, fiquei como avaliadora de três colegas, observando as suas aulas, dando-lhes a conhecer, posteriormente, os aspetos mais positivos observados e alguma falha, passível de correção. Mais tarde dei a conhecer a avaliação a cada um. Todos ficaram muito satisfeitos, até ao momento em que uma das avaliadas ficou, não com a menção de Muito Bom, mas de Bom, por causa das quotas. Imediatamente comunicou-me que iria reclamar. Assim o fez e a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD) e eu, respondemos. Não ficando contente com a resposta à sua reclamação a colega decide interpor recurso na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), à avaliação que lhe atribuí. Evidentemente que, a partir dessa altura, o nosso relacionamento tornou-se muito distante e frio, falando apenas o estritamente necessário, de questões ligadas ao departamento/escola. No dia 20 de julho deste ano, fui chamado à DREN, a um júri de processo, para defender a avaliação que atribui à colega.

Após uma manhã para analisar todo o processo e defender posições, a DREN não deu provimento ao recurso. Esta experiência foi muito frustrante, deixou mágoa, dissabores, dos quais ainda não me recompus totalmente. Esta etapa da minha vida profissional marcou-me de tal maneira, que foi um dos motivos que me levou à frequência deste mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, pois queria ficar bem esclarecida e fundamentada acerca de tudo o que dissesse respeito à avaliação de desempenho docente.

Para mim, uma das questões mais melindrosas da avaliação, como constatei pessoalmente e, nalguns casos na minha escola, prendeu-se com a avaliação feita pelos pares. Penso que esta avaliação é plausível, lógica e que faz todo o sentido, pois entendo que são os nossos colegas que estão mais identificados com os nossos contextos específicos, com os problemas concretos de cada um, com as nossas dificuldades, com as nossas dinâmicas de trabalho, e por isso, poderão dar sugestões muito profícuas para o nosso desenvolvimento profissional. A observação de aulas realizadas com colegas do nosso grupo disciplinar, apontando-nos os nossos pontos fracos, mas também os nossos pontos fortes, pode ser uma mais-valia, de modo a refletirmos nas nossas práticas e de promovermos a sua melhoria, visando sempre os alunos. No entanto, verifiquei que os colegas avaliados, sobretudo os que se submeteram à observação de aulas, se sentiram como que ameaçados na sua autonomia e na própria dignidade profissional, pelo facto de estarem a ser avaliados por outros colegas, nomeadamente pelo coordenador de departamento. Esta circunstância provocou reações de

desconforto, desconfiança, conflitualidade e até nalguns casos inimizades (o que aconteceu comigo) e que muitos ambientes escolares se deterioraram com este processo.

Acredito que, na avaliação docente, deve claramente prevalecer uma filosofia mais formativa, com uma forte participação de todos os professores, valorizando-se uma relação mais construtivista entre supervisor/supervisionado. Assim, os professores podem ficar mais motivados para investirem na melhoria das suas práticas, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Enquanto não nos assumirmos como um “corpo” profissional coeso, respeitando e confiando nos outros, recorrendo à partilha de materiais, de estratégias, ao apoio colaborativo, à reflexão coletiva das nossas práticas, não haverá mudança.

A avaliação de desempenho levantou muitas questões, suscitou muita polémica e gerou um grande desconforto na minha escola, e pelo que fui sabendo, em muitas outras também. Esta situação resultou, no meu entender, das deficiências que o processo teve desde o início, (cheio de ambiguidades e incertezas, pouca transparência e subjetivo, embora procurasse ser objetivo e o mais transparente possível), o que não contribuiu para motivar os professores a aderirem, de uma forma mais espontânea e positiva a esta realidade, dando origem a “receios, críticas e ansiedades” (Aguiar & Alves, 2011) como realça Morais (2009)

é provavelmente, o processo que mais perturbação cria no funcionamento de qualquer organização. A ansiedade dos avaliados, dos avaliadores e de todos os envolvidos no processo, potencia as desconfianças e as opiniões críticas sobre os instrumentos, sobre a qualidade e competência dos avaliadores, sobre a pertinência e qualidade dos instrumentos de registo, sobre os diferentes procedimentos. (p. 231)

Julgo também que existiam, nessa altura, conotações negativas acerca do que é a avaliação, associadas à fiscalização, ao poder, penalização e sobretudo à função inspetiva.

Na minha ótica, uma falta de supervisão neste processo e a não identificação dos professores, em geral, com esta temática, constituiu um forte constrangimento à avaliação docente. Para Figari (2007, p. 18), as avaliações por tradição estão ligadas ao controlo dos professores, fazendo com que o seu contexto nunca seja simples nem claro.

Apesar de tudo o que vivenciei, sou a favor da existência de uma avaliação de desempenho dos professores. Ela pode constituir um grande desafio para os docentes, promovendo a melhoria da qualidade pedagógica, gerando mais inovação e ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento da profissionalidade docente, repercutindo-se, naturalmente, na melhoria das aprendizagens dos nossos alunos. Devemos encará-la como uma oportunidade para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Stronge e Tucker (2008) defendem que o desenvolvimento dos professores contribui para melhorar o seu conhecimento e a sua prática de ensino e para a melhoria de toda a escola. Sou de opinião que ao sermos avaliados, poderá contribuir igualmente para credibilizar a profissão docente, tão desvalorizada há já alguns anos, pela sociedade.

Partilho a opinião de Fernandes (2009, p. 20) ao dizer que “a avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.” Esta ideia coaduna-se com as perspetivas de melhoria da qualidade da escola, na qual os professores são considerados agentes de mudança da mente coletiva que a caracteriza como uma organização aprendente, como preconiza Bolívar (2000).

Um cargo que exerci com muita satisfação, durante muitos anos, até ao final do ano letivo 2011/2012, foi o de coordenadora do departamento de matemática e ciências experimentais. Como o desempenhei? Tive em linha de conta um trabalho de supervisão? Percorri um caminho de profissional reflexivo? O que significava para mim a palavra supervisão?

Questionei-me muito sobre a palavra supervisão, da qual o meu conhecimento era escasso. Na minha escola ninguém a pronunciava, até que no exercício das minhas funções como coordenadora, fui confrontada com esta temática, num conselho pedagógico há 4 anos, pela ex-diretora da escola. Nessa altura, ela pediu a todos os coordenadores dos departamentos, que fizessem um trabalho mais supervisivo.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril realça os cargos de liderança de topo e intermédia, atribuindo-lhes novas competências e maior responsabilidade, numa vertente supervisiva. O Decreto-Lei n.º 26/2012 foca igualmente essa dimensão, estendendo-se à organização e desenvolvimento da escola.

Ninguém sabia exatamente o que deveríamos fazer e para colmatar esta falha por mim sentida, logo que surgiu a possibilidade de fazer formação nessa área, inscrevi-me de imediato neste Mestrado. Foi das decisões mais acertadas da minha carreira como docente, pois “abri janelas, libertando-me dos muros,” como sugerem Sergiovanni e Starrat (1986).

Olhando para trás e refletindo no trabalho que desenvolvi, vejo claramente que poderia ter desempenhado este cargo de forma bastante diferente, numa linha mais supervisiva, de acordo com os conhecimentos e teorias estudadas durante a frequência deste Mestrado. Aprendi que supervisionar “abrange a colaboração, o apoio, a entajuda e a empatia que levem ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 5).

No decurso do meu trabalho como coordenadora procurei estar sempre recetiva às sugestões e pontos de vista dos meus pares, considerando-as uma mais-valia. Julgo que fui sempre honesta e verdadeira, refletindo sobre as atitudes tomadas e sobre o meu desempenho. Tinha vivamente presente, sobretudo nas reuniões do conselho pedagógico, que estava a representar um grupo de pessoas e muitas decisões e posições que tinha de tomar, era a pensar nesse coletivo e no que fosse melhor para ele.

Com uma consciência mais forte e apurada do que se pretende com a supervisão, concordo inteiramente que muito do nosso desenvolvimento holístico e profissional no dia-a-dia escolar, passa por um trabalho colaborativo, que se consubstancia na colaboração, diálogo, entreajuda, partilha de experiências, saberes e vivências, na elaboração e troca de materiais pedagógicos, na reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos, na conceção de estratégias diversificadas para promover o sucesso educativo (no grupo disciplinar, na equipa pedagógica, nos conselhos de turma, nos departamentos e no conselho pedagógico) e na ação conjunta perante os problemas e situações do nosso quotidiano. Esta postura é partilhada por Alarcão e Tavares (2010).

Também nós consideramos que é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir mudança através de uma ação concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua crítica e construtiva. (p. 133)

A supervisão pode ser um precioso aliado das nossas práticas docentes, contribuindo para o desenvolvimento profissional, ao promover dinâmicas reflexivas, de trabalho colaborativo, numa linha de investigação-ação, em busca da inovação, da mudança e da autonomia.

Estando de acordo com Schön (1992), é preciso dar prioridade à partilha com os pares, à reflexão e ao diálogo em ambientes onde haja liberdade para refletir e explorar sobre a prática de cada um.

Julgo que há necessidade a nível das estruturas intermédias- os departamentos- de intervenção, reajustamento e reformulação no que concerne à supervisão. Assim, em termos gerais, considero que praticamente não existe articulação, notando-se uma reduzida ligação entre as referidas estruturas. Na verdade, há falta de planeamento dos objetivos, de atividades e estratégias, trabalhando cada um para si próprio, como que fechado na sua concha. Esta realidade deve ser invertida, colocando-se em prática uma dinâmica de trabalho bem diversa, traduzida nas seguintes palavras-chave: cooperação, entreajuda, diálogo, reciprocidade, intercomunicabilidade, na linha de uma efetiva supervisão.

A complexidade da escola atual exige uma resposta coletiva e o envolvimento de múltiplos agentes educativos e, no meu entender, as lideranças intermédias assumem, neste contexto, um papel decisivo, estratégico e nuclear, cabendo-lhes também dar seguimento àquilo que é estabelecido pela liderança de topo. Para que isso aconteça é necessário “querer interagir”, “saber interagir” e “poder interagir.”

Para Oliveira-Formosinho (2002, p. 112), “proporcionar oportunidades para que os indivíduos interajam num fórum público, para desenvolver normas de colaboração, investigação e experimentação, e promover o estabelecimento de uma cultura comum ou partilhada, torna-se o enfoque da supervisão”.

A educação não é um processo isolado, muito pelo contrário, faz-se com o apoio e colaboração de todos, pois trata-se de um bem comum. Se desenvolvermos o trabalho em conjunto, todos sendo co construtores de saberes, onde o insucesso e as incertezas são partilhados e discutidos tendo em vista ajuda e apoio, criam-se assim ambientes de trabalho escolares mais satisfatórios e produtivos. Nesse sentido, sou de opinião, que a problemática da supervisão, entendida como um processo dialógico e reflexivo de monitorização da prática pedagógica, ganha uma maior acuidade no contexto educativo. Segundo Alarcão e Tavares (2010), o agir profissional do professor, atualmente, tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional como entidade coletiva (e não apenas com indivíduos isolados), constrói-se no trabalho conjunto e na assunção de objetivos comuns.

Um trabalho muito interessante realizado com um espírito de verdadeira supervisão foi o Projeto Educação para a Saúde (PES). Fiz parte dessa equipa durante 4 anos e gostei muito desta experiência. Este projeto dava cumprimento à Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto e à circular nº I-DHIDC/2009/1176/NESASE, que previa tempos letivos para a realização de várias atividades, no âmbito da Saúde do Adolescente em Ambiente Escolar. Foram realizadas várias atividades em parceria com a Unidade de Saúde Familiar de Espinho e foi criado o Gabinete de Atendimento para os alunos. Sessões sobre educação sexual e afetos, estilos de vida saudável, comemoração do Dia Mundial do Não Fumador, prevenção antitabágica, rastreio de diabetes, rastreio da obesidade, sessões sobre métodos contraceptivos, foram algumas dessas atividades, que a meu ver revelaram-se de uma grande relevância. Implementamos também o Plano de Contingência para a gripe A (H1N1), de modo a minimizar o impacto de uma possível pandemia, em articulação com médicos do Centro de Saúde de Espinho.

Reporto esta época porque todo o trabalho a desenvolver era planificado por toda a equipa, em reuniões semanais. Todos partilhavam informações e experiências e eram tomadas decisões em conjunto, para que a responsabilidade fosse de todos e não só da coordenadora deste projeto e refletíamos em grupo. Procurei manter uma atitude de ajuda e disponibilidade, ajudando colegas de outras áreas a levar a bom porto, por exemplo, as aulas de educação sexual, previstas na lei. Considero ter contribuído para um bom relacionamento interpessoal e para dinâmicas promotoras de uma cultura de escola, comunidade e sociedade, acerca das temáticas desenvolvidas neste projeto.

Como participávamos em reuniões em outras escolas, poderei dizer que fiz alguma formação nesta área da saúde, pois havia muita troca e partilha de experiências, algumas extremamente interessantes.

Pertencer a um corpo docente de uma escola durante 16 anos, e através desta narrativa de reflexão e reencontro com o meu passado, como professora e já com considerável experiência profissional, sinto-me, neste momento, a viver na fase de serenidade referida por Huberman, (1992). Sinto grande serenidade na sala de aula, sou mais tolerante e espontânea com os alunos, controlo bem tensões e conflitos que possam surgir, não tenho nenhuma ambição especial, o meu enfoque são as aprendizagens dos alunos, estou muito pouco sensível em relação aos elementos da direção e dos outros colegas (este é um dos aspetos que sinto mais vincado, sobretudo este ano letivo, com a fusão das escolas em mega agrupamento). Quanto ao afetivo distanciamento dos meus alunos, não me identifico com esse aspeto, pelo contrário penso que estou mais ligada afetivamente do que antes.

Apesar de, pela idade que tenho, poder situar-me na fase de conservadorismo e lamentações, não me identifico com nenhum aspeto preconizado por Huberman (1992) para esta fase, como por exemplo, queixas sobre a evolução dos alunos, maior rigidez e dogmatismo, resistência às inovações, nostalgia do passado e libertação progressiva do investimento no trabalho.

No decorrer deste percurso profissional, que considero já longo, compreendi e interiorizei, tal como refere Georges (1978, p. 13) “que toda a ação pedagógica é recíproca e dialética e que aquele que está na posição de ensinar nunca ensinará nada aos outros que estão à sua frente ou ao seu lado, se não aprender nada com eles.”

Penso que o importante na minha ação docente é eu ter presente que o meu desenvolvimento profissional tem de se refletir na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e que todos aprendemos uns com os outros, numa aprendizagem

contínua. Como professora, tanto sou mestre como aprendiz. Estou plenamente de acordo com Canário (1997), quando refere que

reconhecer que a relação professor- aluno impregna a totalidade da ação profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente aprendem no contacto com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem. (p. 14)

Com empenho e dedicação de todos, com espírito aberto e recetivo à mudança, podemos encontrar um rumo pelo qual valha a pena lutar e dedicar todo o nosso esforço na construção de uma escola melhor, onde todos se sintam felizes.

As profissões humanas como a docência, ajudam a mudar o mundo e são mudadas por ele. Vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada, complexa e tecnologicamente avançada. O nosso profissionalismo não está apenas centrado na sala de aula, mas abrange toda a escola, exigindo-nos uma formação contínua e intercâmbio com os nossos pares, Verifica-se também que, cada vez mais, que muitos professores desenvolvem projetos de intercâmbio, de cooperação e de investigação, com outros colegas do mundo inteiro. Estas experiências contribuem para uma nova identidade de um professor cosmopolita, aberto à novidade, à diferença, ao mundo, redefinindo assim, essa mesma identidade profissional. É também com esta troca, tão rica de experiências, que nos vamos construindo e desenvolvendo profissionalmente.

Um aspeto que é absolutamente fundamental para mim, na construção da minha identidade profissional, ao longo da minha carreira, é ser fiel e verdadeira comigo mesma, com os alunos e com os meus pares.

Ao ter de realizar a minha autobiografia reencontrei-me com o meu passado, com as minhas memórias, levando a um trabalho de reflexão, introspeção e balanço sobre o meu desempenho docente, o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Levou-me também à reflexão de alguns aspetos universais que devem nortear a ação docente, como “sermos mestres da humanidade”, que implica conhecermo-nos a nós mesmos, dar valor humano ao conhecimento, servirmo-nos do saber para superar dúvidas existenciais, despertar perguntas, descobrir o valor do que se aprende e do que se ensina; a responsabilidade de “ser” professor, pois trabalhamos com pessoas; o próprio “ideal” de professor, aquele que abre horizontes, supera barreiras, resgata pensamentos, clarifica ideias latentes, alguém que deixa eco interior e que obriga a ir mais além. Enquanto pessoa, o professor é o núcleo através do qual a educação acontece.

Não nascemos professores, nós tornámo-nos professores e todos temos direito ao desenvolvimento profissional. Atualmente nota-se emergir um novo “profissionalismo” que visa um trabalho diferente a desenvolver, numa linha de supervisão. Se nas escolas existir efetivamente “uma cultura de colaboração”, os professores criam equipas fortes, em que todos se entreadjudam e encorajam. Assim, tendo consciência de pertencerem a um grupo com interdependência social e emocional, valorizam a sua pertença a esse grupo, definindo-se como uma família, aceitando a responsabilidade coletiva pelo trabalho da escola, partilhando sucessos e preocupações.

Uma das grandes lições que aprendi ao longo destes anos como docente, foi a de que nossa tarefa fica muito mais facilitada, se trabalharmos de uma forma colaborativa. Aprendi em sala de aula e noutros contextos escolares, com os meus pares, a ter atitudes de maior valorização pelo trabalho dos outros, a saber escutar, a dar mais apoio, a manter uma comunicação franca e clara, a estar mais recetiva a processos inovadores e, principalmente a refletir sobre a prática. Tenho procurado agir desta forma, sobretudo com os colegas do meu grupo disciplinar, que chegam de novo à escola, apoiando-os e ajudando a ultrapassar as dificuldades que vão encontrando, fomentando assim, dinâmicas supervisivas que funcionam como “motores e vias de desenvolvimento das próprias escolas” (Herdeiro, 2010, p. 106).

Para mim há ainda caminho a desbravar neste âmbito de supervisão, pois muitos colegas ainda não têm consciência das suas vantagens, por receio ou até por desconhecimento do significado deste conceito.

Se todos assumirmos objetivos comuns e nos propusermos, de mãos dadas, a alcançá-los em conjunto, será mais fácil atingir o nosso grande objetivo e cumprir a nossa missão: o sucesso e o desenvolvimento dos nossos alunos.

Acredito, por tudo o que expus, num trabalho escolar que tenha enfoque na supervisão, mas, ultimamente, desde setembro deste ano, em que as escolas se agruparam em mega agrupamentos, tenho refletido mais detalhadamente sobre esse assunto, mais concretamente da sua implementação nas escolas.

A minha escola tem mais de 250 professores, o meu departamento de Matemática e Ciências Experimentais é constituído por 75 e o meu grupo disciplinar de Biologia/Geologia tem 15 professores, espalhados pelas duas escolas.

Como se pode desenvolver um trabalho de colaboração? Como partilhar? Como trocar experiências no dia-a-dia, de modo a ultrapassar os obstáculos? Como refletir cuidadosamente em metodologias e estratégias conducentes a melhores resultados escolares?

Muitos de nós só se encontram nas reuniões de departamento ou nas de grupo disciplinar. Nota-se e “sente-se” que a escola é diferente e muitos andam desanimados, desiludidos face ao sistema e às alterações provocadas pelas políticas educativas e sem motivação, lembrando o passado com nostalgia, lamentando-se dos aspetos burocráticos, da indisciplina dos alunos, da ausência de princípios éticos, (fases do conservadorismo e de desinvestimento de Huberman, (1992). Muito deste “desencanto” leva alguns professores ao desinvestimento da sua carreira. Julgo no entanto, que todos temos de efetuar um esforço redobrado, no sentido de inverter esta situação. Assim, por exemplo, poderemos nas horas de trabalho individual de preparação de aulas, trabalhar sempre que possível com os nossos pares, pondo assim em prática, a supervisão.

Apesar desta situação atual na escola, à qual, evidentemente não estou alheia, continuo a gostar de “ir para a escola”, pois para mim o mais importante de tudo são os meus alunos; eles são a essência de eu ser professora. Mas, o trabalho colaborativo com os meus colegas é fundamental para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional e para o desenvolvimento de todos, numa escola autónoma e democrática.

## **2. SITUAÇÃO PROBLEMA**

### **2.1. Identificação e definição do problema<sup>4</sup>**

Vivemos numa época conturbada e complexa, ditada por uma lógica essencialmente económica e capitalista em todos os domínios da vida individual e coletiva. Assistimos ao primado do materialismo, do individualismo, do egoísmo, e a um empobrecimento generalizado dos padrões ético-morais. É neste palco que os professores exercem a sua função educadora.

Neste cenário a escola é interpelada a responder a estes desafios complexos. Como conciliar o sucesso educativo com a promoção de valores e de princípios éticos que desenvolvam integralmente a pessoa do aluno?

aproveitar as potencialidades educativas da escola, tornando-a um espaço onde se vive, onde se aprende a viver, e se prepara para a vida é não só uma necessidade mas também uma exigência, numa época em que a incerteza e a complexidade das decisões originam uma desorientação geral e uma ausência de referências éticas. (Marques, 1995, p. 8)

---

<sup>4</sup> Passou-se a utilizar a primeira pessoa do plural, de acordo com as normas estabelecidas na elaboração de um trabalho de investigação.

A escola atual não se pode alhear, portanto, de uma responsabilidade ética, pois não serve apenas para transmitir currículos/conhecimentos nas várias disciplinas. Mas deve servir também para “nos ensinar a viver com dignidade e lutar por uma vida para todos” (Marques, 1995, p. 10).

Até que ponto a escola não está a falhar no cumprimento deste desiderato?

Segundo Marques (1995)

se a escola se continuar a alhear dos ideais que nos tornaram mais humanos, onde é que os alunos, os futuros homens e mulheres, vão aprender a raciocinar sobre os princípios éticos, que são expressão da nossa natureza comum e que nos unem mais do que as nossas parecenças físicas, a nossa língua e os nossos costumes? (p. 10)

O ensino é uma “empresa moral” e não uma atividade neutra, não é uma transação comercial, ou seja, além da transmissão de conhecimentos, compete-nos sermos condutores, promotores e zeladores do bem geral dos nossos alunos.

Para Sockett (1993), o professor é aquele que ajuda a dar forma àquilo em que o indivíduo se torna, o bem moral de cada aprendente, que tem uma importância crucial em cada situação do ensino. Muitos de nós agem por imperativos éticos e morais e preocupam-se com esta dimensão da sua atividade, porém não o fazemos, infelizmente, de uma forma concertada, organizada e refletida, atuando cada um, por sua iniciativa e risco. A contribuição dos professores, proporciona a criação de vínculos com os compromissos a atender, sob pena de a sua ação pedagógica se confinar a um reducionismo profissional, ficando por cumprir a verdadeira missão do professor. A visão alargada da responsabilidade do professor que faz com que possamos falar do ensino como um empreendimento moral como sugere Jackson (1993).

A atividade docente é intrinsecamente ética, pois promove o desenvolvimento de novas e melhores formas de ser e de conviver. Para muitos docentes, a ética é uma relação de respeito pelo outro, que pode assentar em princípios racionais universais ou em princípios que associam sentimentos e emoções ligadas a situações particulares. A docência deve ser eticamente exercida orientando-se por princípios éticos de caráter geral e por normas mais específicas ajustadas à situação profissional. O exercício docente requer uma ética profissional.

Ser professor nesta era da globalização e da sociedade do conhecimento tornou-se uma profissão em mudança pela diversidade de competências e funções a harmonizar, pela sua crescente relevância social, ética e pela complexidade dos problemas sociais e interculturais que caracterizam o quotidiano da escola. Esta situação é particularmente

acutilante para o professor de Biologia, pois muitos dos conteúdos programáticos que leciona, como técnicas de procriação medicamente assistidas, clonagem, métodos contraceptivos, aborto, biotecnologia, educação para a sexualidade, levam a que estes docentes possam ser confrontados pelos alunos sobre estas questões polémicas e que suscitem uma postura ético-moral.

Esta “era da incerteza”, apela a uma exigência profissional feita de criatividade, imaginação e inovação. Urge dinamizar, promover e enriquecer esta visão com competências profissionais que ascendem a uma ordem ética que fundamenta e concetualiza a nossa ação educativa. Deve pretender-se, igualmente, uma imagem profissional multifacetada que integre e dê relevo à pessoa enquanto agente e identidade moral, social e intelectual, em busca da dinamização de uma cidadania escolar.

assume-se que, perante as novas questões colocadas às escolas e perante os dilemas e conflitos axiológicos experienciados pelos professores em todas as fases da sua carreira e desenvolvimento profissional, a escola e a interação pedagógica que ocorre na sala de aula tornaram-se e são cada vez mais entendidos como espaços de intervenção ética. (Seiça, 2003, p. 16)

Num mundo carente nos afetos, nas emoções e na ética, é urgente e necessário que a formação de professores tenha em linha de conta que, para nos desenvolvermos profissionalmente, temos de nos desenvolver como pessoas, pôr o enfoque na pessoa, a nível racional, académico e ético.

Durante tanto tempo como professora, já frequentamos bastantes ações de formação, a maioria delas no âmbito da minha área, a Biologia. Algumas foram bastante proveitosas e interessantes; outras, nem por isso.

Pensamos ser muito importante que a formação seja feita de encontro às necessidades concretas e específicas dos professores, (na sua área específica de formação académica) ou noutra, uma vez que vão surgindo sempre novas questões/temáticas para as quais os professores, por vezes, não estão preparados para dar resposta. Assim foi sendo feito nos Centros de Formação, mas, recordando as propostas de ações de formação que eles ofereciam, nunca nos lembramos de alguma ligada à ética profissional ou valores morais, espirituais ou cívicos, na atividade docente.

No nosso país, na Lei de Bases do Sistema Educativo, há o enfoque na formação da pessoa, na qual este sistema deve dar o seu contributo, levando a que os alunos possam refletir sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Seiça, 2003).

Julgamos que é preciso apostar numa formação académica e profissional do professor, nesta área, pois na prática ela não existe. Hansen (1994) sustenta que a prática docente possui dimensões pessoais e morais incontestáveis, que convocam competências humanas e éticas compatíveis com uma formação meramente técnica ou pragmática. Trata-se de um professor na sua qualidade de pessoa e não apenas de um profissional dotado de competências técnicas.

O relacionamento entre professor/aluno é muito *sui generis*, muito particular, não se encontrando noutras profissões. Segundo Noddings (1987), nesta relação estão envolvidas duas pessoas, a do professor e a do aluno, havendo uma ligação entre ambos, caracterizada por cuidado ou “*caring*”. Há assim, por parte do professor, o ser sensível que está atento à pessoa do aluno, e de algum modo, o aluno partilha o saber do professor e à atenção que este lhe dá.

Para os professores, valores como respeito mútuo, responsabilidade, justiça, afetividade, “*caring*”, firmeza, diálogo e formação cívica do aluno, estruturam moralmente a relação pedagógica e conferem ao ensino o seu significado ético. Segundo Glaser e Strauss, (citados em Seiça 2003, p. 76) este significado ético “decorre do facto dos professores se perspectivarem como educadores dos seus alunos, entendendo que devem desenvolver neles, para além de competências dos domínios cognitivo e sócio afetivo, os valores considerados pela sociedade como importantes para uma formação integral”.

Muitas das nossas competências como professores são éticas, entrando no campo da consciência moral, porque trabalhamos com pessoas que têm os seus valores e normas de conduta individuais e coletivas. Pensamos que todos temos consciência que a escola e as salas de aula são espaços de intervenção ética e que a nossa profissionalidade acarreta uma série de deveres, que conduzem a nossa ação docente.

A humanização da sociedade deve ser uma das nossas grandes aspirações enquanto docentes. Esta tarefa implica um melhor conhecimento de cada um de nós e dos outros, de modo a projetar as nossas emoções, sentimentos e vivências de uma forma positiva. Este caminho deve ser talhado com entusiasmo, benevolência, amor pelo que fazemos, na capacidade de gerar afetos e emoções, assumindo a nossa ação um caráter ético e reflexivo. O alcance ético da docência é inquestionável, pois ser professora é assumir um compromisso ético. Procuramos enquadrar a nossa intervenção pedagógica no quadro da promoção de valores consistentes e positivos, orientando e ajudando os alunos na construção da sua personalidade e caráter.

Uma nova sociedade deve nascer e com ela uma escola, uma educação, com uma visão mais humanista, em que cada um de nós se empenha na construção da sua personalidade e na dos outros, especialmente na dos nossos alunos. É com esta finalidade que o professor tem de viver e este processo não admite que estagnemos. Cada dia é um desafio, resultando que a profissão docente requeira uma luta constante, na qual a nossa humanidade não se pode perder, pelo contrário, deve ser constantemente construída.

Pelo exposto, somos de opinião que a formação ética dos professores, de uma maneira geral, e dos professores de Biologia, de modo particular, reveste-se de uma importância extrema.

## **2.2. Justificação da escolha**

Reclama-se hoje dos professores e da escola que desempenhem um papel social, confiando-se-lhes a missão de proporcionar aos discentes, uma formação integral. Ensinar deve ser uma missão social capaz de mudar a vida e, conseqüentemente, a sociedade, que se apresenta cada vez mais tecnológica, na qual o conhecimento chega ao aluno através de inúmeros meios.

Os professores deixaram de ser os transmissores exclusivos do conhecimento, passando a assumir um papel de orientadores e de facilitadores na descoberta/ investigação do saber.

Mediação entre o saber e o aluno, em que através de ações de ensino o aluno aprenda o que se pretende que seja aprendido.

Assim, cada professor deverá, pela sua ação contribuir para que os discentes assumam um papel mais ativo na sua aprendizagem, desenvolvam competências que lhes permitam mobilizar os vários conhecimentos para a resolução de problemas éticos, ficando habilitados a serem mais autónomos, responsáveis e independentes, com uma maior consciência ético-moral, de modo a poderem acompanhar e dar resposta às rápidas transformações de várias ordens, na sociedade de que fazem parte.

A escola não pode alhear-se e dissociar-se das pessoas que a constituem e das suas circunstâncias muito específicas. Marques (1995) é de opinião que a escola atual fomenta relações impessoais e desumanas e que se preocupa mais com a competição e o individualismo do que com os valores.

Por conseguinte, é função dos professores de Biologia, munirem-se de todos os meios necessários para acompanharem esta evolução da sociedade, que se reflete na vida escolar, onde se cruzam percursos muito diferentes, mundos diversos e valores díspares.

No processo ensino-aprendizagem, os docentes devem auxiliar, de forma eficaz, na construção do conhecimento dos alunos e, principalmente, na construção e desenvolvimento de futuros cidadãos, aos quais, sem dúvida, face a muitos problemas sociais do ponto de vista ético, serão exigidas respostas e tomadas de decisão e de resolução, que implicam ética e juízos de valor.

Marques (1995) refere que, nos tempos que atravessamos, é crucial que a escola volte a adquirir e a assumir as preocupações humanísticas e éticas que sempre a caracterizaram. Desta forma, cabe aos professores descobrirem o potencial ético-moral que está dentro de todos nós e que muitas vezes não se ilumina porque nos habituamos a prescindir dos valores. A escola é um local insubstituível e imprescindível para que se “faça luz” a caminhos que promovam a ética e os valores. Entendemos que é tão importante que a escola nos ensine a escolher bem e a pensar bem, tanto quanto nos ensine a ler, a escrever ou a contar.

De acordo com Damon (1998, citado em Marques),

a grande ironia do nosso atual fascínio pela educação moral é que gastamos grande parte da nossa energia discutindo sobre questões de escassa importância, em vez de trabalharmos com os problemas cruciais e urgentes. Permitimos que a educação moral se tornasse uma questão politizada, em vez de a considerarmos como um direito e uma necessidade para o desenvolvimento das crianças. (p. 23)

Este facto justifica que os professores de Biologia reflitam na dimensão ética da sua ação docente e na sua formação, visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como contribuindo para uma escola e uma sociedade mais éticas. No entanto, é preciso que os professores tenham vontade de se desenvolverem, de quererem ensinar mais e melhor, de estarem bem preparados para enfrentarem os desafios éticos em sala de aula, na escola e no mundo.

Todos os professores deveriam atuar de uma forma ética porque exercem uma função muito importante junto dos alunos, uma vez que interagem durante meses a fio, às vezes anos seguidos, influenciando-os e participando no seu desenvolvimento pessoal e social. Esta influência pode ser positiva, se agirem como modelos eticamente adequados e se promoverem relações interpessoais humanizadoras ou não.

Será que os professores de Biologia estão devidamente preparados para focarem a sua atenção em situações de conflito ético? resolverem questões dilemáticas? aceitarem formas de raciocínio eticamente mais adequadas?

Torna-se imperativo que estes docentes promovam o seu desenvolvimento pessoal e profissional na área da ética, até porque muitos destes professores, na sua formação académica, inicial e contínua, nunca tiveram a possibilidade de fazerem uma formação, de refletirem seriamente sobre esta temática, como se pode constatar pelos resultados obtidos dos inquéritos dirigidos a quinze destes profissionais (Apêndice I), que se reveste tão importante para abordar conteúdos do seu âmbito disciplinar.

Por isso, o problema/projeto que propomos, a dimensão ética da ação docente do professor de Biologia, através da formação, faz para nós, todo o sentido e é muito pertinente, atendendo ao estado da escola atual, da educação e da sociedade, nas quais a ética se encontra afastada, por vezes até esquecida.

O estado de permanente mudança em que vivemos carece, quanto a nós, de uma reflexão profunda, genuinamente séria e sustentada, individual e coletivamente, sobre a dimensão ética na docência e formação dos professores de Biologia.

Consideramos essencial que estes profissionais tenham um tempo e um espaço onde possam partilhar experiências, debater ideias, refletirem e exporem problemas concretos e anseios, sobre a ética na sua docência. Por este motivo, Hargreaves (1998, p. 282) afirma que “é preciso escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino.”

A motivação deste projeto partiu não só da nossa constatação, ao longo da carreira docente, da ausência de uma formação ética, académica, inicial, contínua, mas também da necessidade que outros professores de Biologia, do agrupamento sentem, ao reconhecerem a importância desta temática na sua ação docente diária e pretendendo desenvolverem-se nesta área (Apêndice I).

Pesou também o facto de, graças à frequência deste mestrado, dispormos de um leque mais vasto de fontes de informação absolutamente credíveis que permitirão enfrentar o desafio a que nos propomos, com este projeto. Esta oportunidade abriu-nos janelas para um conhecimento mais profundo das temáticas educativas, concretamente, da dimensão ética. De certa forma, sentimo-nos interpelados a envolvermo-nos fortemente neste projeto que nos

desafia seriamente a refletir sobre a importância da ética na nossa ação docente, rumo ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional, partilhando esta preocupação com os pares.

Atendendo a esta situação é, assim, do nosso interesse e destes colegas de Biologia que haja uma formação ética, a nível de escola, neste projeto concreto, uma ação de formação, como programa de formação. Os professores de Biologia assumem, deste modo, um papel ativo na sua construção e transformação da sua própria aprendizagem e mudança (Day, 2001).

Nóvoa (2009) refere que a aprendizagem do professor não deve ser vista como uma obrigação, mas sim como um direito e necessidade de alguém que pretende manter-se atualizado e ativo na sua própria formação.

De facto, por vezes é preciso mudarmos a nossa postura, enquanto professores e educadores, face aos acontecimentos e à realidade atual, tende sempre bem presente que somos os principais agentes de mudança. A todos nós, profissionais da educação, e à escola, são exigidas um conjunto de respostas, o que requer repensar na missão escolar, dos seus suportes técnicos, das suas finalidades, nossa profissionalidade e práxis docente, da ética e dos nossos valores.

A ética constitui, para nós, uma trave mestra, estruturante e sólida, um valor indispensável para a ação docente e para a vida. Ela promove a grandeza de caráter e estatura moral, contribuindo para melhorar as práticas, para padrões de urbanidade, civismo e humanismo que a atividade docente deve corporizar e promover. O ensino não pode ser reduzido apenas a uma dimensão técnica; ele provém da identidade e da integridade do professor.

Ser professor pressupõe estar em constante processo de construção, de adaptação e renovação das nossas práticas pedagógicas, às novas realidades que vão surgindo, ajustando estratégias, métodos e recursos. Ponte (1998) considera que investir na profissão, agir de modo responsável, definir metas para o progresso, fazer balanços sobre o percurso realizado, refletir com regularidade sobre a sua prática, não fugir às questões incómodas, mas enfrentá-las de frente, são atitudes que importa valorizar.

### **3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1. Questão de partida:**

Como se poderá desenvolver a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia através da formação?

#### **3.2. Subquestões:**

1. Que insuficiências existem na formação ética dos professores de Biologia?
2. Que constrangimentos existem na formação ética dos professores de Biologia?
3. Que ações deverão ser desenvolvidas para promover a formação ética nos professores de Biologia?

#### **3.3. Objetivo geral:**

Promover a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia através da formação.

#### **3.4. Objetivos específicos:**

1. Identificar insuficiências na formação ética dos professores de Biologia
2. Identificar constrangimentos na formação ética dos professores de Biologia.
3. Sugerir ações e estratégias promotoras de formação ética nos professores de Biologia.

## **PARTE II**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO: contributo da ética para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.**

## **1. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA E ÉTICA**

O momento atual do ensino, com incertezas e angústias, exige, mais do que nunca, a um profissionalismo mais criativo, inovador, imaginativo e com uma forte dimensão ética, configurando-se deste modo, uma nova atitude dos professores, numa sociedade de conhecimento que amplia e ultrapassa largamente e sem possibilidade de retorno, as suas funções tradicionais centradas na transmissão do conhecimento.

O conhecimento e o saber constituíam o fulcro da ação docente, verificando-se, no entanto, que as competências profissionais e pessoais precisavam de ser aprofundadas, numa sociedade em mudança.

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se ao longo, sobretudo, da última década, em resultado da evolução de uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Marcelo (2009, p. 7) descreve o desenvolvimento profissional dos professores “como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.”

De acordo com Villegas-Reimers (2003) é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores. Emerge, deste modo, um conceito de desenvolvimento profissional como um processo que se fundamenta no construtivismo, ocorrendo em contextos escolares concretos, verificando-se ao longo de todo o percurso profissional dos professores, desde o início até ao fim da sua carreira docente. Assim, os professores são aprendentes, pois ensinam e formam os alunos, mas também eles próprios vão evoluindo ao longo da sua vida profissional.

Zabalza (2000, p. 165) afirma que convertemos “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável.”

O desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma atitude de permanente indagação, de formulação de questões e de procura de soluções. Esta postura implica mudança, inovação e reflexão sobre as nossas práticas, no sentido de as melhorar e que contribuem para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Villegas-Reimers (2003) é de opinião que o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática.

O desenvolvimento profissional docente tem sido uma preocupação de muitos investigadores educacionais nas últimas décadas, como Zeichner (1993), Day (2001), (Marcelo 2009).

Para Fullan (1990, p. 3) “o desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros.” Daqui se infere que este processo ultrapassa a esfera meramente informativa, pois implica mudança de modo a melhorar o conhecimento, as destrezas e as atitudes dos professores.

De acordo com Day (2001), é um processo através do qual, os professores sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos e competências essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com os colegas, crianças e jovens, ao longo da cada uma das etapas da sua carreira docente.

Marcelo (2009) refere que neste percurso vamos construindo o nosso “eu” que evolui ao longo de toda a carreira e que pode ser influenciado pelo contexto escolar e outros fatores e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, os valores, crenças, conhecimento daquilo que se ensina e como se ensina, pelas experiências passadas e até pela própria vulnerabilidade profissional.

Day (2001) salienta que o desenvolvimento profissional dos professores consiste numa aprendizagem pessoal, baseando-se na sua própria experiência, resultando dela ferramentas que lhe permite enfrentar os problemas na sala de aula, na escola, resultantes da sua própria ação ou da ação de outros professores.

Segundo Marcelo (2009, p. 15), “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas.” Deste modo, o desenvolvimento profissional realiza-se simultaneamente ao desenvolvimento pessoal.

A este respeito, Alves Pinto (2001) afirma que

a vida profissional e a carreira referem-se a pessoas que estão em momentos diversos do seu processo de maturação humana. Assim, a compreensão do desenvolvimento do percurso profissional de uma pessoa deve ser contextualizada a essas etapas de desenvolvimento (...). A realização profissional potencia e é potenciada pela realização da pessoa nos diferentes domínios e em diferentes momentos. (p. 25)

De encontro ao que foi referido não se pode separar os desenvolvimentos pessoal e profissional, pois o professor é uma pessoa que interage, evolui, exerce e recebe influências, tem as suas próprias ideias, valores, crenças, atitudes e maneiras de estar que estão presentes em todos os momentos da sua atividade profissional.

O conceito de “pessoa” assenta em cinco aspetos a ter em conta: na singularidade, a nossa essência individual, em que cada um de nós é um ser único, irrepetível e insubstituível; na unidade, algo de concreto que corresponde à nossa totalidade, à unidade psicológica e moral; na autonomia, em que somos lei para nós mesmos, possuindo capacidade para nos governarmos a nós próprios; na interioridade, na intimidade, que é muito pessoal, “muito nossa” e que é inacessível aos outros e na abertura, ao estabelecermos relações com as outras pessoas.

Segundo Nóvoa (2009), o nosso desenvolvimento profissional passa pelo reconhecimento da pessoa, entendendo que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais e que na formação de professores deve ser dado destaque especial à personalidade do docente.

Nóvoa (1992, p. 15) afirma ainda que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” Deste modo, a ação profissional docente está intimamente ligada à pessoa do professor e, por isso, a sua dimensão pessoal interfere no desenvolvimento das competências e na sua aprendizagem profissional. Assim, a práxis docente não pode deixar de se construir no interior da pessoa do professor. De acordo com este autor, os professores devem ser pessoas inteiras, sendo fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Na mesma linha de pensamento, Alte da Veiga (2006, p. 305) refere que “o professor expõe-se publicamente, pois a sua função é falar. Não expõe apenas a sua palavra: expõe-se como pessoa empenhada a sério no seu agir.”

Para Marques (1995) ao interagirmos uns com os outros na comunidade educativa, assumimos o papel de alguém que, educa através do exemplo, da sua personalidade, da forma como comunicamos, como organizamos a sala de aula e como concretizamos o processo ensino/aprendizagem.

Nóvoa (1992, p. 15) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino.” Deste modo, as atitudes pessoais do professor “estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores.” (Day, 2001, p. 16).

Não sendo possível separar o “eu” profissional, do “eu” pessoal, Canário (1997, p. 13) é de opinião que “a consequência do facto de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza da sua actividade se define tanto por aquilo que sabe, como por aquilo que ele é.”

Hargreaves (1998) refere as características pessoais do professor e o peso que os princípios morais e sociais podem ter no seu desenvolvimento profissional, considerando importante o contexto, as culturas e as condições em que o professor trabalha, fatores que podem contribuir para o desenvolvimento profissional, ou, pelo contrário, contribuir para dificultar esse processo.

Na área específica da Biologia, ensinar significa mais do que a mestria da didática; implica o professor ensinar através da sua própria pessoa e, para os alunos, muitas vezes contamos mais como pessoa, do que os métodos utilizados. Por conseguinte, os professores, nomeadamente os de Biologia, devem ser elementos íntegros, potencialmente envolvidos na construção partilhada do conhecimento profissional, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este desenvolvimento é um contínuo processo de formação, que nunca está acabado e só se realiza encontrando caminhos para nos construirmos como pessoas e profissionais e adquirirmos condições para nos orientarmos num processo permanente de autoconhecimento e de atualização. Assim sendo, decorre de vários fatores como vivências pessoais e profissionais, do contexto escola e até das políticas vigentes no momento.

“O processo de construção profissional é um processo de autoformação sistemática, uma atenção constante às necessidades próprias e um processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 32).

Para Day (2001) ao longo da nossa carreira é aceitável esperar que os professores tenham oportunidades de participarem numa variedade de atividades indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu compromisso profissional.

O desenvolvimento profissional pode ser concretizado de diferentes formas: através da reflexão, dinamização ou participação em projetos e da troca de experiências com outros colegas. Apresenta as seguintes características: é o próprio professor que opta pelas atividades e projetos em que se pretende envolver e de que forma o pretende fazer, tratando-se de uma vontade que vem de dentro para fora, atende às potencialidades do professor, complementa teoria e prática e, por último, é encarado numa perspetiva holística, abrangendo os domínios cognitivo, afetivo e relacional, abarcando-os como um todo.

Segundo Ponte (1998), o desenvolvimento profissional tem como finalidade tornar os professores mais capazes de tornarem o ensino mais adaptado às necessidades e interesses dos alunos e de contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.

### **1.1. Modelos de desenvolvimento profissional**

Ao abordar esta temática do desenvolvimento profissional dos professores, é importante fazer referência aos diferentes modelos existentes, salientando que não se pode privilegiar um modelo em detrimento de outro, por se considerar que é melhor ou mais importante.

De facto, cabe ao professor optar pelo modelo que se adapte melhor às suas necessidades. Por vezes, em determinado momento da sua carreira pode enveredar por um desses modelos e numa outra altura, pode optar por outro. O que é importante é que através da escolha de qualquer modelo, o professor invista no seu desenvolvimento profissional, com o objetivo de melhorar o seu desempenho e de mudar comportamentos.

Sparks e Loucks-Horsley (1990, citados em García, 1999, p. 146) definem modelo de desenvolvimento profissional como “ desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento.”

Para estes autores de referência, quando se aborda a revisão da literatura sobre desenvolvimento profissional, existem cinco modelos, baseados numa perspetiva de contexto de trabalho.

Desenvolvimento profissional autónomo.

Desenvolvimento profissional baseado na reflexão/supervisão/apoio profissional mútuo.

Desenvolvimento profissional centrado na escola e em projetos.

Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.

Desenvolvimento profissional através da investigação

Cada um destes modelos visa avaliar se há mudança de comportamentos dos professores na sala de aula, no seu desenvolvimento profissional e nos resultados dos alunos.

### **1.1.1. Modelo de desenvolvimento autônomo**

Este modelo preconiza que sejam os próprios professores a dirigirem os processos de aprendizagem (autoaprendizagem) e de autoformação, uma vez que planeiam a formação ou atividades de que necessitam e escolhem o momento de as iniciar. Trata-se pois, de uma aprendizagem autônoma, muito pessoal, de acordo com as necessidades sentidas pelo docente, de acordo com os problemas vivenciados no dia-a-dia da escola, sendo ele próprio a controlar o seu processo formativo e de aprendizagem.

Através de cursos à distância, de aprofundamento de leituras, de cursos de verão, cursos de especialidade, o professor aprende sozinho, adquirindo conhecimentos e competências que considera importantes para o seu desenvolvimento profissional, sem necessitar de uma formação formal.

Este modelo, no qual cada professor dirige o seu processo de aprendizagem vai ao encontro dos princípios de aprendizagem do adulto, que preconiza que estes realizam aprendizagens mais adequadas e consistentes, quando são eles próprios os responsáveis por iniciar e planificar as atividades de desenvolvimento a implementar (García, 1999).

### **1.1.2. Modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão / supervisão /apoio profissional mútuo**

Com este modelo baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, realiza-se a observação/supervisão do comportamento de um professor, realizada por outro, tendo por base o diálogo e a colaboração e pretende que haja promoção de competências metacognitivas que permitam ao professor conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, num processo de melhoria e de mudança.

Este apoio profissional mútuo foi designado por *coaching* (García, 1999) e refere-se à observação/supervisão entre pares, com o objetivo de prestar apoio profissional e de encontrar soluções para os problemas quotidianos do ensino e de o melhorar, estimulando o pensamento autônomo dos professores. Permite gerar a reflexão e trabalho colaborativo entre professores, bem como a análise das suas próprias necessidades de desenvolvimento.

Schön (1992) realça a importância da reflexão na ação docente, fazendo referência à reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O professor ao refletir sobre a sua prática docente, acaba por a questionar mediante a reflexão, desenvolvendo competências e tendo uma maior consciência do seu desempenho, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Também García (1999) salienta, que refletir sobre a ação leva a que os professores analisem a sua ação docente.

Pelo facto de este modelo implicar a observação da prática por parte de outro professor e sua reflexão, esta pode ter diferentes designações: mentoria, apoio profissional mútuo, supervisão de colegas, supervisão entre pares, supervisão clínica.

Apesar deste modelo apresentar aspetos muito positivos, García (1999) aponta algumas limitações: requer um projeto, um ambiente de cooperação/colaboração, abertura por parte da escola e o querer dos professores.

### **1.1.3. Modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola e em projetos**

Este modelo é baseado nas situações/problemas muito concretos a resolver na escola, quer de âmbito específico, quer de âmbito mais abrangente. Trata-se de um projeto de inovação educativa com vista a melhorar a qualidade da educação, envolvendo o maior número possível de professores e aumentar os níveis de colaboração dos docentes.

Knowles (1980) refere que aprendemos mais eficazmente quando temos uma maior compreensão daquilo que é preciso melhorar. Quando os professores estão envolvidos no desenvolvimento de programas, projetos de melhoria, aumentam os seus conhecimentos e competências. O envolvimento dos professores neste processo de mudança contribui para o seu desenvolvimento profissional, para a melhoria do currículo e da própria escola.

Apesar do referido, Knowles (1980) reconhece que ainda se conhece pouco do impacto que este modelo tem no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que são conhecidas por todos, as dificuldades dos processos que implicam mudança no ensino.

### **1.1.4. Modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação**

Este modelo envolve um grupo de professores que participam durante um certo período de tempo em atividades estruturadas para alcançar determinados objetivos e realizar tarefas estabelecidas, as quais levam a uma compreensão e mudança da conduta profissional. Trata-se de um processo realizado em contexto formal, em que o grupo de professores é orientado por um outro professor, considerado perito em determinada área (didática, disciplinar, organizacional...).

Sparks (1997) salienta a importância da ação dos professores como formadores dos seus pares, podendo aprender tanto com eles, como com os formadores.

Wu (1987, citada em Oliveira- Formosinho, 2009) afirma que os professores, quando os seus pares são os seus formadores, sentem-se mais confortáveis, assumindo um papel mais ativo na formação.

Os cursos de formação apresentam as seguintes vantagens: facilitar a conjugação entre a teoria e a prática; aumentar conhecimentos e competências; oportunidade para refletir sobre a prática profissional; os professores poderem mudar a sua conduta e aprenderem a aplicar em sala de aula, as condutas que não conheciam previamente; os professores podem optar pelo curso de formação que consideram mais vantajoso para si, mediante as áreas onde possam sentir lacunas.

No entanto, Sparks (1997) é de opinião que a duração desta modalidade de desenvolvimento profissional é limitada, baseada na oferta e na procura individual, não incluindo a observação pelos pares, a supervisão e o apoio mútuo, condições importantes para a eficácia deste processo.

Em Portugal, este modelo embora ligado às necessidades de muitos professores, tem estado mais ligado, de uma maneira geral, à progressão na carreira docente, frequentando-se este ou aquele curso de formação, porque são necessários créditos, para que a progressão se verifique (embora neste momento a progressão na carreira docente esteja congelada).

#### **1.1.5. Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação**

Ao abordar este modelo pensamos nos professores como investigadores da sua própria ação educativa, surgindo, assim, o conceito de investigação-ação. É um modelo de desenvolvimento profissional centrado na prática, num projeto estruturado, concebido para enfrentar os problemas concretos do dia-a-dia e encontrar respostas/ soluções para os mesmos.

Ponte (1998) defende a tese de que o professor ao investigar a sua prática lectiva usando os quadros teóricos e as ferramentas de análise proporcionadas pela didáctica é uma parte essencial do trabalho de formação.

Pretende-se a partir da investigação-ação, melhorar a profissionalidade do professor, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica. Este modelo ajuda o professor a gerar conhecimento através da reflexão e análise crítica do seu desempenho com alunos, outros professores, assim como das pressões e limitações sociais e institucionais exercidas sobre a sua atividade profissional (García, 1999).

Deste modo, uma dificuldade ou problema sentidos por um professor ou por um grupo de professores podem funcionar como um incentivo ao início de um processo de investigação para a ação.

Perrenoud (2002) é de opinião que a iniciação à investigação pode instalar nos professores uma prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para analisar individual ou coletivamente as suas práticas, para observar o seu modo de pensar, de decidir e de agir, para tirar conclusões e antecipar resultados de um dado processo ou atitude.

A investigação-ação implica as seguintes fases: identificação do problema, revisão da literatura sobre esse problema, recolha, tratamento e análise de dados, solução do problema e intervenção, desencadeando mudança, procedendo-se a nova recolha de dados para avaliação do processo.

Ela é uma forma de pesquisa coletiva autorreflexiva levada a cabo pelos professores de modo a melhorarem a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas (Esteves, 2002).

Muitos autores adotam uma perspetiva realista acerca do desenvolvimento profissional dos professores, proporcionado com a adoção da investigação-ação como estratégia de formação.

A conceção dos professores como investigadores vai desde a simples discussão das práticas desenvolvidas na sala de aula e na escola até, um extremo mais exigente, ao desenvolvimento de processos de tomada de decisão pelo professor baseado na observação dos fenómenos, na reunião e tratamento de dados apropriados e na sua interpretação.

Para Freire (1996, p. 32) “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que em formação permanente, o professor se assuma, porque professor, como investigador.”

Esta ideia do professor investigador cruza-se com a do prático reflexivo de Schön, que preconiza a reflexão antes, durante e após a ação. Esta reflexão e investigação sobre a ação docente, incita o professor à tomada de consciência das consequências éticas das suas ações, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

## 2. ÉTICA

A etimologia das palavras ética e moral é muito semelhante, atendendo às suas origens grega (*éthòs*) e latina (*mos*), que significam caráter, costume; no entanto há distinção entre estes dois conceitos.

Segundo Cortina (1996), a moral faz parte da vida quotidiana dos indivíduos e das sociedades, enquanto que a ética é um saber filosófico. Para a autora, ética e moral ajudam-nos a construir um bom caráter para sermos humanamente íntegros.

No contexto académico, o termo ética refere-se à filosofia moral, isto é, ao saber que reflete sobre a dimensão da ação humana; o termo moral refere-se a diferentes códigos morais concretos (Cortina e Martínéz, 2005).

Na entender de Maia (2011), a ética diz respeito aos princípios gerais reguladores da bondade ou da maldade das ações; a moral consiste na aplicação desses princípios a cada uma das ações em concreto, como por exemplo, conservar a vida ou respeitar o semelhante.

Dias (2001) faz uma distinção clara entre ética e moral ao afirmar que a ética é a base normativa da moral, surgindo depois da moral, com capacidade para clarificar e até retificar os comportamentos morais efetivos.

Para Aranguren (1972), a ética está ligada ao que é próprio de cada um, ao caráter, à maneira de ser, enquanto moral corresponde ao hábito e o costume exteriorizado no agir.

Em Lalande (1968, p. 305), o termo ética é “ aplicado à moral sob todas as suas formas, quer como ciência, quer como arte de dirigir a conduta.” Ainda de acordo com este autor, há que identificar e distinguir três conceitos: o primeiro diz respeito à semântica da palavra moral, que compreende as regras de conduta prescritas numa dada época, por um determinado povo, adequando as ações às prescrições; o segundo é o da ciência que tem por objetivo a conduta do homem à luz de princípios normativos e o terceiro designa a ciência dos juízos de valor aplicados à distinção entre o bem e o mal, conceito a que, segundo o autor, se deverá chamar de ética. Desenha-se, assim, uma linha de demarcação entre ética e moral.

A ética suscitou o interesse de muitos filósofos e investigadores, desde a antiguidade até aos nossos dias: Sócrates, Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Hume, Kant, Scheler, Nietzsche, Habermas, entre outros.

Para Barbosa (2000, p. 19), “ a ética, no sentido de *ethos*, exprime a ideia da cultura moral.”

Segundo Maia (2011, p. 18), “a ética tratará dos princípios que conduzirão à opção pelos melhores valores.”

Cunha (1996, p. 18) considera a ética “como exprimindo os princípios universais mais abstratos, enquanto que a moral se refere às normas mais concretas, muitas vezes expressas em códigos.”

Seggrecia (2009, p. 189) define ética como sendo “a ciência daquilo que o homem deve fazer, dos valores que deve realizar, ou seja, é a ciência do comportamento humano em relação aos valores, aos princípios e às normas morais.”

De acordo com Seiça (2003, p. 36) a ética significa “o que é essencialmente humano, mas que só gradualmente se manifesta pelo agir. Por este agir é que o homem se faz verdadeiramente humano ou realiza aquilo que potencialmente é.”

Cortina (2012) identifica a ética como filosofia moral, que se dedica à reflexão sobre a moral. A autora defende que a ética pretende conduzir as ações humanas e levar à reflexão sobre as diferenças morais e as diferentes maneiras de justificar racionalmente a vida moral, para que possamos orientar os nossos comportamentos.

No nosso dia-a-dia falamos em “atitude ética” para designarmos uma atitude “moralmente correta”, segundo determinado código moral. Assim, a ética ou ético-moral é o conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à seguinte. Segundo Baptista (2011, p. 10) “a ética precede, fundamenta e engloba a moral.”

Para Cortina (2012, p. 38) temos explicitar “os *mínimos morais*” que uma sociedade democrática deve transmitir, porque aprendemos ao longo da história que são os princípios, valores, atitudes e hábitos que não podemos renunciar, sem renunciar de vez à própria humanidade.”

A missão da escola atual passa também por educar as crianças e os jovens para a mudança, respeito pelos valores e para atitudes e comportamentos éticos, enriquecedores e potenciadores do crescimento destes indivíduos na sua plenitude. Patrício (1989, citado em Marques, 1995) acrescenta:

direi, na linha de pensamento platónico, que uma educação polivalente será a que visa o Bem (o *agathón*): não a que visa tornar apto para isto ou aquilo, mas a que visa tornar apto em geral; não a que dá esta ou aquela coisa boa, mas o próprio princípio das coisas boas. (p. 9)

Baptista (2011) sublinha que a ética corresponde a uma dimensão complexa da vida do homem, pois implica processos de tomada de decisões em que participam atores e situações concretas. Reis (2003) preconiza que “sem um consenso em torno da ética, toda a

sociedade estará, à partida, ameaçada, não havendo uma melhor ordem mundial, sem uma ética mundial.”

A ética diz respeito a tudo o que é comum, relativamente a comportamentos humanos, valores éticos e convicções morais básicas. Ela define o modo do ser humano, tanto individual, como em sociedade, tendo cada um o seu *éthòs*, a sua ética, isto é, os seus próprios valores, modos de ser, de pensar, de concepções do que é o bem e o mal.

Na opinião de Patrício (1993, p. 40) “moral tem relação com os comportamentos éticos concretos, tal como se realizam no seio de uma dada sociedade num dado momento. A ética tem relação com o princípio normativo desses comportamentos.”

Para Hare (1964), a ética é o estudo lógico da linguagem da moral; de facto, ela acompanha-nos em todos os momentos e dimensões da nossa vida.

Canto-Sperber e Ogien (2004, citados em Baptista, 2011, p. 7) referem que “nas mais simples situações de conversação, as pessoas nunca se limitam a transmitir informações ou expressar crenças, exprimindo sempre, implícita ou explicitamente, juízos de valor sobre as coisas, as pessoas ou acontecimentos.”

Só nós, os seres humanos, é que temos a capacidade de nos interrogarmos e de refletirmos sobre as razões de ser e de agir. Foi o grego Sócrates quem introduziu o termo *maieutica*, ou seja, a arte de gerar conhecimento através do diálogo reflexivo de cada um consigo próprio. Mais do que nunca, este espírito introspetivo sugerido por Sócrates é necessário nos tempos que correm, pois são tempos desafiantes, em que há importantes decisões a tomar, escolhas a fazer nos diversos campos, social, económico, político e cultural. Tais decisões exigem uma fundamentação ética e uma ponderação muito grandes.

De acordo com Barbosa, (2000, p. 19), “as mudanças aceleradas da sociedade e as diferentes orientações obrigam as pessoas a procurarem novas éticas de rumo de vida.”

Para Patrício (1993, p. 84) “a ética representa um notável avanço nas relações entre os homens, no sentido de fazer convergir os interesses individuais por os interesses comuns.”

Em Portugal existe um Conselho Nacional de Ética e Deontologia, que está ligado ao Centro de Bioética Português. Ambos são reconhecidos pelo governo e possuem estatutos aprovados por atos públicos. Em 1990, o governo vigente instituiu o Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (CNECV), dando seguimento a uma iniciativa do Parlamento.

Os comités éticos funcionam tendo por base valores como o respeito pela vida humana, a individualidade, a autonomia, a responsabilidade, a ideia antropologicamente integral da corporeidade do homem, a sacralidade e a qualidade de vida.

## **2.1. Ética e Ensino: uma relação de proximidade**

Para Reis (2003, p. 95), “a docência é uma ocupação de inquestionável alcance ético: ser professor é ser educador.” Ao termos a nosso cargo a formação da pessoa do aluno, estamos a desempenhar, por um lado, uma função humanizadora, por outro, uma função socializadora, contribuindo para que a dimensão ética esteja presente na ação docente. Educar para os valores, para uma formação axiológica e para a ética, é uma trilogia que jamais poderá ser esquecida quer pelo professor, no exercício da sua práxis docente, quer pela escola.

Segundo Barbosa (2000, p. 9), “em todos os educadores, constata-se a persistente necessidade de orientação no âmbito da educação em valores.” Todos os professores são intervenientes ativos junto dos alunos. A função de formar, educar e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos “obriga a um modo particular de ser e de estar.” (Silva, 1994, p. 93).

Para Caetano e Silva (2009), a atividade docente é ética porque se espera que o professor aja de acordo com um conjunto de princípios de natureza moral, que recorra a estratégias, desenvolva métodos e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.

De acordo com Jackson (1993), os professores devem ver-se como pessoas, que desempenham papéis fulcrais na sala de aula e na escola, cuja visão da vida inclui tudo o que se lá passa e que isso tem tanta ou mais importância e influência nos alunos, como as suas competências técnicas. No entanto, por vezes o que acontece é que os professores confinam a sua ação pedagógica a uma vertente meramente técnica, ficando deste modo, por cumprir a sua verdadeira missão como docentes. Segundo Ricoeur (1990), uma postura ética na ação docente significa visar o bem, vivendo com e para os outros, em instituições justas.

Para Costa (1996), as escolas funcionam como organizações especiais, que possuem pactos éticos mais ou menos explícitos, expressivos de uma identidade, de uma história e de uma cultura organizacional singular. Se quisermos que esta organização, que é a escola, promova o desenvolvimento integral dos alunos, devemos ser capazes de a tornar, não apenas um bom local de trabalho, mas, sobretudo, um local onde haja vontade e gosto de estar, pois é nele que os alunos passam uma grande parte do seu tempo.

Alte da Veiga (2006) refere que existem instituições escolares dotadas de um local de recolhimento, onde podemos ter disposição para nos dirigirmos em sintonia com “a bondade das coisas”, o que equivale “à natural apetência” para o bem.

Segundo Marques (1995),

aproveitar as potencialidades educativas da escola, tornando-a num espaço onde se vive, se aprende a viver e se prepara para a vida é não só uma necessidade, mas também uma exigência, numa época onde a incerteza e a complexidade das decisões originam uma desorientação geral e uma ausência de referenciais éticos.” (p. 8)

Não será esse o entendimento que deveremos ter da ação docente? Não será esse o papel para o qual a escola é chamada a responder? Devemos sempre procurar incutir nos alunos os grandes ideais que tornam os homens mais humanos. Numa sociedade em que os valores e a ética andam arredados, se a escola e o ensino não forem capazes de os transmitir, onde irão os futuros homens e mulheres do nosso país aprendê-los?

A escola e os professores têm um papel insubstituível a desempenhar, no sentido de ensinar os alunos a escolherem bem, a pensar bem, a usar a razão. Marques (1995, p. 11) preconiza que “esta tradição do pensamento ético, da qual todos nós fazemos parte, está à disposição nos livros e está dentro de nós.”

Para Strike (1990), o que confere ao ensino a sua dimensão ética é, por um lado, a sua subordinação a regras de procedimento ético e, por outro lado, o facto de se estabelecer uma conexão entre o comportamento dos professores e o seu reflexo no comportamento dos alunos, tomando estes os professores como modelos.

Segundo o citado autor, o professor tem de refletir sobre os padrões éticos que devem guiá-lo na ação docente, sendo igualmente necessário articular as características e os comportamentos dos professores com o *telos* da educação. Para Fenstermacher (1990, p. 132), “o ensino é uma atividade profundamente moral.”

Na mesma linha de pensamento, Hargreaves (1988, p. 14) afirma também que é uma atividade moral “porque contribui para a criação e recriação das gerações futuras e que os professores fazem constantemente pequenos, mas moralmente significativos juízos nas suas interações com as crianças, os pais e entre si.” O autor considera ainda que respeitar as dimensões morais do ensino, implica distinguir as melhores e as piores tomadas de decisão, em vez das corretas e das erradas.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a ética na ação docente desenvolve-se por referência a um bem comum e em função do qual são assumidos padrões de desempenho distintivos e qualificantes. Para os professores, esse bem comum é o ensino, que envolve compromissos perseverantes, partilhados e exigentes, mas que são fundamentais na formação, no desenvolvimento pessoal do aluno, assim com no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Para Patrício (1992), é necessário preparar os alunos para um equilibrado desenvolvimento físico, fornecer-lhes o carácter, promover o espírito de cidadania e prepará-los para a superior vida do espírito, que é uma vida de cultura, bens, valores intelectuais, estéticos, éticos, cívicos e religiosos.

Ainda de acordo com Patrício (1992, p. 16), o professor “tem que possuir uma formação científica, técnica, artística, pedagógica e cultural mais flexível, mais plástica, mais personalizada e mais personalizadora.”

Reis (2003, p. 96) refere que “a ética profissional permite refletir e exprimir o modo como convém que a profissão docente seja exercida.” As questões de foro ético são complexas e abarcam o afetivo, o intuitivo, o emocional, o racional, o pensamento e a ação, o objetivo e o subjetivo e estão sempre presentes em todos os atos da nossa vida.

Baptista (2011, p. 49) sustenta que a ética “orienta, qualifica e estrutura o desempenho dos docentes, como exigência interior à sua profissionalidade e não algo que, vindo de fora, possa ser eventualmente adicionado à atividade profissional com o intuito de a credibilizar.”

Já Elliott (1991) defende a noção de carácter ético de toda a atividade educativa, que inclui não só os fins a alcançar, mas igualmente os meios para os produzir. Este autor considera ainda, que são os valores e princípios e não os resultados observáveis que dão a um processo o seu cunho educativo e que o professor deverá refletir sobre a sua atividade docente.

Também para Estrela (2010, p. 83) “os valores éticos por excelência constituem o cerne da ação educativa e, por isso, são centrais numa escola que tenha, ela também, a preocupação de ser uma instituição justa.”

Estrela (2010, p. 96) é clara ao referir que “qualquer acto educativo é um acto de influência directa ou indirecta e, por isso, é impossível educar sem influenciar, quer se reconheça essa intenção ou não.”

De facto, os professores transmitem valores aos seus alunos, mesmo os que ensinam os conteúdos consignados nos programas, o modo como o fazem, não impede que os valores sejam transmitidos e que influenciem os alunos.

Barbosa (2000) considera que os alunos desejam: que os professores se assumam como adultos significativos, com sistemas de valores coerentes; que os professores aproveitem o conteúdo das suas disciplinas para serem veículos mediadores de valores e que

através de grupos formais e informais, os alunos desenvolvam iniciativas e debates que conduzam à reflexão sobre os valores.

Quem educa, educa sempre em função de valores e mediante valores, não havendo, por isso, neutralidade na ação docente. Gusdorf (1978, p. 87) afirma que “a acção docente por ser obreira duma formação essencial “correspondente a um acréscimo de significação”, tem um pendor ético facilmente reconhecível.”

Para Cunha (1995), compete ao professor dar testemunho de dedicação e de esforço pela busca da verdade e do bem.

Seiça (2003, p. 22) é de opinião que “a escola e a aula são reconhecidas como espaços de intervenção ética, isto é, como espaços onde acontece a formação de pessoas, pela interiorização e pela vivência de valores e de normas de ação individuais e colectivas.”

A ética propõe aos docentes o encontro com a sua identidade pessoal e profissional, a aprender e até a redefinir papéis que dão sentido à vida, ajudando-os a direccionar para as suas virtudes. Zeichner e Liston (1987) afirmam que refletirmos criticamente sobre a nossa ação docente pressupõe uma análise moral, ética e política, através do contributo de considerações de cariz ético-moral.

De acordo com Alte da Veiga (2006, p. 304), “o nível de compreensão e coerência de um sistema de valores e crenças depende do nível de vida intelectual, espiritual e moral de cada indivíduo.”

Cortina (2012) refere que

não são os hábitos comunitários, nem a benevolência ou a felicidade, pedra segura sobre a qual se constrói o edifício moral, mas esse mínimo de ética que protege a autonomia solidária do homem e é, portanto, base firme para o justo direito, para a política legítima e para a religião, que se submete satisfeita à crítica da razão. (p. 20)

Toda a profissão tende para um fim, que se pretende que seja bom ou traga felicidade, havendo deste modo, padrões que remetem para uma ética de bem. Tendo a função educativa como fim, o desenvolvimento de outros seres humanos, ela tem de ser eticamente exercida, o que significa que quem a desempenha tem de orientar a sua ação por princípios éticos de carácter geral e por normas de carácter mais específico, aplicadas às situações do quotidiano escolar.

Noddings (1987) é adepto de uma ética, na qual o que importa não é agir segundo normas e princípios, mas assegurar o encontro moral com o outro, na sua singularidade e os fundamentos da ação, em lugar de serem objetivos e de natureza racional, são essencialmente subjetivos e de ordem da afetividade.

Patrício (1993, p. 13) advoga que “a educação é, intrinsecamente, uma relação com os valores. Ela mesma é apreendida e vivida como um valor.” Este autor refere ainda que “o compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores.” (p. 20)

Na opinião de Alte da Veiga (2006, p. 305), “o medo de representar na escola um papel de juiz, facilmente com injunções morais, leva muitos professores a procurarem refúgio, mais ou menos consciente, no tecnicismo amoral.”

Segundo o Relatório Mundial de Educação de 1998, “o mundo que deixámos às nossas crianças/jovens depende em grande parte das crianças/jovens que deixarmos no nosso mundo.” O estatuto da educação tem vindo a mudar e neste século XXI todos são encorajados a “agarrar” as oportunidades de aprendizagem ao longo da sua vida. Espera-se e exige-se muito aos professores, pois eles têm um papel fundamental a desempenhar na preparação dos alunos, não só para que eles construam o futuro com confiança, mas que o façam com determinação, responsabilidade e ética.

Freire (2000) sublinha que o ser humano é um ser inacabado e consciente desse inacabamento, seria uma contradição se não se inserisse num processo permanente de esperançosa busca, que constituirá a educação.

Sockett (1993) argumenta:

dato que o professor é aquele que ajuda a dar forma àquilo em que um indivíduo se torna, o bem moral de cada aprendente é de importância crucial em cada situação de ensino...Estou a escrever uma visão do ensino enquanto empresa primariamente moral (isto é, dedicada ao bem-estar de um indivíduo) e não instrumental (por exemplo, económicas) ou não educativa (por exemplo, por razões de custódia).” (p. 13)

A experiência profissional leva-me a constatar que a abordagem das questões éticas tem sido algo secundarizadas no exercício da ação docente, prevalecendo sobretudo o cumprimento dos programas e a dimensão científica. Na área específica da Biologia, este tipo de questões de ordem ética assumem uma especial relevância pois alguns dos temas tratados requerem uma sensibilidade muito especial no seu tratamento e uma estrutura e preparação abrangente ético-moral, para tornar conseqüente esse trabalho. Na verdade, a complexidade dessas temáticas não se compadece com uma abordagem meramente científica, sob pena de se traduzir num processo “informativo” e não verdadeiramente formativo/educativo. Para o professor de Biologia, as questões éticas problemáticas e as restrições éticas que surgem na sua disciplina, fazem com que a sua ação docente seja profundamente ética, tornando-os, sem qualquer dúvida, sujeitos éticos.

Para Reis (2006), no caso das profissões em educação não está apenas em causa a ética do sujeito, mas está essencialmente em jogo o sujeito ético, ou seja, a formação de consciência moral e o desenvolvimento da capacidade de autonomia e responsabilidade das crianças, adolescentes, jovens, e eventualmente, adultos.

Sockett e Lepage (2002) são de opinião que a linguagem moral faz falta na sala de aula, nas salas de seminário e nas salas de formação de professores.

Em sintonia com a aspiração universal dos seres humanos, de fazer bem e cada vez melhor, a dimensão ética está presente na docência, tornando-se particularmente premente na ação docente dos professores de Biologia, pela especificidade dos conteúdos programáticos que leciona, o que faz com que este profissional, em sala de aula, tenha inevitavelmente que adotar uma perspetiva/ sensibilidade ética. Ele desperta, direta ou indiretamente nos alunos, atitudes mais humanas, o que é uma tarefa ética.

Por muito individualizada que seja a atividade docente, ela promove uma riqueza muito grande de experiências e de saberes que são um património comum a todos os professores. É esta situação de partilha que leva Habermas (1990) a afirmar que os professores podem construir acordos acerca das “coisas do mundo” do ensino, sobre o sentido ético do mesmo e os princípios que o devem orientar, ainda que esses acordos sejam um permanente debate e uma atitude crítica constante, como forma de evitar autoritarismo e dogmatismo.

É muito importante que o professor de Biologia organize a sua ação docente de modo que os alunos aprendam a tomar decisões, descubram as implicações éticas sociais e humanas daí resultantes e aprendam igualmente a responsabilizar-se por elas. A capacidade de discernir entre os meios e os fins e optar pelas adequadas linhas de atuação pedagógica é essencial no exercício da ação docente.

Maia (2011, p. 39) considera que “a dimensão educativa traduz antes de mais a necessidade e vontade de cada homem ser seguido na prossecução de um ideal; e o contributo por si despendido para que esse ideal possa ser abraçado por outros.”

No Regulamento Interno do Agrupamento Dr. Manuel Gomes de Almeida, no que concerne à Missão e à Visão do agrupamento (o tipo de escola que quer ser e o caminho que quer percorrer), constam, entre outros, os seguintes itens: promover o gosto pelo conhecimento como um meio para a abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões, à compreensão de si e do mundo que o rodeia; contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade das crianças e jovens; contribuir para a melhoria da qualidade

da vida escolar, nomeadamente através da humanização; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o seu desenvolvimento sócio afetivo criando neles atitudes positivas.

Assim, são exigidas aos professores determinadas qualidades pessoais para cumprirem esta missão da escola, remetendo para uma dimensão ética da atividade docente, pois, saber ouvir o aluno e estar atento aos seus problemas, implicam, sem dúvida, uma postura ética.

A atividade docente revela a sua natureza ética, ao ser efetuada por pessoas, de acordo com princípios e finalidades que são éticos, tanto no sentido mais restrito do ensino, como num sentido mais lato da formação a este nível, de toda a sociedade.

## **2.2. O perfil ético do professor**

O Ministério da Educação, em 1998, através do Grupo de Missão para a Acreditação da Formação de Professores, apresentou uma proposta do Perfil do Desempenho Profissional dos Professores da Educação Básica e do Ensino Secundário. Nesta proposta, são delineadas as dimensões desse perfil, das quais se destaca a que requer do professor a capacidade de perspetivar o sistema educativo, a instituição escolar e a sala de aula, como espaços de intervenção ética e cívica.

Nesta linha de pensamento, Maia (2011) propõe nove características que devem constituir o perfil ético do professor:

**Conhecimento entusiasmado** - exige-se ao professor o domínio de uma área de conhecimentos associados à função de que é incumbido, permitindo, desta maneira, satisfazer a curiosidade pelos alunos, despertar neles questionamentos, novas descobertas, que os ajudem a desenvolverem-se pessoal e intelectualmente. Mas, ligado a este saber é fundamental que o professor demonstre entusiasmo e paixão.

**Afetividade racionalizada** - o aluno é que é importante, pois é o centro e a razão da ação docente, mas é preciso saber gerir a dimensão afetiva, na relação pedagógica.

**Uma sabedoria adaptada** - devemos ter em conta o grau de desenvolvimento em que os nossos alunos se encontram, para os ajudarmos a progredir para níveis superiores de desenvolvimento.

**Eficácia construtiva**- o professor deve ser eficaz, pelo menos didaticamente, uma vez que os alunos exigem essa eficácia.

**Segurança equilibrada** - deve existir segurança de atuação, um equilíbrio de saber e de atitude.

**Disponibilidade persistente** - devemos estar dispostos e disponíveis para aprendermos sempre.

**Axiologia situada** - o professor deve ter sempre presente os valores como vivências necessárias.

**Bondade reconhecida** - é muito importante que o professor seja reconhecido como “um homem bom”, quer no contexto escolar e social, mas sobretudo pelos alunos.

**Coerência** - somos um todo, pessoa e profissional e devemos ser coerentes nas nossas atuações, pois a contradição de modelos dificulta o processo de construção do aluno.

Seiça (2003) considera que o professor, como agente da educação, possui qualidades ou virtudes, que podem considerar-se exemplares e que essas qualidades são os valores, que serão ensinados e aprendidos ao serem efetuadas.

Seiça (2003, p. 182) reitera ainda que quando o professor “age de acordo com tais virtudes e valores, o professor estimula os jovens, pelo exemplo, a agir de igual modo.”

A vertente formativa da ação docente, através do exemplo, tem de estar sempre bem presente e patente no nosso agir quotidiano. Aliás, esta ideia da exemplaridade do professor entronca numa conceção de docência iniciada por Sócrates, o mestre pela palavra e pelo exemplo que ainda hoje encontra eco em muitos autores, como Gusdorf (1978).

Alte da Veiga (2006) refere que

não é mero jogo de palavras dizer que o perfil ético do professor se poderia resumir em “professar a sua identidade”, isto é, proclamar que “vale a pena” construir, penosamente e alegremente, o sentido da vida, sem pretender apresentar-se como “modelo” nem sequer dos ideais que defende.” (p. 303)

### **2.3. Questões éticas problemáticas**

Numa profissão tão complexa como a profissão docente, por se trabalhar com pessoas, a pessoa do aluno, nem sempre é fácil formular um juízo profissional. Por vezes, os professores de Biologia sentem-se inseguros e hesitantes em situações problemáticas sob o ponto de vista ético, uma vez que qualquer opção que tome, poderá comportar consequências quer para si próprio, quer para os alunos.

Para Azevedo (2003), não existe educação, escolas, professores ou aulas neutras. Somos professores, mas também pessoas com consciência moral, autónomas, cada um com as suas convicções e crenças éticas que conduzem a nossa ação docente. No entanto, não podemos esquecer que estamos inseridos num sistema de ensino concreto e numa escola concreta, com inúmeros regulamentos e regras que podem constituir fontes de conflito de

valores, mas sobretudo poderão ser sentidos como constrangimentos à dimensão ética da ação docente.

Mas, o que são questões éticas problemáticas? Que situações problemáticas enfrentam os professores de Biologia no quotidiano escolar? Como proceder face a elas?

Pacheco (1995b) considera que situação problemática é aquela que os professores enfrentam ao nível do pensamento, ao nível da prática, no decurso da actividade profissional, surgindo como um ponto de tensão que o professor resolve e a partir do qual toma decisões.

Os professores de Biologia podem confrontar-se com questões éticas problemáticas pessoais e profissionais resultantes, inevitavelmente da sua personalidade e da sua profissionalidade, dimensões praticamente impossíveis de serem separadas, o que pode justificar constrangimentos na sua ação docente, quando aborda conteúdos programáticos que suscitam essa situação. Estes docentes não podem ser apenas “agentes técnicos” de matérias, como a eutanásia, o aborto, os embriões excedentários, a manipulação genética, os métodos contraceptivos, a reprodução medicamente assistida, mas estarem bem documentados, terem um conhecimento mais transversal das mesmas, que têm de ser muito bem estudadas, refletidas e ponderadas, de modo a serem abordadas de uma forma que contribua para a formação integral dos alunos.

Assim, os professores de Biologia, sujeitos aos juízos de valor dos outros, alunos e restantes elementos da comunidade educativa, têm de estar bem seguros dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional e de terem controlo emocional, para responderem eficazmente à subjetividade e complexidade dessas questões problemáticas do ponto de vista ético.

Por isso, e de acordo com Estrela (2010, p. 7) “as dimensões éticas e afectivas do ensino assumem um papel cada vez mais importante.” Os professores fazem juízos e tomam decisões num ambiente complexo que é a escola. Para esta autora, os problemas éticos podem verificar-se na escola, na relação afetiva na sala de aula, na disciplina, no desenvolvimento curricular, com o Ministério da Educação, na relação do professor com a própria profissão, na relação com a família e consigo próprio.

A escola é um espaço onde diariamente os professores se afirmam como profissionais e onde se redefinem como pessoas e docentes, na rede de relações que se estabelecem com todos os outros intervenientes da esfera educativa.

Para Estrela (2010, p. 92), a escola é “também um espaço de aprendizagem ética e de vivência da cidadania em que se testam os valores do professor, se gerem conflitos, se

experienciam os limites da autonomia pedagógica, se resolvem ou se deixam arrastar dilemas geradores de inquietação contínua.”

Uma das situações problemáticas a nível ético mais vivenciadas na instituição escolar é o referente aos normativos oriundos do Ministério da Educação, que colidem frequentemente com a autonomia, a personalidade, os valores e a ética do professor, que com frequência coloca os valores éticos acima de algumas regras.

O início da carreira docente é o momento que propicia, mais facilmente o aparecimento de situações éticas problemáticas devido, segundo Alves (1997, p. 228) ao “corte entre o ideal da formação inicial e o real da vida na escola, bem como pela ambiguidade do papel desempenhado pela escola numa sociedade em mudança e pela multiplicidade de papéis confinados aos professores.”

Gimeno (1995) afirma que o professor se encontra constantemente perante problemas éticos, o que faz com que o ensino seja considerado uma tarefa problemática, do ponto de vista intelectual e moral. O autor entende que os docentes têm de tomar decisões num processo que se vai moldando, uma vez que se confrontam sistematicamente com várias alternativas.

Na verdade, o professor de Biologia tem constantemente de tomar decisões de caráter ético. É este estatuto do professor que leva Gimeno (1995) a definir o professor como um “gestor de conflitos”, uma vez que a prática de um profissional ético consiste na capacidade de transferir reflexivamente os princípios éticos que são adequados à realização de práticas concretas. É explicitada e valorizada, desta forma, a componente ética da ação docente.

As questões éticas problemáticas colocadas em situações muito concretas na sala de aula constituem experiências subjetivas de conflito, discrepância, questionamento, incerteza e empurram, por vezes, os professores para determinadas direções, havendo uma dimensão pessoal associada a inquietação ou ansiedade, que põem em confronto diversas perspetivas, sentimentos, ações, interações e suas consequências.

Hansen (1994) afirma que perante essas situações problemáticas de foro ético, o professor é obrigado a procurar soluções adequadas e, por isso, requer-se que o professor ensine de acordo com os valores que se pretendem transmitir aos alunos.

O progresso da Ciência, nomeadamente da Biologia e da Tecnologia tem, a maior parte das vezes, um impacto positivo nas nossas vidas, embora entenda que não beneficia a todos da mesma maneira.

Nas últimas décadas temos assistido a prodigiosos avanços da Biologia, Genética, Engenharia Genética, que nos levam a novos paradigmas, a novos cenários sobre os nossos conceitos clássicos acerca da vida, do seu valor e significado e do ser humano. Assistimos, igualmente, que cada novo avanço arrasta consigo muitos problemas éticos, que nos fazem refletir e ter de tomar decisões, por vezes muito difíceis. Exemplificando: em 1967, foram muitos os que condenaram o primeiro transplante cardíaco, por considerarem não ser natural;

Do mesmo modo, em poucos anos aceitou-se a procriação medicamente assistida, (PMA), que suscitou polémica em vários setores, mas que abriu portas de esperança a casais estéreis e representa mais um desafio, um passo em frente na ciência, ganho pela Biologia. Será ético interferirmos no decurso normal da natureza? Temos direito a “modificar” ou “alterar” as leis da natureza que necessitam de milhões de anos para evoluírem?

A quem pertence a descodificação do genoma humano? A quem o decifrou? Será realmente uma descoberta ou é uma simples ordenação de uma sequência de bases de ADN que já existia?

Através de testes pré-natais, com análise ao líquido amniótico, durante a gravidez, pode detetar-se uma doença, a fenilcetonúria, que conduz a uma deficiência mental do embrião ou a uma diabetes juvenil grave; optar por realizar um aborto, baseado nesta análise, pode negar o direito à vida a esse embrião/feto.

Num futuro próximo estarão disponíveis tecnologias para selecionar embriões que tenham determinadas características de acordo com a vontade dos seus progenitores. Esta situação será aceitável do ponto de vista ético?

O que fazer com os embriões excedentários? Congelá-los para serem usados futuramente para investigações? Deixá-los morrer? No entanto, as células desses embriões por serem totipotenciais podem ser úteis para repararem tecidos ou órgãos humanos, produzir insulina, beneficiando pessoas doentes portadoras de diabetes ou com doenças como Parkinson ou Alzheimer.

Há grande controvérsia acerca da possibilidade de se clonarem seres humanos. Esta ideia tem sido fortemente contestada em todo o mundo, por se considerar uma ofensa contra a dignidade humana e porque cada um de nós tem o direito de possuir a sua própria identidade genética, sendo diferente de todos os outros. Mas, há investigadores que afirmam estarem preparados e dispostos a realizarem a clonagem humana.

Como encarar a maternidade de substituição, as conhecidas “barrigas de aluguer”?

A genética é capaz de modificar organismos (organismos geneticamente modificados - OGM), não se conhecendo ainda as consequências da sua utilização para o homem. Quais os riscos que a sociedade está disposta a enfrentar? Quais as reais consequências para o ambiente e para a saúde individual e comunitária do consumo de OGM?

Cortina (2012) questiona os limites que a ética coloca às neurociências, das quais a Biologia faz parte. Para a autora, a questão ética mais interessante em relação às diferentes ciências são os benefícios que delas resultam, porque é uma obrigação moral beneficiarem a humanidade, “princípio da beneficência”, que impulsiona um grande número de investigações e aplicações científicas que têm por finalidade beneficiar. Mas, também é preciso colocar limites quando se presume que uma certa ação pode causar danos, existindo, assim, o “princípio da não maleficência”.

É óbvio, que as investigações científicas e tecnológicas e suas possíveis aplicações suscitam uma grande quantidade de interrogações éticas. O número de problemas éticos que daí advêm é grande, porque não é fácil determinar o que é “natural”, “normal”, sem entrarmos no secular debate sobre a natureza humana e sobre os critérios para decidir o que significam esses conceitos para cada um de nós.

Do ponto de vista ético, para o professor de Biologia, nunca deverá existir alienação de responsabilidades acerca destas e outras temáticas problemáticas a nível ético; nunca deverá ser um caminho a ser seguido.

Encontramo-nos num momento muito importante, diria até fulcral da história da ciência e da história da humanidade. Entendo que o que está em causa, em sala de aula, concretamente nas aulas de Biologia, é sempre a opção por uma orientação construtiva, positiva acerca de temas éticos que suscitam polémica ou, pelo contrário, por uma orientação manipuladora e destrutiva. Este dilema que se coloca ao professor de Biologia depende, no fundo, da ética, das escolhas éticas que são feitas.

Nunca, como hoje, a ética teve uma expressão tão importante na Biologia e noutras ciências. Muitas descobertas científicas fizeram com que a ética se tornasse relevante e do interesse de todos, na sociedade atual. Esta relevância é agora mais evidente e está mais documentada, quando se examina o progresso da Biologia e as possibilidades que esse progresso encerra para o futuro do homem e os problemas éticos que ele apresenta à responsabilidade, não só de cientistas, mas de todos nós.

### 3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA

A formação constitui, segundo a legislação em vigor, um dever e uma obrigação dos professores. No entanto, o que se constata, é que os Centros de Formação, na sua oferta formativa, não têm oferecido uma formação em que se reflita sobre a dimensão ética e educação para os valores, que são transversais a todas as disciplinas, mas que se reveste de uma importância extrema na ação docente do professor de Biologia, pelos conteúdos programáticos que aborda nas suas aulas, contribuindo não só para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal, como também para o seu desenvolvimento como docente.

É fundamental que os Centros de Formação e todos nós olhemos para esta questão de uma forma mais consistente, sendo muito relevante que o professor de Biologia tenha presente na sua formação estas dimensões.

A formação da ética e dos valores é crucial. Patrício (1993) é de opinião que a formação axiológico-educacional do professor deve ser organizada e funcionar para:

- promover a reflexão teórica sobre os valores a cultivar na vida e no processo ensino/aprendizagem;
- promover a transferência dessa reflexão teórica para as situações educativas concretas e práticas em que o professor se encontra como educador profissional;
- preparar para uma vida pessoal e profissional que seja um processo de contínua formação;
- preparar para uma vida pessoal e profissional que seja axiologicamente diversificada, rica e valiosa;
- organizar situações didáticas provocadoras e propiciadoras da experienciação de valores;
- conduzir e ancorar a reflexão e a prática dos valores num solo cultural e civilizacional concreto, com o universal sempre por horizonte;
- conduzir e analisar com objetividade e realismo as possibilidades de estruturação e funcionamento pedagógicos da Escola, com vista à realização de uma educação efetivamente indutora e promotora dos valores.

### **3.1. Necessidade de formação**

Em Portugal, a atual política relativa à formação de professores, procura ter em linha de conta as indicações emanadas da Comissão Europeia de 2007 e de contribuir para a melhoria da qualidade docente.

A formação de professores tem vindo a ser alvo de uma maior atenção devido à Declaração de Bolonha, em 1999, e sobretudo aos trabalhos da Estratégia de Lisboa, em 2000. Foram propostas uma série de etapas, de forma a se construir um espaço europeu, ao nível do ensino superior, onde haja uma rede comum a todos os países, no que concerne a esse nível de ensino.

Deste modo, Portugal, a partir daí, iniciou o processo de reorganização da formação inicial de professores, procedendo à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), a qual preconiza uma formação de professores, em que a formação inicial seja de nível superior, proporcionando a todos a informação, os métodos e as técnicas, assim como uma formação pessoal, adequadas à ação docente.

Ao nível da formação dos professores, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e a alínea d), do artigo 6.º Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, apontam, respetivamente, para a reflexão sobre as dimensões ética da atividade docente e na formação contínua uma das áreas a privilegiar é a formação ética. Daqui se pode concluir que se pretende apoiar os professores no exercício de uma profissão eminentemente ética.

Nóvoa (1995, p. 9) salienta que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”

Os problemas educacionais do nosso tempo, pelo modo como interferem em todas as dimensões fundamentais da vida, exigem, particularmente dos profissionais da educação, os professores, uma abordagem que se mova na dialética individual/social, particular/global, que elucide uma postura crítica e interveniente e converta a tarefa educativa presente, num modo de olhar o futuro.

Em Portugal, o alargamento da escolaridade obrigatória levou a que todos pudessem frequentar a escola, tornando-a um espaço heterogéneo e complexo, “a escola de massas”. É neste contexto escolar que surgem novas formas de encarar e compreender a ação educativa da instituição escolar e de uma nova compreensão das funções do professor.

É neste quadro de escola que se debate hoje a profissionalidade docente, se define o perfil educacional e se repensa a conceção do que é ser professor. A docência tornou-se uma atividade profissional complexa. Por este facto, Formosinho e Machado (2007) são de opinião

que o perfil geral de competências para o desempenho docente abrange as dimensões profissionais, social e ética.

Vivem-se tempos de grandes desafios na educação e é por isso que a formação dos professores tem sido destacada por formadores, investigadores e pelos políticos dos governos, como imprescindíveis no contributo à melhoria da qualidade do ensino. Aliás, nos últimos anos, temos vindo a assistir, a que a qualidade de educação tornou-se numa prioridade a nível governamental e daí as políticas educativas exigirem mudanças, de modo a alcançar um maior sucesso escolar, diminuição do abandono escolar e melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Pretende-se mais autonomia para a escola, enquanto comunidade aprendente, exige-se dela respostas rápidas às grandes mudanças sociais, pede-se aos professores novas formas de relacionamento entre escola-comunidade.

De acordo com Formosinho (2009), para que o professor desempenhe as novas funções que se lhe exigem é indiscutível a necessidade de se pensar numa formação adequada a estes profissionais.

Patrício (1993, p. 19) corrobora esta opinião ao defender que “o estudo dos valores por parte dos educadores profissionais não é apenas necessário, é indispensável.”

A formação de professores ocupa um lugar central em toda a problemática educativa. A natureza do trabalho desempenhado pelos docentes modificou-se significativamente, no que diz respeito à autonomia que lhe é permitida ou exigida nos processos de tomada de decisões, ao grau de especialização que lhe é atribuído, ao conjunto de normas éticas dentro das quais configura a sua ação docente. No entanto, tem-se constatado que as oportunidades de desenvolvimento profissional, condições de trabalho e de recursos, na área da formação, pouco se alteraram e ainda se encontram muito longe de satisfazerem os professores.

A formação de professores tornou-se uma área de crescente interesse e a sua evolução, ao longo dos anos, está relacionada com as diferentes conceções do ensino-aprendizagem e de escola, com diferentes formas de ver o papel do professor e com as diferentes visões do que é ser professor.

A chamada de atenção por parte de Nóvoa (1992), para o facto de o professor ser uma pessoa, foi oportuna. Pode-se afirmar que foi demonstrada a necessidade de se atribuir um lugar relevante à personalidade de cada professor, à sua experiência de vida pessoal, variáveis importantes dos modos de estar na profissão, uma e outra, afetando e sendo afetadas pela experiência profissional. Assim, na formação de professores esta dimensão da

personalidade do professor deve estar presente e ser encarada como parte integrante do seu desenvolvimento profissional.

Segundo Hargreaves (1998, p. 835), “as emoções estão no coração do ensino e que elas são partes dinâmicas de nós próprios.” O autor refere ainda que “as emoções do professor são inseparáveis dos seus propósitos morais e da sua capacidade para atingir esses propósitos.

Revela-se, deste modo, sabermos gerir os nossos sentimentos e emoções e, por isso, Estrela (2010) afirma que

as competências emocionais são consideradas, cada vez mais, como devendo fazer parte dos programas de formação de professores, pois constituem elementos importantes da sua profissionalidade e do seu profissionalismo que não podem deixar de comportar uma clara dimensão ética e emocional. (p. 8)

O professor de Biologia depara-se, com frequência, no dia-a-dia escolar, com questões que estão, por vezes, para além dos conhecimentos científicos obtidos na sua formação académica e que devem estar à luz de claros princípios éticos.

Como proceder para resolver situações de conflito ético que enfrentam na relação pedagógica? Como organizar o ensino da Biologia de modo a incutir nos educandos o verdadeiro significado dos valores éticos que lhes são transmitidos?

De acordo com o Relatório Mundial de Educação de 1998,

embora se espere que a formação dos professores possa ajudá-los no desenvolvimento das suas competências, a consecução deste objetivo depende do modo como se avalia a eficiência do professor e de lhes terem sido incutidas, durante a formação, as qualidades que deles se exigem para um empenho eficiente. (p. 101)

O que se verifica é que o crescimento diversificado de áreas de competência do professor de Biologia, nomeadamente no que diz respeito à ética, exige uma formação académica e inicial adequada, o que na prática não existe.

Para Hansen (1994), a prática docente possui dimensões pessoais e morais incontestáveis, que convocam competências humanas e éticas incompatíveis com uma formação meramente técnica ou pragmática.

É o que acontece com o professor de Biologia, em qualquer fase da sua carreira quando confrontado com as questões éticas problemáticas nas suas aulas. Essas questões como o aborto, os métodos contraceptivos, a reprodução medicamente assistida, a clonagem, os embriões excedentários, a manipulação genética em alimentos, são questões muito melindrosas, sensíveis, delicadas e que requerem um tratamento cuidadoso, prudente e uma preparação adequada num plano ético do professor, não havendo uma resposta única e

absoluta para as mesmas, sendo possíveis interpretações muito diferentes e, por vezes, até opostas.

A maior parte das vezes, o professor agirá de encontro aos seus próprios valores, convicções pessoais e princípios de conduta ética. Mas, na verdade, o docente sentir-se-á mais confortável, nessas ocasiões, se tivesse, na sua formação académica/inicial (e posteriormente na contínua e na continuada) espaços de aprendizagem, de discussão e de reflexão sobre a ética e educação para os valores que implica, explícita ou implicitamente deveres que conduzem o professor na sua ação pedagógica.

Os professores de Biologia admitem que esta disciplina, além das funções que desempenha no currículo escolar dos alunos, deverá ter uma outra, que é de prepará-los a enfrentarem e resolver problemas, alguns no âmbito da Biologia, outros com implicações sociais, a nível da ética e dos valores, de modo a terem posturas mais críticas, mais humanas, contribuindo para uma melhor sociedade.

Por isso, na formação destes docentes deveriam constar temáticas ligadas à ética e valores; no entanto, o que se nota é ausência destas questões aquando a formação dos professores. Assim, devem envidar todos os esforços, no sentido de se compreender a razão da não implementação efetiva de uma dimensão ética nessa formação.

Torna-se claro, que é fundamental na formação de professores de Biologia, uma reflexão profunda sobre a ética, a moral e os valores, que ajudem estes professores e encararem de uma forma mais positiva, encorajadora, as questões éticas problemáticas com que se deparam na escola.

Nesta linha de pensamento, Patrício (1993) refere que para além das competências do professor de “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”, há ainda uma outra essencial, o “saber fazer-ser”, que não é um fazer-ser técnico, mas um fazer-ser ético, pois o professor faz- ser “pessoas”.

Ao investir na área da formação ética, na formação de professores, certamente que trará alterações significativas nas suas atitudes, no que concerne ao aperfeiçoamento das suas competências profissionais nos vários domínios da ação educativa e a estimular à mudança das suas práticas docentes.

Segundo Landsheere (1994), exige-se uma formação de professores que aposte na flexibilidade do docente e na valorização da sua formação moral no âmbito dos valores positivos universalmente aceites. O autor afirma também que se ensina não só o que se diz, mas sobretudo o que se é.

Para Reis (2003), a formação dos professores tem de ser claramente assumida na perspectiva ética de profissionais predominantemente reflexivos, ativamente participantes, criticamente cooperantes, educativa e socialmente intervenientes.

Pelo exposto há necessidade de conceitualizar os professores como indivíduos com funções sócio-educativas e de especialização profissional (*know-how*), que ao desempenharem funções pedagógico-sociais ativas e dinâmicas, tomem consciência de que as suas ações ou missões se vão repercutir, direta ou indiretamente, na sociedade em que vivemos e da qual somos parte integrante.

Stenhouse (1980) defende a necessidade de se questionar a prática vigente nas políticas de formação dos professores e de desenvolvimento dos currículos, considerando que não há possibilidade de progresso no comportamento pedagógico do professor, apenas fundamentado na sua formação psicopedagógica, mas desligado do seu papel de agente do desenvolvimento do currículo.

Daqui se infere que a formação dos professores necessita de ser profundamente revista e modificada, ou seja, tem de ser reconceitualizada, para fazer com que ela contribua efetivamente, para a construção de um perfil profissional de competências, à altura dos desafios que a escola coloca.

Estrela (2010) salienta ainda que a formação terá de ser forçosamente multifacetada, contemplando simultaneamente a pessoa, os saberes científicos e sua mobilização e a inclusão de uma variedade de estratégias de natureza ética.

Para Day (2001, p. 37) “os professores não são apenas recipientes da mudança política fora das escolas e das salas de aula; eles próprios são também *iniciadores de mudança*.”

Fullan (1990) destaca que o desejo dos professores de fazerem a diferença, fomenta a mudança e que esta fá-los desenvolver melhores estratégias para realizarem os seus objetivos morais. Desta maneira, o propósito moral e ético mantém os professores atentos às necessidades das crianças e dos jovens. Os professores devem igualmente reconhecer a importância da formação contínua, destinada a assegurar um melhoramento sistemático da qualidade e do conteúdo da educação e das técnicas de ensino. Mas, para que isso aconteça é necessário e urgente que haja: uma formação inicial que forneça fundamentos para a prática, que se constitua como uma formação rigorosa e organizada, motivadora para as questões éticas e que seja ela própria uma experiência onde se “viva” a ética; uma formação contínua que, numa fase em que poderá haver mais sensibilidade para esta temática da ética, permita

colmatar a distância entre teoria e a prática, pela consciencialização de si próprio, que crie condições nas quais os professores possam parar para pensar, que mobilize o tratamento de temas atuais, que ajude a gerir relações de grupo e que oriente a formação ética dos alunos.

Como se posicionam os professores de Biologia face a uma formação a nível da ética? Que implicações têm na sua formação, as conceções que estes profissionais têm acerca da ética, da moral e dos valores e de como elas podem ser aprendidas?

Tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com elementos fora da escola são fatores chave no desenvolvimento profissional.

As últimas décadas foram caracterizadas pela busca de uma nova identidade dos professores no que respeita à formação para a docência. À demanda de um novo tipo de profissionalismo, hão-de corresponder novas conceções e práticas dos professores, pilares fundamentais da construção da nova identidade profissional a que aspirámos.

Ao contrário do que acontece em Portugal, alguns países apostam numa formação académica que proporcione, através de diversas formas, formação no domínio da ética docente, assim como programas de formação contínua, preparando os professores para enfrentarem os conflitos éticos que, sem dúvida, surgirão no decorrer da sua carreira docente; por conseguinte, é preciso munir os professores de Biologia, com competências de decisão e de resolução face às questões éticas problemáticas.

Muitas vezes, a ética do discurso do professor de Biologia baseia-se numa sabedoria prática que cada um vai construindo do exercício da sua ação docente, transpondo para as suas aulas valores, que têm visibilidade no relacionamento com os alunos, que devem ser ajudados e orientados pelo professor, na sua construção ético-moral. A sala de aula é um espaço inter-relacional de crucial importância e, por isso, tem de haver pontos de interseção entre a formação ética do professor e a formação ética que estes profissionais querem proporcionar aos alunos.

A dimensão ética e a educação para os valores, na formação dos professores de Biologia, necessita de um forte investimento e de um grande incremento, pois, embora exista entre estes docentes, um elevado grau de consciência ética, é urgente que haja partilha, confronto e reflexão de diferentes pontos de vista, clarificação dos conceitos que suscitem mais polémica, de modo a evitar a ocorrência de situações éticas problemáticas e a saber mais facilmente contorná-las.

Daqui se infere a necessidade de uma formação de professores de Biologia voltada para uma ação reflexiva sobre as suas práticas docentes, valores e ética, que as norteiam.

A este propósito, Estrela (2010, p. 101) refere “o pensamento e a experiência ética dos docentes têm por trás diversas fontes de socialização que assumem significados diferentes conforme os sujeitos, condicionando determinadas posturas em relação à ética.”

As aprendizagens dos professores não se devem confinar ao período académico ou à formação inicial. Os professores necessitam de evoluir nos seus conhecimentos, o que faz com que a aprendizagem ao longo da vida tenha de ser uma realidade e, sobretudo, uma necessidade muito sentida pelos docentes.

O campo da formação é um processo de grande responsabilidade dado que envolve pessoas e as suas idiosincrasias. A formação deve constituir um processo permanente ao longo da nossa carreira docente e pressupõe uma construção sistemática de nós mesmos.

Patrício (2002, p. 261) defende que para que haja mudança é necessário que sejam fornecidas ao professor, oportunidades de este se “tornar um profissional capaz de refletir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e, conseqüentemente, de as mudar.”

Sockett (1993) define quatro modelos que orientam a formação ética dos professores: **o escolar**, que pretende a sabedoria e a virtude através dos conteúdos que contemplam a ética nos seus currículos; **o maternal**, centrado no desenvolvimento do professor e na relação que ela estabelece com o aluno, **o clínico**, que pretende conjugar justiça social como finalidade da escola pública, com a importância atribuída à investigação e **o agente moral**, que visa integrar nos conteúdos académicos as virtudes morais.

Estrela (2003) refere que as escolas de formação de professores e educadores têm concebido um lugar de menor importância ou ignorado totalmente, uma formação ética dos seus formandos. Por isso, deve-se apostar numa mudança profunda de orientação de formação de professores e na construção de uma profissão onde a dimensão ética tenha lugar de destaque.

Day (2001) afirma que

um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos. (p. 25)

Assim, os professores não podem ser só profissionais, mas agir como profissionais e terem consciência que sem um desenvolvimento profissional contínuo, as conceções sobre si próprios como educadores, com propósitos morais mais amplos, podem diminuir.

Eraut (1995) defende, de forma convincente, que a responsabilidade moral e profissional dos professores deve constituir a principal motivação para o seu desenvolvimento profissional.

Os valores, conhecimentos e destrezas dos professores são agentes de mudança dos alunos; através dos seus propósitos morais, os professores devem reconhecer o seu papel ativo como elementos que dão forma ao processo de mudança e proporcionar o apoio adequado às suas necessidades individuais, assim como às da comunidade profissional em que trabalham.

O ensino encerra um fim essencialmente moral e ético, no sentido em que se debruça sempre sobre a melhoria ou o bem dos alunos, ideia partilhada por vários autores como Sockett (1993), Elbaz, (1992) e Noddings (1987).

É claro que uma formação ética dos professores não pode surgir isoladamente de uma conceção geral de formação e deverá existir, por parte do professor, uma tomada de consciência de si mesmo em situação profissional e querer a mudança.

Estrela (2010, p. 99) refere que “só muda intencionalmente quem acha que tem necessidade de mudar.” Esta construção do conhecimento de nós mesmos, enquanto pessoas e profissionais, pressupõe um trabalho reflexivo, com o enfoque nas vivências muito concretas da nossa prática docente e apoiada pelas relações que estabelecemos com os outros professores.

De acordo com Marques (1995, p. 6), “qualquer reforma não resulta sem uma formação adequada dos professores que irão intervir na educação cívica e no desenvolvimento pessoal e social, de uma forma continuada, consistente e bem estruturada.”

### **3.2. A educação para os valores**

Os valores humanos, na escola, estão presentes em sala de aula, nos vários conteúdos programáticos, nas circunstâncias específicas da vida de cada um e ajudam os alunos na construção de uma consciência mais ética e estética do bem, no seu desenvolvimento humano, o que constitui uma finalidade primordial da missão da escola e dos professores.

Freitag (1992) reitera esta opinião considerando que não existe um currículo específico para a educação dos valores morais e éticos, mas, consciente ou inconscientemente, o professor educa segundo princípios morais não explicitados, nas suas práticas educativas.

Segundo Patrício (1993, p. 19) “os valores são intrínsecos à educação, pelo que o problema educativo não é equacionável nem resolúvel sem incluir os valores.”

Em todas as atividades inerentes à profissão docente, como textos que são sugeridos, imagens, livros, trabalhos que se marcam para casa, experiências, as regras que se têm de

cumprir na escola, a própria gestão escolar, tudo envolve, explícita ou implicitamente, uma hierarquia de valores.

Valente (1982) salienta bem esta posição, ao referir:

o professor na sala de aula, bem como na escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que permite e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar. (p. 1)

Por conseguinte, a educação para os valores realiza-se em todos os momentos da nossa vida escolar. Valente (1982, p. 2) refere ainda que “a questão moral surge a todo momento sempre que alguém seleciona ou se manifesta a favor ou contra qualquer comportamento, situação, pessoa ou objecto.”

Mas, o que é um valor?

Existem, segundo Valente (1982), sete critérios a que se deve submeter algo, para que seja considerado um valor: (i) escolha livre; (ii) escolha de entre alternativas; (iii) escolha feita depois da consideração ponderada das consequências da cada alternativa; (iv) capaz de ser elogiado e aplaudido; (v) capaz de ser afirmado publicamente; e (vi) manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se.

Assim, para que algo seja um valor, deve ser escolhido livremente, apreciado e manifestar-se na atuação daquele que tem esse valor. Para que esta tarefa tenha sucesso, o professor deverá encorajar os alunos a fazerem mais escolhas livremente, ajudar na descoberta de alternativas e a refletir nas consequências de cada uma, encorajando na apreciação dessas escolhas e a afirmarem-no quando necessário, assim como atuarem e a comportarem-se de acordo com as escolhas feitas, de uma forma sistemática.

Segundo Barbosa (2000, p. 12) “ só quando o valor é posto em prática pelo próprio sujeito, quando tem experiência da sua realização pessoal pode dizer-se que há a apropriação do valor”.

Para Patrício (1993, p. 21) “os valores envolvem tudo o que merece o nome educativo, pois educar é realizar progressivamente o que é tido como o bem mais valioso para cada indivíduo humano e para a comunidade humana a que ela pertence.”

O autor considera que as grandes ordens a promover pela educação são a da utilidade, a do prazer, a da verdade, a da beleza, a do bem, a do sagrado ou divino. Dentro de cada uma destas ordens existe um número infinito de valores a cultivar.

A formação em valores humanos universais como o respeito pela vida, pelos outros, pelo ambiente, a tolerância e justiça são essenciais para formar cidadãos éticos. Nesta linha de

pensamento, Valente (1982, p. 1) afirma que “a educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o currículo e está presente em todas as interações interpessoais na escola e nas relações desta com a família e a sociedade.”

Educar para os valores é transmitir e compartilhar com os outros, ideias em que acreditamos verdadeiramente e que sejam benéficas para os outros, é tomarmos decisões conscientes e de fazermos escolhas responsáveis.

Os valores humanos são fundamentais para a formação moral e espiritual do homem e devem nortear os nossos comportamentos, atitudes, moldar o nosso caráter e maneira de ser e devem ainda, fazer brotar o que há de melhor em cada um de nós.

Mediante tantas transformações sociais a que assistimos, os valores “tradicionais”/universalizáveis são, por vezes, colocados em cheque perante as inúmeras situações de conflito e questões problemáticas, que surgem no nosso dia-a-dia escolar, exigindo respostas/atitudes que nos fazem refletir sobre o nosso modo de viver, conviver, pensar, agir e de reagir.

É urgente repensar de forma crítica os valores que estão a ser veiculados na escola e trabalhá-los em sala de aula, nas aulas de Biologia, como o respeito à vida, à diversidade, às diferenças, ao ambiente.

São muitas as situações éticas problemáticas abordadas nas aulas de Biologia, que requerem juízos de valor. Os alunos são sensíveis e recetivos à discussão dessas temáticas, cabendo ao professor oferecer informação/meios, promover o gosto e o hábito pela participação ativa dos mesmos. Por isso, é tão importante uma formação que aposte na educação ética e de valores destes profissionais, para que eles possam dar o seu melhor contributo na construção de jovens cidadãos, promovendo e valorizando, nas suas aulas, confrontos de ideias, experiências e valores.

Segundo Cortina e Martinez (2005),

se o que queremos realmente é que o resultado do processo educativo seja um modelo de pessoa que só busca o seu próprio bem estar, então é suficiente uma educação baseada na racionalidade instrumental, que é a que rege a aquisição de habilidades técnicas. Mas, se buscarmos a formação de pessoas autónomas com desejo de auto-realização, então é necessária uma educação moral, no sentido mais amplo da palavra “moral”. (p. 170)

É na escola que os alunos passam a maior parte do seu tempo e, por isso, ela deve organizar-se de modo a permitir a educação de valores, através do seu funcionamento, atitudes dos professores e dos conteúdos a lecionar.

Develey (1992) é de opinião que a escola contribui para a formação da pessoa, através da transmissão do conhecimento, das competências, capacidades, atitudes, hábitos e valores que devem fazer parte da educação. Assim, a educação para os valores incutidos na escola são valores que perduram no decurso da vida.

Este autor refere ainda que, disciplinas como a Biologia resultam de interações entre valores e os conhecimentos científicos.

Para Barbosa (2000, p. 10), “o ensino, a aprendizagem dos valores, não se identifica só com a transmissão de ideias, de conceitos, e de saberes, algo a que a escola está acostumada. Exige a referência à experiência do valor”.

O autor afirma ainda que se não pudermos acompanhar com a nossa experiência o ensino dos valores, a nossa atuação docente será um discurso vazio e inoperante.

A experiência do valor também se encontra na família, nos amigos, nos conhecidos, no meio ambiente que nos rodeia.

Os alunos necessitam de adquirir bases morais sólidas e bem definidas, para poderem saber como devem proceder perante os desafios/problemas que surgem ao longo da vida, saberem questionarem-se, para fazerem escolhas o mais assertivas possíveis.

A educação moral visa que os alunos se tornem autónomos, pensem por si e há medida que se vão desenvolvendo consigam descobrir novos horizontes com tomadas de decisão sustentadas numa moral aberta.

O ato de educar e a própria educação não pode excluir a dimensão ético-moral na formação do aluno. No entanto, embora sejam reconhecidos valores e atitudes éticas na escola, esta, por vezes, afasta-se da responsabilidade de os transmitir.

Cortina e Martinez (2005), ao considerarem a ideia de uma “educação moral democrática”, destacam algumas habilidades a desenvolver nos alunos. Entre elas constarão habilidades técnicas, para que o aluno se possa “defender bem “ na vida. Os autores (2005) afirmam ainda, que estas habilidades técnicas não são suficientes numa sociedade democrática:

mas o certo é que é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como autonomia e a solidariedade, que compõem de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas. (p. 170)

Constituindo o desenvolvimento integral do aluno o objetivo fundamental da educação, é preciso que os professores se concebam como agentes de desenvolvimento

humano, especialistas em saber desenvolver pessoas, reconhecendo e valorizando as suas potencialidades, a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projeto de vida que lhes permita enfrentar com sucesso a sua participação num mundo e numa sociedade em constante mudança.

Para além de uma grande abertura e flexibilidade face à multiplicidade e complexidade dos problemas suscitados pelas transformações científico- tecnológicas e sociais, é necessário que o professor de Biologia tenha uma grande confiança nas capacidades humanas ético-morais e de valores para resolver com sucesso problemas e desafios que essas mudanças colocam.

A análise dos valores para o professor de Biologia deve nortear o seu comportamento na relação com os avanços científicos e tecnológicos, o estudo do alcance e das consequências que esse progresso trás.

Num conjunto de competências e funções inerentes à práxis docente, deve o professor ter uma atitude de permanente vigilância investigativa, envolvendo uma persistente observação, questionamento e reflexão crítica sobre os objetivos, os métodos e progressos que se verificam ou não, no desenvolvimento integral dos alunos. Os valores, nomeadamente os morais, estão na base de todas as ações humanas e devemos reconhecer a sua inquestionável importância na ação educativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) coloca a educação para os valores num lugar central da reforma educativa. Dos cinco princípios gerais desta lei, o 4.º e o 5.º referem explicitamente a importância da educação para os valores. O 4.º princípio considera que o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho; o 5.º princípio refere que a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

A mesma lei aponta também para uma organização da escola que implica duas condições: um clima moral democrático e a participação democrática na tomada de decisões.

Cada ser humano posiciona-se diante de um conjunto de valores que não foram criados por ele isoladamente, mas no contexto das relações que ele estabelece com os outros. É dentro do contexto social e dos grupos que faz com que desenvolvemos a nossa moralidade.

Na opinião de Cortina e Martinez (2005, p. 143) “ o desenvolvimento moral desemboca numa moral universal e que este universalismo abarca valores como a vida, liberdade, igualdade, mas principalmente no valor absoluto da vida das pessoas com consequente reconhecimento da sua dignidade.”

Os valores, nomeadamente os morais, estão na base de todas as ações humanas e devemos reconhecer a sua inquestionável importância na ação educativa.

Warnock (1994) é de opinião que o professor, pelo seu exemplo quotidiano, pode mostrar ao aluno e à comunidade educativa como integra os valores no seu comportamento, fora e dentro da sala de aula, como resolve os conflitos pedagógicos e outros, como nas posições que assume nos mais diversos assuntos. Assim, para o referido autor, mais do que a palavra, será pelo que é e pelo que faz, que poderá contribuir para que os alunos se tornem.

O professor de Biologia no processo ensino-aprendizagem deve transmitir valores nomeadamente, nos que dizem respeito à vida, à preservação da mesma e do meio ambiente, para que se tornem pessoas respeitadoras e solidárias com os outros e com a natureza; este docente desempenha um papel crucial na educação ao transmitir valores e por isso, a formação destes docentes deve propiciar o desenvolvimento desses valores.

A educação para a formação de valores ético-morais deve contribuir para que os professores de Biologia possam mais facilmente lidar com questões éticas e morais problemáticas, possibilitar uma ampla compreensão da realidade e estimular nos alunos um compromisso com a ética, e a moral, visando uma educação plena e formadora do caráter.

Os professores desempenham uma função muito importante porque trabalham com pessoas, na formação da pessoa do aluno e deve ser através de uma educação para os valores que se podem encontrar soluções que contribuam para mudança de comportamentos.

Martinelli (1996) argumenta a este propósito:

a mais importante busca humana é esforçar-se pela moralidade em nossa acção. Nosso equilíbrio interno, inclusivé da existência, depende disso. Somente a moralidade em nossas acções pode dar beleza e dignidade à vida. Fazer disso uma força viva é trazê-la para a consciência é talvez a tarefa principal da educação. (p. 51)

Cunha (1996) propõe um conjunto de métodos /estratégias para a formação dos valores.

**1- Método da narrativa:** consiste em expor as crianças/jovens, oralmente, através de leitura, de discussão ou de dramatização, às histórias que constituem o nosso património moral e que servem de modelos morais. Como exemplos são as biografias de grandes homens e histórias que levam à construção do desenvolvimento moral, à formação do carácter. Esta estratégia de educação/ formação moral é importante na formação contínua de professores. No entanto, pode levar a uma endoutrinação e a um relativismo ético. No primeiro caso, haverá endoutrinação se não existir diálogo ou reflexão crítica; o perigo de relativismo pode acontecer quando nas narrativas se desiste da racionalidade “fechando o indivíduo irremediavelmente à consideração de princípios universalizáveis.” (Cunha, 1996, p. 203). Deste modo, a moral depende de uma narrativa comunitária que pode ser criticada pela ética.

**2- Método da clarificação dos valores:** o método pressupõe que todos temos os valores adequados, somente precisamos de os clarificar para serem assumidos e influenciarem melhor a nossa vida. Esta estratégia tem sucesso por dois motivos: primeiro, o papel do professor é de absoluta neutralidade e, segundo, devido a privilegiar o aspeto afetivo, divertido, intrigante, fácil e socializador dos exercícios que utiliza, dirigidos à afetividade e em que cada participante se deve sentir totalmente livre e de se assumir como é.

A utilização sistemática e exclusiva deste método tem tido, nas duas últimas décadas algumas objeções por parte da Filosofia, Pedagogia e Psicologia, pelo facto de na escola, este método se revelar inadequado e ineficaz e, por vezes, contraproducente e impossível de realizar, pois a neutralidade do professor nunca existe na realidade, uma vez que, segundo Cunha (1996, p. 206), o professor “ acaba sempre por transmitir os “seus” valores, embora de modo subtil e indirecto.”

**3- O Método da Discussão de Dilemas:** este método é baseado na teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral. Kohlberg (1975) identificou três níveis de desenvolvimento moral: **organização estrutural**, ao considerar como uma pessoa analisa e interpreta os dados e toma decisões sobre problemas pessoais, sendo um elemento fundamental no seu desenvolvimento; **sequência de desenvolvimento**, ao considerar que o desenvolvimento se processa por estádios e que a progressão nestes é sequencial e invariante e **interacionismo**, que se refere ao processo como a estrutura cognitiva se desenvolve, como se remodela para dar sentido às novas experiências.

Cada um destes níveis de desenvolvimento moral está subdividido em dois estádios, num total de seis estádios:

Estádio I- moralidade da punição e da obediência;

Estádio II- moralidade do hedonismo instrumental;

Estádio III- moralidade do “bom rapaz/boa rapariga”;

Estádio IV- moralidade da manutenção “da lei e da ordem”;

Estádio V- moralidade do contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite;

Estádio VI- moralidade dos princípios individuais da consciência. Éticas problemáticas.

Estes estádios morais são estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral. Por isso, ao serem confrontados com questões éticas problemáticas não interessa as escolhas que foram feitas, mas o tipo de raciocínio estruturado.

Se não atingirmos certos patamares de desenvolvimento cognitivo, tão pouco conseguiremos fazer juízos morais. No entanto, Cunha (1996, p. 207) realça que “o desenvolvimento cognitivo não garante o correspondente desenvolvimento de juízo moral.”

Para que se dê a passagem para estádios superiores de desenvolvimento moral é preciso que haja alguma intervenção especial e esta situação pode acontecer na sala de aula quando o professor promove debates sobre dilemas morais, estimulando os alunos a se envolverem ativamente nessas discussões, “provocando-se” uns aos outros.

Do ponto de vista pedagógico, este método parece não surtir efeito, dado que conduz apenas ao nível do juízo moral e não necessariamente ao nível da conduta moral.

**4- O método da problematização:** tem como objetivo desenvolver o espírito crítico, como base do desenvolvimento racional e como fundamento da autonomia. Segundo Cunha (1996), o método consiste em questionar a nível dos valores, situações ou factos, a sua legitimidade ou verdade e apresentar os vários lados da questão. Assim, para cada objetivo temático, elaboram-se algumas questões, seguidas de alguns problemas. Esta estratégia encoraja constantemente à problematização, sem prévia identificação com modelos, costumes e cultura.

**5- O método do ensino direto:** consiste em definir os objetivos que se propõem ensinar, utilizar os métodos, técnicas e materiais utilizados na docência para cumprir a sua função. Para Cunha (1996, p. 211) “trata-se de competências, valores e atitudes tais como saber perguntar-se “o que é que é bem” e “o que é que é mal”, em relação ao comportamento.

Este método é diferente dos anteriores que são considerados não-diretivos, porque apresenta claramente objetivos a atingir e não obriga o professor a ser neutro.

Apesar desta variedade de métodos/estratégias a formação para os valores tem de estar sempre em sintonia com a experiência e prática docente, em sala de aula, na escola, lugares onde se desenvolvem as virtudes e se forma o caráter.

Segundo Cunha (1996):

a perspectiva pedagógica é a perspectiva própria ao professor reflexivo, que pondera as achegas das várias disciplinas, dos vários métodos e das várias didáticas e as aplica criteriosamente aos seus alunos, de acordo com a sua situação, necessidades e contextos. (p.213)

O professor reflexivo é aquele que elabora o seu quadro de referência pedagógico verificando sistematicamente a sua validade ao contactar diretamente com os alunos, utilizando a transdisciplinaridade para promover o crescimento integral do aluno.

No século XX, com a Declaração dos Direitos Humanos (1948) consolidaram-se um conjunto de valores fundamentais reconhecidos e direcionados a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, religião, nacionalidade, sexo, idade ou condição social.

E na escola, os professores devem contribuir para que os alunos sejam autónomos, livres para pensar e julgar, colocar questões, viver o pessoal e coletivo, exercendo o exercício de uma cidadania responsável e consciente.

### **3.3. A reflexão/ação na formação**

É na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática, que os professores vão construindo o seu conhecimento profissional; assim, o desenvolvimento profissional dos professores está ligado à reflexão e esta é uma ferramenta essencial a esse desenvolvimento.

De acordo com Alarcão (1996), quando os professores enfrentam situações complexas de conflito/problemáticas desenvolvem uma inteligência prática que está ligada com a sua ação na sala de aula e que influencia o seu modo de pensar sobre essas questões. Neste processo, a reflexão tem um lugar primordial e é fundamental.

Eraut (1995) defende que é uma obrigação profissional dos docentes continuarem a desenvolver o conhecimento prático através da reflexão e da interação com os outros; deste modo, a reflexão promove a interação entre os diferentes tipos de profissionais.

Flores e Simão (2009) são de opinião que é através da reflexão que um professor adquire conhecimentos e destrezas com vista a melhorar a eficácia da sua ação docente. Refletindo reconhecemos a existência de problemas e daí emerge o “pensamento reflexivo” tão preconizado por Dewey (1983) associado à “prática reflexiva” de Schön (1983). Os

professores têm a capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações da sua práxis educativa, “podendo assim, refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de ação.” (Schön, 1983). Ainda segundo o citado autor, podemos “refletir na ação”, “refletir sobre a ação” e “refletir sobre a reflexão na ação”, conceitos que fazem do professor um “prático reflexivo”, isto é, um investigador das suas próprias práticas.

A reflexão na ação ocorre durante a prática letiva; a reflexão sobre a ação tem lugar após essa mesma prática letiva ter acontecido e tem como objetivo rever as operações efetuadas; a reflexão sobre a reflexão na ação tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e mudança das práticas docentes, perspetivando novas práticas, uma vez que o professor/investigador pode compreender os acontecimentos provenientes da sua ação docente, e (re) orientá-los no futuro.

A propósito da prática reflexiva, Goodson (2001) refere que o que é importante é que os professores reflitam de uma maneira ou de outra, que consigam exprimir e partilhar as suas reflexões e que refletir esteja no centro da atividade docente e entende que a formação, a supervisão e o desenvolvimento dos docentes sejam construídos de forma a que a reflexão seja mais completa, explícita e exequível. O pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente, tem de ser cultivado continuamente e de ter condições para que isso aconteça; uma atitude de questionamento é o que o caracteriza. Segundo Calderhead (1989, p. 44), “a reflexão é considerada como um meio no sentido da emancipação e da autonomia profissional.”

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) afirmam que para o professor ser reflexivo deve ser capaz de examinar, questionar e avaliar criticamente a sua prática.

Zeichner (1993) e Smyth (1989) referem que a reflexão deve ter em conta os princípios morais e éticos que influenciam o pensamento, rejeitando a reflexão pela reflexão e que ela deve situar-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva.

É fundamental, em educação, que os professores desenvolvam a prática da reflexão, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir, a partir de um conhecimento sustentado em bases sólidas.

Dewey (1910) considera que o espírito treinado é o que observa melhor, raciocina, forma ideias e verifica hipóteses e que a nossa mente deve estar atenta aos problemas e ser capaz de os atacar e resolver.

Para este autor (1989, p. 25), a reflexão é “ o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem.”

Nóvoa (1995) é de opinião que a alteração das práticas educativas, que conduz à melhoria da qualidade de ensino, passa pela formação reflexiva dos professores, que, como práticos reflexivos assumem-se como atores dinâmicos do processo educativo. Por conseguinte, através da reflexão, os professores tornam-se capazes de ter uma visão mais crítica da sua ação docente e de promoverem a mudança.

De facto é deveras relevante que os docentes se disponham a refletir criticamente sobre a forma como ensinam, numa perspetiva de desenvolvimento profissional permanente. De acordo com Smyth (1989), só depois de desprevermos o que pensamos e o que fazemos, será possível interpretar e abrimo-nos ao pensamento e à experiência dos outros, para que, no confronto connosco mesmos e com os outros, vermos se alteramos e como alteramos a nossa ação docente.

Schön (1992, p. 13) define o pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.”

Alarcão (1991, p. 27) explicita o conceito de análise reflexiva referindo que “o exercício sistemático desta capacidade poderá levar a uma substancial e progressiva reorganização do todo individual numa ação espiralada de cada vez maior abrangência e grau de consciencialização.”

Flores e Simão (2009) corroboram esta ideia afirmando que a reflexão traz os aspetos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspetos mais importantes das situações educativas.

As autoras defendem ainda que a prática reflexiva deve ir para além do nível da ação, chegando ao nível das ideias, crenças, conhecimentos ou objetivos subjacentes, abrindo assim perspetivas de auto-capacitação, emancipação, restabelecimento das condições da trabalho e de ensino/aprendizagem.

Goodson (2001) refere que a reflexão deve visar a compreensão das nossas ações no contexto da escola em particular, num dado momento e num determinado ambiente social, político e cultural.

Schön (1992) defende que, na formação do professor, deva ser incluída uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. Para este autor, nas instituições de formação, os futuros professores não são preparados para resolverem situações na sua prática

docente, que constituem para eles verdadeiras surpresas; por isso, a reflexão desempenha um papel tão relevante.

Por conseguinte, os professores aprendem fazendo, mas também pela reflexão sobre o que já sabemos, com vista à ação renovada, à mudança.

García (1992) sugere quatro formas de reflexão: introspeção, exame, indagação e espontaneidade. A **introspeção** consiste num processo através do qual o professor repensa as suas conceções e sentimentos, distanciando-se da realidade quotidiana; no **exame**, o professor refere ações ou acontecimentos presentes ou passados da vida escolar, que poderão ocorrer no futuro, centrando-se na ação; através da **indagação**, o professor pode não só refletir, como agir, melhorando a sua prática; no que concerne à **espontaneidade** será a forma de reflexão mais próxima da reflexão na ação, preconizada por Schön (1983), uma vez que se trata do que pensam os professores enquanto decorre a ação, levando o professor a improvisar, resolver problemas e a dar respostas aos acontecimentos que surgem de uma forma imprevista na sua prática docente.

Podemos desempenhar um papel muito mais ativo na nossa atividade docente se refletirmos na interação que estabelecemos com os alunos, com a instituição escolar e com a sociedade; deste modo, vamos construindo conhecimento a partir da reflexão que fazemos. Torna-se fundamental e imprescindível que assumamos atitudes reflexivas que devem estar presentes em todos os momentos da ação docente.

Alarcão (1996) refere que a reflexão deve abranger tudo o que está relacionado com a atuação do professor no processo ensino/aprendizagem, como conteúdos abordados, métodos e estratégias utilizadas, conhecimentos que os alunos estão a desenvolver, o envolvimento dos alunos no seu processo de avaliação, finalidades do ensino, metas, assim como os papéis que professores e alunos assumem. A autora afirma ainda que as escolas necessitam de professores reflexivos, que pensem e programem ações que promovam o aumento da qualidade do ensino/aprendizagem, professores geradores de ideias e pensamento, que procurem respostas para os seus questionamentos e dúvidas e que não sejam simples reprodutores de práticas não refletidas.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 91) defendem que há determinadas estratégias que poderão desenvolver nos professores a reflexão, o desejo de "se desenvolverem num continuum". Essas estratégias são: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto e a investigação-ação. É importante que os docentes questionem as suas práticas, teorias de ensino/aprendizagem e a sua validade. Deste

modo, surgem as **perguntas pedagógicas**, que podem ser de quatro níveis: descritivo (o que faço? o que penso?), levando a que o professor reorganize a sua ação docente, recordando o que faz e como se poderá organizar; interpretativo (o que significa isto?) permitindo que o professor dialogue consigo mesmo e com os outros, refletindo sobre o que o leva a agir de determinada maneira; confronto (como me tornei assim?) ajudando o professor a legitimar as teorias subjacentes ao ensino; reconstrutivo (como me poderei modificar?), reconstruindo crenças, alterando as suas práticas, rumo à mudança.

Alarcão e Tavares (2010) consideram:

se as perguntas de descrição se situam ao nível do que o professor faz ou sente, as de interpretação dirigem-se ao significado das ações ou dos sentimentos. O confronto, com outras formas de ver e outras alternativas é, muitas vezes, um rasgar de horizontes e o início da mudança através da reconstrução. (p. 107)

As **narrativas** relatam acontecimentos da prática podendo ser utilizadas quer na avaliação formativa, quer na sumativa e como estratégias promotoras da reflexão ação. Existem três tipos de narrativas: o diário íntimo (diary), que possibilita um distanciamento do quotidiano, num diálogo íntimo, a reflexão; o diário de bordo (log), que é o mais objetivo e o registo quotidiano (jornal), através do qual se reconstrói a experiência vivida, englobando características do diário íntimo e do de bordo.

A **análise de casos** referem-se a registos de acontecimentos reais e problemáticos que ocorrem na sala de aula e promovem a reflexão sobre a ação. Para Shulmam (1986), esta estratégia implica a planificação e definição dos objetivos do que se quer ensinar, a ação propriamente dita, a resolução do conflito, a recapitulação e a reflexão. A análise de estudo de casos, promovem a reflexão do professor consigo mesmo, a reflexão partilhada com os seus pares e outros colegas e a discussão de ideias.

A **observação de aulas** promove uma maior compreensão da prática pedagógica e do que se passa em sala de aula e é o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do docente. Há três tipos de aulas: ocasional, em que se seleciona os comportamentos a registar, focando um determinado aspeto, “o incidente crítico”, elaborando-se um plano para a sua resolução; naturalista, quem observa a aula, regista tudo o que lá acontece; sistemática, em que se regista um inventário de comportamentos à medida que eles vão ocorrendo.

O **trabalho de projeto** está relacionado com o estudo de um problema ou problemas concretos, considerados de interesse, por um grupo, implicando a participação de todos os intervenientes nesse trabalho.

A **investigação-ação** caracteriza-se por uma íntima relação entre teoria e prática. O professor pesquisa, analisa as consequências da sua ação e isso repercute-se na sua prática.

De acordo com os autores Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), a investigação-ação é a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, mas isso só será possível quando toda a comunidade educativa se envolver num mesmo dinamismo de ação e intervenção.

Para os citados autores, a investigação-ação é considerada uma das metodologias mais importantes e deve sempre conter em si uma intenção de mudança.

Trata-se, na verdade, de uma relação simbiótica entre professor e ação educativa, que valoriza sobretudo a prática. Coutinho et. al. (2009) entendem que prática e reflexão têm uma grande interdependência, uma vez que a prática educativa traz à luz muitos problemas/questões para resolver, incertezas, isto é, muitas oportunidades para refletir.

Carr e Kemmis (1986) advogam que na formação dos professores devem constar processos de estimulação da reflexão pessoal, como os proporcionados pela investigação-ação.

Todas estas estratégias promovem a reflexão, que é essencial para o professor de Biologia. Schön (1992) é de opinião que o professor ao refletir sobre a sua prática está a desenvolver uma atividade investigativa que o caracterizará como produto de conhecimentos práticos sobre o ensino e não como um especialista técnico, que apenas reproduz conhecimentos.

No trabalho projeto que apresentamos (Parte III), utilizaremos as seguintes estratégias de reflexão: narrativas, perguntas pedagógicas, análise de casos, o trabalho de projeto e investigação-ação.

### **PARTE III**

#### **PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA**

## 1. METODOLOGIA

O problema que identificamos, como se poderá desenvolver a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia através da formação e nos propomos a encontrar uma solução, foi identificado no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, ao qual pertencemos e onde lecionamos.

Resultou da nossa experiência pessoal e profissional, que podemos considerar já longa e bastante rica ao nível do conhecimento geral do Sistema Educativo e dos seus problemas, das relações interpessoais que estabelecemos diariamente com os colegas de Biologia, da análise do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e da análise de algumas propostas de programas de formação do Centro Aurélio da Paz dos Reis, ao qual este agrupamento pertence.

A partir de todos estes elementos, apercebemo-nos, com toda a clareza, da grande lacuna existente na área da ética, na formação dos professores de Biologia.

A frequência deste mestrado fez com que ficássemos muito mais familiarizados com as questões da dimensão ética na formação dos professores e, hoje considerámos que adquirimos competências através das quais reforçamos a nossa ideia de que é essencial, oportuno e desejável que a ética seja incluída nos programas de formação dos professores de Biologia.

A narrativa autobiográfica permitiu-nos refletir sobre as nossas atitudes, experiências e práticas docentes, conduzindo-nos à descoberta de novas formas de pensar, agir e de estar, como docentes. No decorrer dessa descrição, desde o momento inicial da carreira, até ao momento atual, descobrimos o quanto a dimensão ética fez e faz parte da nossa ação docente.

Através do enquadramento teórico pudemos aprofundar conhecimentos de forma mais efetiva, consistente, confiante e produtiva, que contribuirão, sem dúvida, para encontrar respostas para as questões éticas problemáticas com que nos deparamos no espaço escolar.

Nesta terceira parte do trabalho de projeto apresenta-se a metodologia adotada, a caracterização do contexto onde será implementado e desenvolvido, o plano de resolução do problema referido anteriormente, onde estarão bem delineadas as áreas a intervir, os objetivos, as ações a desenvolver, os espaços, os recursos, a calendarização e a avaliação.

No final expomos uma síntese reflexiva onde abordamos a viabilidade e possíveis limitações para a aplicação do referido projeto.

Estando bem cientes de que a dimensão ética na formação de professores de Biologia é crucial, torna-se pertinente a implementação do projeto que apresentamos e a proposta de resolução deste problema.

Assim, preenchemos on-line o formulário para que nos fosse concedida a acreditação como formadora pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, sediado na Universidade do Minho (Anexo 3).

Propusemos este projeto ao Diretor do Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis da área a que pertence o agrupamento de escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, que acolheu com entusiasmo esta proposta, uma vez que nunca houve em momento algum formação na área da ética, apresentada por este Centro; por este motivo, enviou-nos o formulário AN\_2 para ser devidamente preenchido e reenviado, como conta no (Anexo 4).

Consideramos que este trabalho de projeto é uma proposta valiosa e enriquecedora que visará a resolução do problema em questão.

A convicção da importância deste projeto foi ainda reforçada pela audição dos colegas de profissão, seguindo uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa e que consistiu na construção, aplicação e tratamento dos dados de um questionário aberto, a que responderam quinze professores de Biologia, do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, ao qual todos pertencemos (Apêndice I). Estes professores, em conjunto, identificaram questões éticas problemáticas da sua prática, ao nível da ética, e a forma de as solucionar, recorrendo à reflexão, partilha, à investigação-ação, à experiência de especialistas, através de uma ação de formação. Pretendemos que esta formação seja alargada aos professores de Biologia do outro mega agrupamento de escolas, Dr. Manuel Laranjeira.

Consideramos que esta modalidade de formação é um caminho adequado a seguir e que responderá aos objetivos propostos, no sentido de ajudar os professores de Biologia a enfrentarem de uma forma mais sustentada e positiva as questões éticas problemáticas que encontram na sua ação docente, contribuindo, deste modo, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O projeto configura-se, deste modo, como um programa de formação, em que o conhecimento adquirido através dele possa ser uma mais-valia para estes docentes.

Segundo Pardal e Lopes (2011), na investigação qualitativa existem várias técnicas de recolha de dados como a observação (não estruturada, estruturada, não participante e participante), a cédula, o questionário e a entrevista.

Para este projeto que desenvolvemos, foi escolhido o questionário. Pardal e Lopes (2011) definem o questionário como um instrumento de recolha de informação, preenchido

pelo informante e constitui a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica.

Como qualquer outra técnica de recolha de dados, o questionário apresenta algumas vantagens: pode ser administrado a uma grande amostra; é barato; garante o anonimato para que as respostas sejam verídicas; não precisa de ser respondido na hora, permitindo ao inquirido fazê-lo numa altura que lhe seja mais conveniente. No entanto, apresenta algumas desvantagens: (pois não é o caso em questão, ou seja dos professores) o inquirido pode ler todas as questões antes de responder; facilita a resposta em grupo; podem existir atrasos na devolução quando são feitos pelo correio e a sua utilização só é viável em universos razoavelmente homogéneos.

A construção de um questionário obedece a alguns critérios, como o conhecimento sobre as teorias existentes acerca do objeto de estudo, sua clarificação, elaboração de um sistema concetual e definição de variáveis a operacionalizar.

Para que seja considerado um questionário válido, há um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, que devem ser interativos e que vão desde a formulação do problema até à sua aplicação numa amostra reduzida.

A formulação do problema, que é a questão de partida, deve ser clara (precisa, concisa e unívoca), exequível (realista, que se revele adequada aos recursos temporais, materiais, técnicos e pessoais) e pertinente (neutra e que vise a compreensão); segue-se a definição de objetivos, revisão bibliográfica, a formulação de hipóteses, identificação das variáveis e indicadores e, por último, a definição da amostra.

O questionário pode apresentar vários tipos de perguntas: abertas, fechadas ou de escolha múltipla. Optamos neste trabalho projeto por um questionário de perguntas abertas. Pardal e Lopes (2011, p. 76) definem como pergunta aberta “toda e qualquer pergunta que permita plena liberdade de resposta ao inquirido.” De acordo com estes autores, as perguntas podem ser classificadas como explícitas, de índice, de facto, de intenção ou de opinião. O questionário aplicado baseia-se em perguntas explícitas e de opinião, que procuram uma informação direta sobre o assunto a investigar.

A opção por um questionário aberto como instrumento de recolha de dados fundamentou-se nas seguintes razões: permitir uma expressão livre de opiniões, dada a natureza aberta das questões colocadas e permitir reunir num período de tempo relativamente curto, um conjunto expressivo dessas opiniões.

Numa primeira abordagem aos quinze professores de Biologia, que constituem a amostra, foi pedido para responderem ao questionário e procuramos motivá-los para participarem neste trabalho projeto, concretamente, uma ação de formação sobre desenvolvimento da formação ética no quadro da ação docente dos professores de Biologia. Todos mostraram muito agrado a esta sugestão, aceitando o desafio proposto, considerando uma estratégia interessante, face à ausência desta temática, nas várias modalidades de formação apresentadas pelo Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis, ao qual o agrupamento pertence.

As respostas foram voluntárias, nominais e foram dadas aos intervenientes, todas as garantias de confidencialidade e explicado o objetivo deste inquérito.

As questões apresentadas no inquérito foram organizadas respetivamente de acordo com os seguintes objetivos:

- compreender o conceito que os professores de Biologia têm sobre ética;
- reconhecer o contributo da ética no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- averiguar a existência ou não, de uma formação ética na formação académica e contínua destes professores;
- referir a importância da ética na docência;
- constatar da disponibilidade destes professores em participarem na frequência de uma ação de formação sobre esta temática.

A análise dos dados recolhidos através dos inquéritos foi realizada de acordo com o modelo de análise de conteúdo (Apêndice II) defendido por Bardin (2008). A autora considera que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44)

A análise de conteúdo oscila entre a objetividade e a subjetividade, atrai o investigador pelo escondido, o não aparente, o não dito, retido em qualquer mensagem, tratando-se de uma tarefa de “desocultação”, cuja função principal é a inferência.

Nesta teia, Bardin (2008, p. 11) reconhece que o maior interesse deste instrumento reside “para além das funções heurísticas e verificativas, no constrangimento por ele imposto de alongar o tempo de latência entre as instituições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas.”

O desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir mais além das aparências, levam ao seu desenvolvimento histórico e aperfeiçoamento. A análise de conteúdo deverá ser aplicável a todas as formas de comunicação, desempenhando duas funções: a heurística e a administração da prova. Na primeira, e de acordo com Bardin (2008), há o enriquecimento da tentativa exploratória, promovendo a descoberta; a segunda baseia-se em hipóteses sob a forma de questões, que irão ser verificadas no sentido de uma afirmação ou não. Estas duas funções podem coexistir de maneira complementar, interagindo, reforçando-se uma à outra ou não.

A citada autora defende que dois tipos de documentos podem ser submetidos a análise: documentos naturais, produzidos espontaneamente e documentos que surgem por necessidade de estudo, como questionários e experiências.

Para Bardin (2008), na análise de conteúdo a questionários de respostas abertas, existem três fases: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados (com a inferência e a interpretação dos resultados obtidos).

A fase de pré-análise, no caso dos questionários, corresponde à fase de organização, na qual há um primeiro contacto com os documentos e que constitui o que Bardin (2008) designa por “leitura flutuante”. É através desta leitura que se formulam hipóteses ou questões norteadoras, objetivos, em função do enquadramento teórico realizado e se elaboram indicadores que fundamentem a interpretação final. Todos estes fatores estão intimamente ligados entre si, mas podem não se suceder, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica.

A fase de exploração dos questionários é uma etapa de codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registo, em que se agrupam os elementos comuns obtidos nessas unidades de registo, os quais permitem uma descrição das características mais importantes e pertinentes do conteúdo, tratando-se de uma fase de categorização.

A terceira fase, o tratamento dos resultados obtidos, sua inferência e interpretação é aquela em que a interpretação é fundamental e que deve estar, com toda a clareza, relacionada com a mensagem emitida. É nesta fase em que se relacionam os resultados obtidos com os objetivos definidos inicialmente, chegando-se a conclusões e se procura conhecimento sobre aquilo que se estuda.

Neste projeto que desenvolvemos seguem-se algumas características da técnica de investigação qualitativa, o inquérito, pelo que foram construídas duas grelhas para a sua análise. Uma grelha de análise de conteúdo dos inquéritos (Apêndice II), em que cada um dos

professores envolvidos é representado por P, enumerados de um a quinze, o que me permitiu extrair das respostas as informações mais relevantes para o projeto. A outra grelha é referente à validação das questões colocadas articulando-as com as nossas questões de investigação (Apêndice III).

Após a análise dos quinze inquéritos, emergiram vários temas com correspondência aos que tinham sido assinalados no grelha de validação do inquérito, as respetivas categorias e a sua frequência, permitindo avaliar a importância que os professores envolvidos atribuem a cada um deles.

O questionário (Apêndice I) foi estruturado em sete partes que designaremos por itens.

O primeiro item (zero) diz respeito aos dados pessoais e profissionais dos professores desta amostra; os outros seis itens correspondem às questões propriamente ditas. Assim:

Item 0 - Dados pessoais e profissionais dos professores respondentes;

Item 1 - Conceção que os professores têm acerca de ética profissional;

Item 2 - Reconhecimento da importância da ética no desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes;

Item 3 - Confirmação ou não, de uma formação sobre esta temática, a nível académico;

Item 4 – Confirmação ou não, de uma formação sobre ética, na formação contínua;

Item 5 – Compreender o significado da ética na ação docente destes professores;

Item 6 – Conhecer a pertinência de uma formação nesta área.

De seguida, apresento os dados obtidos e sua interpretação dos quinze questionários a que a amostra se refere.

Quanto ao item zero, dos 15 respondentes, 10 possuem **licenciaturas** em Biologia, 2 dos quais tem **mestrado** e 1 uma **pós-graduação**; os 5 restantes são licenciados em Biologia e Geologia, como consta da Figura 1.

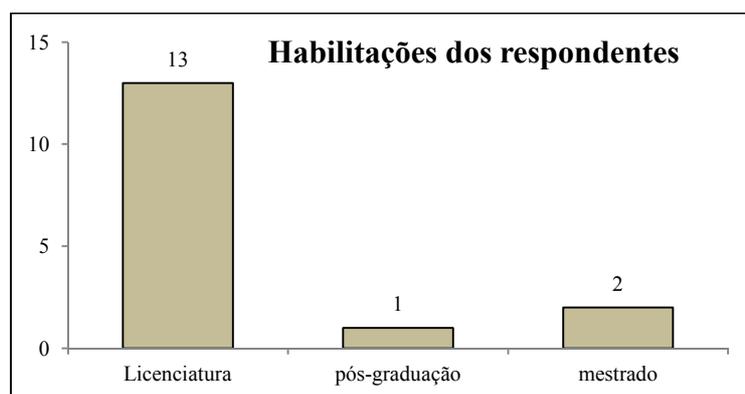


Figura 1 – Habilitações dos respondentes

Todos pertencem ao grupo 520 (Biologia/Geologia) e são todos do quadro de escola do Agrupamento Dr. Manuel Gomes de Almeida.

Relativamente ao **tempo de serviço**, (Figura 2) a grande maioria possui uma vasta experiência profissional: 1 professor tem 9 anos de serviço, (7%); 4, entre 13 e 20 anos, (27%); os restantes, 10, entre 21 e 31 anos, (67%).

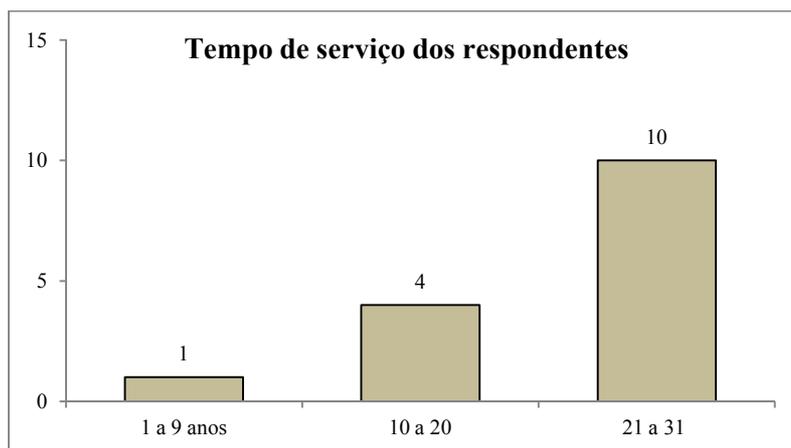


Figura 2 - Tempo de serviço dos respondentes

No que concerne ao item 1, 100% dos inquiridos, definiu ética como um conjunto de normas morais pelas quais o docente deve orientar o seu comportamento profissional.

Relativamente ao item 2, 100% referiu que a ética contribui decisivamente para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Quanto à justificação desta constatação, 14 (93%) alegaram que a ética é importante na profissão docente, na conduta do ser humano, para que se possa viver melhor em sociedade; somente 1 (7%) professor refere que a ética o faz ter uma maior consciência profissional e gerir melhor as relações interpessoais.

No item seguinte, o 3, relativo à existência ou não de **formação sobre ética, na formação académica**: 12 (A) professores responderam que não tiveram nenhuma “cadeira” sobre este tema correspondente a 80%; 3 (B) professores responderam sim, que corresponde a 20%. Figura 3)

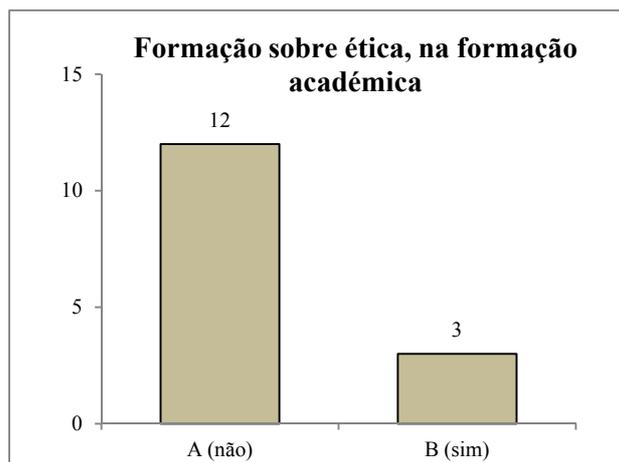


Figura 3 - Formação sobre ética, na formação acadêmica

No item 4, 100% dos respondentes afirmaram nunca terem tido a possibilidade de realizarem, na formação contínua, qualquer formação nesta área.

Quanto ao item 5, que questiona sobre **a importância da ética na docência** destes profissionais, 3 (A), que correspondem a 20%, consideram que a ética é um pilar fundamental na sua ação docente, contribuindo para uma educação de qualidade; outros 3 (B) igualmente correspondentes a 20%, referem que a ética ajuda na formação pessoal e social dos alunos; 6 (C), correspondentes a 40%, justificam-na de extrema importância porque se trabalha com pessoas, havendo, por isso, valores a serem transmitidos, como respeito, honestidade, lealdade e dignificação da pessoa humana; 2 (D), que correspondem a 13%, consideram-na como um instrumento de melhoria na prática profissional e na valorização da mesma pela sociedade; 1 (E), correspondente a 7%), justifica, considerando que faz parte da própria educação e formação do professor (Figura 4).

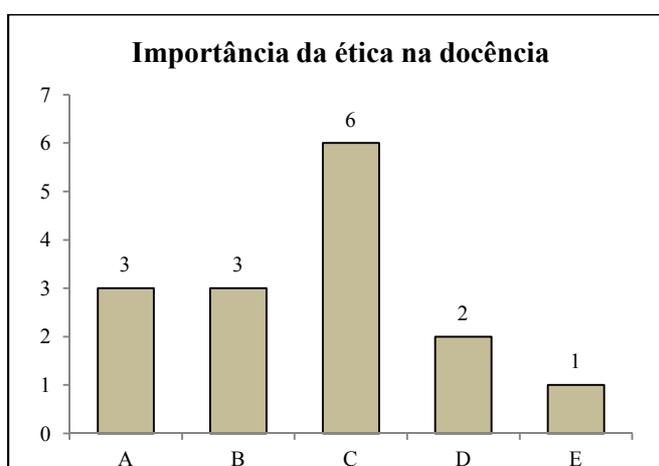


Figura 4 - Importância da ética na docência

No item 6, no que concerne à possibilidade de poderem realizar formação nesta temática, 100% dos inquiridos responderam afirmativamente.

Daqui se inferem algumas conclusões:

- a) a ética orienta o comportamento profissional dos professores;
- b) ela contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- c) as experiências relativas a uma dimensão ética na formação académica é muito reduzida; na formação contínua o panorama é desastroso, uma vez que todos os respondentes nunca tiveram a possibilidade de frequentarem qualquer formação nesta área específica;
- d) todos são de opinião que gostariam de ter formação sobre esta temática.

A análise dados empíricos resultantes desta audição reforçam esta proposta de formação para resolver a questão colocada: como se poderá a desenvolver a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia através da formação? Podendo ampliar conhecimentos e competências, desenvolvendo, em conjunto, um trabalho colaborativo, partilhando, refletindo sobre a dimensão ética na sua ação docente e na sua formação, de modo a encararem e resolverem de uma forma mais confiante e serena, os dilemas éticos da sua vida profissional.

Consideramos imprescindível que os professores de Biologia tenham um tempo e um espaço para refletirem de uma forma introspetiva séria e sentida sobre si, sobre as suas práticas, sobre os outros, sobre contextos e finalidades, focando-se na análise de situações éticas problemáticas muito concretas e de experiências pessoais, visando a mudança.

Embora a experiência profissional seja um fator fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, por si só, não é suficiente para encontrar respostas/soluções aos constrangimentos éticos do dia-a-dia; nesta ótica, este projeto pretende contribuir para esse desenvolvimento.

Estimulados para desenvolver este trabalho de projeto, abraçá-lo-emos com toda a nossa dedicação e seriedade, reconhecendo que esta etapa constitui um marco importante para todos os professores de Biologia envolvidos, para consolidarem conhecimentos, renovarem a capacidade de aperfeiçoamento das práticas docentes, de refletirem sobre a dimensão ética na sua ação docente, de partilharem problemas/experiências de foro ético, dando passos em frente em direção ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

## **1.1. Caracterização do contexto**

O presente projeto realizar-se-á no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, situado no concelho de Espinho, distrito de Aveiro. É um mega agrupamento que foi homologado em julho de 2012. Espinho tem ainda outro mega agrupamento.

O contexto educativo em que se desenvolve a nossa prática docente é muito *sui generis*, pois temos turmas de percurso de ensino regular e diversas turmas de cursos profissionais, de educação formação (CEF) e do programa integrado de educação e formação (PIEF). Com este tipo de alunos, particularmente dos CEF's e dos PIEF's, mais problemáticos, temos necessidade de engendrar estratégias mais específicas, adequadas e criativas, por forma a captar o seu interesse e motivá-los para o trabalho escolar, conducente ao sucesso educativo.

Neste ano letivo 2012/2013, a população escolar do agrupamento é de 3034 alunos, distribuídos desde o pré-escolar até ao 12.º ano. Desde há alguns anos que se nota uma diminuição do número de discentes, devido ao facto da taxa de natalidade ter baixado consideravelmente. Neste momento consideramos que o facto de muitas pessoas estarem a emigrar e a levar consigo os seus filhos é também uma causa bastante significativa para essa diminuição.

Existem 57 alunos com necessidades educativas especiais, em todos os níveis de ensino e têm todas as medidas previstas no Dec.-Lei 3/2008 de 7 de janeiro: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e currículo específico individual, tendo em vista uma forte inclusão educativa.

Há três turmas dos Cursos de Educação e Formação (CEF): Eletricidade de Instalações, Empregado de Mesa e Bar e Assistente Comercial.

Os cursos profissionais que este agrupamento dispõe são: Técnico de Restauração-10.º ano; Técnico de Audiovisual-11.º ano; Jardinagem-Espaços Verdes-11.º ano; Técnico de Salvamento e Meio-12.º ano e Técnico de Comunicação/ Marketing e Relações Públicas-12.º ano.

O agrupamento é constituído por duas escolas secundárias, seis unidades educativas possuindo quatro delas o jardim-de-infância. A escola sede é a escola Dr. Manuel Gomes de Almeida, situada no centro da cidade e foi totalmente remodelada há pouco tempo. Tem ótimas instalações, com um laboratório de Biologia muito bem equipado, permitindo um excelente exercício prático das aulas nesta área. A outra escola secundária, onde nos

encontramos a lecionar, tem igualmente instalações muito boas. Todas as salas estão equipadas com computador e projetor, algumas possuem quadros interativos. No entanto, verifica-se alguma insuficiência de espaços, sobretudo para a prática de supervisão, para o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

As unidades educativas estão equipadas com computador e com todo o material essencial e todas têm serviço de refeitório. Apresentam aos discentes atividades de enriquecimento curricular (AEC's): Música, Educação Física, Inglês e Articiência, que é uma novidade este ano letivo.

Os jardins-de-infância têm componente de apoio à família (CAF), que é um serviço pago pelos encarregados de educação e prestado pela Câmara, funcionando em três momentos: manhã, antes da hora letiva, na hora da refeição e depois da hora letiva, até os encarregados de educação irem buscar os seus educandos.

Neste momento, num terreno anexo à “nossa” escola, está a ser construído um Centro Escolar, previsto há já muitos anos. Por este motivo, nas unidades educativas só se têm realizado obras de manutenção.

O agrupamento tem 254 professores, a maioria dos quais pertence ao quadro. Muito poucos são os professores contratados.

Nas unidades educativas, todos os professores pertencem ao quadro, não há professores contratados.

Há cinco professores com formação especializada para o ensino especial, tendo boas condições para desempenharem as suas funções. Trabalham com ligação a centros de formação e reabilitação profissional (CERCI) e com empresas da comunidade local.

### **1.1.1. Caraterização dos participantes**

Os quinze professores de Biologia inquiridos são todos professores do quadro do agrupamento de escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida. Pretende-se incluir também, professores de Biologia do outro mega agrupamento, Dr. Manuel Laranjeira.

## **1.2. Plano de resolução**

A profissão docente tem como meta a construção global da pessoa do aluno, o que faz dela uma atividade ética. Atendendo à importância dos valores e dos princípios éticos envolvidos na ação docente, de que modo, os professores de Biologia orientam as aulas, se

relacionam com os alunos e restantes membros da comunidade educativa, enfrentam e solucionam (ou não) as situações conflituosas e éticas problemáticas na sala de aula/escola?

Na verdade, nas várias formações que estes professores tiveram no seu percurso profissional, não lhes foi proporcionada nenhuma formação sobre ética.

Por estes motivos, apresentamos o presente plano de resolução.

### **1.2.1. Áreas**

O presente projeto visa promover a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia através da formação. É nesta área que atuaremos procurando contribuir para que estes docentes consigam através de reflexão individual e coletiva, com diálogo e partilha, solucionarem o problema apresentado, com vista a um maior sucesso com os alunos aquando da lecionação de conteúdos programáticos que suscitam questões éticas problemáticas.

O projeto pretende encontrar os meios mais adequados para proporcionar aos participantes uma maior compreensão da dimensão ética na docência. Esta ideia é partilhada por Beyer (1997) que chama a atenção para a necessidade de dotar os professores de decisão e de resolução de questões éticas problemáticas que ocorrem na escola. A aquisição e o aperfeiçoamento destas competências passa por os professores cultivarem atitudes reflexivas sobre as suas práticas e valores que as norteiam. Assim, a formação destes professores será numa perspetiva ético-moral e será direcionada para a ação reflexiva e eticamente fundada, veiculadora de valores.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

Para além dos objetivos já assinalados, a ação de formação tem ainda os seguintes objetivos específicos:

- Promover a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia, através da formação.
- Desenvolver práticas reflexivas sobre a ética na ação docente.
- Identificar insuficiências/ constrangimentos na formação ética dos professores de Biologia.
- Consciencializar para a importância da ética na formação dos professores de Biologia.
- Identificar problemas de natureza ética.
- Discutir questões éticas problemáticas reais e hipotéticas na sala de aula.

- Promover o aprofundamento do conhecimento sobre ética e questões éticas problemáticas.
- Desenvolver atitudes positivas face a problemas éticos problemáticos, promovendo a autoconfiança nas capacidades dos docentes para as ultrapassar.
- Levar a uma maior compreensão das situações éticas problemáticas, contribuindo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, assim como dos nossos alunos.
- Dotar os formandos de espírito crítico.
- Avaliar o impacto desta formação no desenvolvimento profissional dos participantes.

### **1.2.3. Ações a desenvolver**

Propomos neste projeto uma ação de formação, na modalidade de curso de formação que terá duração de vinte e cinco horas (25h) presenciais e que será estruturado em quatro módulos, separados no tempo, de modo a permitir a reflexão acerca do trabalho desenvolvido em cada uma deles.

Pretende-se que o projeto se desenvolva num ambiente propiciador e estimulador à abertura, partilha de ideias e experiências sobre ética, valores e questões éticas problemáticas na ação docente dos professores de Biologia, de modo a promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

#### **Ação de Formação**

Modalidade : Curso de Formação (25 h – 1 crédito)

#### **1º Módulo**

- Conceção dos professores acerca da ética e valores  
Data: (Último sábado de setembro de 2013- 6h )  
Objetivo: Refletir, partilhar experiências acerca da conceção de ética e valores.

Quadro 1 - *Planificação do 1.º Módulo*

Manhã : 9 h – 13h			
Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Abertura do curso de Formação Pelo Diretor do Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis. Apresentação	Apresentar as áreas temáticas do Curso de Formação	Apresentação dos professores (formandos). Objetivos da ação, conteúdos, e bibliografia a utilizar.
2	Expetativas dos participantes.	Analisar as expetativas que cada um dos professores (formandos) traz para a formação.  Expressar opiniões sobre os conceitos a abordar na formação.	Os formandos expõem as suas expetativas, acerca da ação de formação, que serão discutidas em grande grupo e tidas em conta no decorrer da formação. Brainstorming/ “Chuva de ideias”
3	Critérios de Avaliação.	Apresentar e discutir o modo de avaliação do curso.	Apresentação da avaliação da ação de formação, que será de acordo com o definido pelo Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis (CFAPR).

Manhã : 9 h – 13h			
Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
4	Concepções dos professores acerca da ética, valores e questões éticas problemáticas.	Estimular o processo de aprendizagem reflexiva.	Leitura e análise de textos sobre concepções de ética e valores. Referência à bibliografia atualizada sobre esta temática. Dar-se-á ênfase à partilha, troca de experiências e ideias, acerca da ética e questões éticas problemáticas na ação docente dos formandos.
Tarde : 14 h – 16 h			
1	Questões éticas problemáticas.	Refletir e discutir sobre questões éticas problemáticas	Palestra com o Professor Dr. Daniel Serrão sobre alguns temas como: conceito de vida, células estaminais, clonagem, eutanásia.  Debate e análise das ideias. Inquérito de avaliação da palestra.

Nota: Nesta atividade dá-se ênfase à partilha de experiências, com a colaboração de um especialista na área da Bioética, contribuindo para que os professores adquiram “uma sabedoria prática” sobre questões éticas problemáticas.

## 2º Módulo

- Reflexão acerca de questões éticas problemáticas

Data: (2º sábado de outubro 2013- 6h )

Quadro 2 - Planificação do 2.º Módulo

<b>Manhã : 9 h – 13h</b>			
<b>Unidade</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
1	Questões éticas problemáticas	Analisar textos sobre questões éticas problemáticas	Atividade 1: Leitura de textos analisados em pequenos grupos e respetivas opiniões/respostas às questões (Apêndice VI).
<b>Tarde : 14 h – 16 h</b>			
2	Questões éticas problemáticas reais e simuladas.	Dotar os formandos de espírito crítico e expressividade.	Apresentação dos trabalhos realizados em pequeno grupo através de uma pequena dramatização ( <i>rolle playing</i> ), <i>powerpoint</i> ...  Debate conclusivo. Avaliação dos trabalhos apresentados.

Nota: Esta atividade implicará um trabalho de cariz reflexivo da prática docente, recorrendo-se à análise de textos, sendo apontadas orientações investigativas, numa linha de reflexão-ação, nas quais teoria e prática se cruzam.

## 3º Módulo

- Reflexão sobre as questões éticas problemáticas na procriação médica assistida (PMA).

Data: (último sábado de outubro 2013- 6h )

Quadro 3 - *Planificação do 3.º Módulo*

<b>Manhã : 9 h – 13h</b>			
<b>Unidade</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
1	Procriação médica assistida.	Refletir sobre os pós e contras em termos desta técnica. Confrontar ideias. Partilhar ideias/experiências de vida.	Palestra com o Professor Dr. Alberto Barros. Debate  Inquérito/opinião sobre a palestra.
<b>Tarde : 14 h – 16 h</b>			
2	Testemunhos vitais (living will), eutanásia.	Desenvolver a análise crítica.  Refletir sobre estas temáticas conducentes a uma maior capacidade de orientar debates sobre questões éticas problemáticas em sala de aula.	Filme sobre as áreas apresentadas ( <a href="http://www.youtube.com/watch?v=KrhPm5rx8SY">http://www.youtube.com/watch?v=KrhPm5rx8SY</a> ).  Debate sobre diferentes opiniões de cada um dos formandos sobre estas questões, devidamente fundamentadas com a bibliografia sugerida e com outras fontes de pesquisa.

Nota: Através da palestra com um especialista sobre PMA e visualização do filme “Mar Adentro” (<http://www.youtube.com/watch?v=KrhPm5rx8SY> ), discutir-se-á em debate as problemáticas suscitadas.

#### 4º Módulo

- Sistematização de conceitos sobre ética / questões éticas problemáticas
- Avaliação do trabalho desenvolvido.

Data: (2º sábado de novembro 2013.- 7 horas)

Quadro 4 - Planificação do 4.º Módulo

<b>Manhã: 9 h – 13h</b>			
<b>Unidade</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
<b>1</b>	Ética, valores, e questões éticas problemáticas  Síntese reflexiva do curso de formação.	Expressar opiniões  Confrontar perspetivas de diferentes cientistas portugueses e estrangeiros, sobre as temáticas abordadas durante o curso de formação.  Clarificar os conceitos desenvolvidos	Formulação de várias questões sobre as temáticas desenvolvidas ao longo do curso de formação seguida de debate em grande grupo.  Apresentação de opiniões de vários cientistas acerca das mesmas e confronto de ideias/ opiniões.  Apresentação de um powerpoint.
<b>Tarde : 14 h – 17 h</b>			
<b>2</b>	Síntese reflexiva do Curso de Formação.	Elaborar uma síntese reflexiva da ação desenvolvida, num máximo de 5 páginas.	Elaboração de um relatório crítico de reflexão de 3 a 5 páginas, a ser entregue antes do encerramento do curso de formação, à formadora.

<b>Tarde : 14 h – 17 h</b>			
<b>Unidade</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
<b>3</b>	Curso de formação.	Avaliar o trabalho desenvolvido.	Questionário de avaliação da ação dos formandos.
<b>4</b>	Encerramento do curso de formação pelo diretor do Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis.		Questionário de avaliação da formadora do Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis.

Nota: Privilegiar-se-á o confronto de opiniões entre os intervenientes e autores de referência.

#### **1.2.4. Espaços**

O projeto decorrerá numa sala da Escola Básica e Secundária Domingos Capela, do Agrupamento Dr. Manuel Gomes de Almeida, equipada com mobiliário correspondente aos destinatários e às atividades programadas, com acesso a todo o material necessário ao desenvolvimento do projeto.

#### **1.2.5. Recursos**

- Especialista de Genética Humana
- Especialista de Bioética
- Textos de autores recomendados na bibliografia
- Computadores com internet
- Quadro interativo
- Projektor multimédia
- Impressora
- Filme

### **1.2.6. Calendarização**

A ação de formação decorrerá entre setembro e novembro de 2013, em quatro módulos, aos sábados e distribuídos da seguinte forma: o primeiro, na última semana de setembro; o segundo, no segundo sábado de outubro; o terceiro, no último sábado de outubro e o quarto, no primeiro sábado de novembro.

Esta formação terá a duração de 25h presenciais.

### **1.2.7. Avaliação**

A avaliação é um momento importante no final de cada projeto. Ela é um processo regulador das aprendizagens, é orientadora do percurso formativo e certificadora das diversas aprendizagens e competências adquiridas; sendo assim, a avaliação é contínua e formativa.

A avaliação deste projeto é contínua realizando-se ao longo dos quatro módulos, com interações entre formador/formandos, formandos/formandos e formandos/outros intervenientes; ela é formativa desencadeando em cada professor um enriquecimento e crescimento pessoal e profissional, desenvolvendo-os nestes domínios.

Do projeto apresentado, constarão os seguintes momentos de avaliação: no 2º módulo far-se-á a avaliação dos trabalhos realizados em pequenos grupos, através de diferentes formas (*powerpoint, rolle playing/ dramatização...*) e respetiva comunicação ao grande grupo, privilegiando-se a capacidade de iniciativa, autonomia e a criatividade, assim como o espírito colaborativo demonstrado.

No 3º módulo, no que concerne aos debates das diferentes opiniões acerca de ética, valores e questões éticas problemáticas, a avaliação será efetuada com base nos seguintes itens:

- conhecimentos científicos e profissionais demonstrados
- oportunidade, clareza, pertinência e qualidade das intervenções
- empenho na discussão
- qualidade do relacionamento interpessoal

No 4º e último módulo, o período da tarde é dedicado à elaboração de um relatório crítico de reflexão individual, de 3 a 5 páginas, de acordo com a (alínea d) ponto 4 do art.º 8º do regulamento de avaliação do Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis em concordância com orientações emanadas do Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua, que obedecerá aos tópicos sobre os quais deve incidir:

- b) Percurso formativo realizado, nas sessões presenciais.
- a) Potencialidades pedagógicas e didáticas reveladas no decorrer da ação
- b) Etapas de aprendizagem pessoal e coletiva percorridas e limitações a superar
- c) Auto-avaliação fundamentada focando: assiduidade, nível de participação, nível de consecução das atividades propostas.
- d) Considerações finais.

A avaliação será de caráter quantitativo, na escala de 1 a 10, em conformidade com a grelha. (Apêndice IV).

Relativamente à avaliação da ação de formação (Apêndice V), será feita no final do projeto, como balanço de todo o trabalho efetuado, tendo como objetivo conhecer o grau de satisfação dos formandos, assim como registar todas as opiniões/sugestões construtivas que possam trazer importantes contributos na continuação do projeto no futuro.

No (Apêndice VII) segue o Inquérito da avaliação da Palestra com o Professor Dr. Daniel Serrão.

No (Apêndice VIII) segue o Inquérito da avaliação da Palestra com o Professor Dr. Alberto Barros.

## **2. SÍNTESE REFLEXIVA**

Na preparação de futuros cidadãos responsáveis, críticos e interventivos na sociedade, cabe a nós professores e à escola, proporcionar através da educação, os contributos necessários para que os alunos tenham uma maior e uma mais vasta compreensão sobre ética, valores e questões éticas problemáticas. Por isso, devemos proporcionar-lhes ambientes escolares onde possam pensar, argumentar, tomar decisões e escolher, precisando da orientação dos professores para adquirirem bons hábitos de conduta moral.

Todos nós, como seres sociais, somos capazes de escolher, de intervir, de valorizar, de tomar decisões, de fazer juízos de valor. Os alunos têm que ter por parte dos professores de Biologia informações claras perante o confronto de problemas que lhes exigem juízos de valor e atitudes ético-morais sobre eles; é preciso que haja espaços de reflexão na sala de aula acerca dos mesmos, levando os alunos a participar na tomada de decisões e de terem

oportunidades para confrontarem os seus pontos de vista e valores, para poderem fazerem as suas escolhas morais e éticas.

O conhecimento científico, nomeadamente o da Biologia, arrasta consigo implicações sociais, políticas, económicas e éticas que têm assento no ensino desta disciplina. A preparação prática do professor passa pela sua própria conceção do conhecimento científico e da sua postura face a situações éticas problemáticas que envolvam juízos de valor.

Patrício (1993) defende que

se o educador profissional não tiver este sentido da hierarquia axiológica não está em condições de educar aquele que lhe é entregue e se lhe entrega na convicção de que o mestre sabe o que está a fazer, de que possui a arte de navegação no oceano tempestuoso da vida e sabe guiar o educando para o ponto da sua autonomia, lá onde se encontra o barco por que ele próprio é definitiva e decisivamente responsável. (p. 27)

É fundamental enfatizar na sala de aula as dimensões éticas e afetivas, importantíssimas para promover o interesse dos alunos e a sua participação no processo ensino/aprendizagem, assim como na construção da sua personalidade. Devemos refletir seriamente sobre o sentido da nossa atividade e das verdadeiras finalidades da educação.

No entanto, para que isso aconteça é necessário mudarmos a nossa postura, enquanto professores e educadores, face aos acontecimentos e à realidade em que nos inserimos, tendo presente que somos os principais agentes de mudança.

A oportunidade de realizar o presente mestrado motivou-nos bastante, dado que abriu portas para um conhecimento mais profundo de várias temáticas educativas. A relevância das matérias suscitou o nosso mais vivo interesse, desafiando-nos a pensar de forma mais séria sobre a nossa práxis docente, qual espelho, com as teorias e modelos mais importantes ou reconhecidos da atualidade.

O projeto apresentado é um meio extremamente importante para consolidar os conhecimentos, para renovar e ampliar a capacidade de aperfeiçoar as práticas docentes, indo ao encontro, dando um passo em frente em direção ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional, assim como dos pares de Biologia.

Para nos desenvolvermos profissionalmente é essencial que nos desenvolvamos como pessoas. Há muitos desafios profissionais difíceis e os tempos de ensino que atravessamos também o são; é preciso muito alento e muita coragem para avançarmos nas dificuldades que vamos encontrando.

A humanização da sociedade deve ser uma das nossas aspirações como docentes. Este trabalho implica um melhor conhecimento de cada um de nós e dos outros, de modo a

projetarmos as nossas emoções, sentimentos e vivências de uma forma positiva. Esse caminho deve ser talhado com entusiasmo, benevolência, amor pelo que fazemos, na capacidade de gerar afetos e emoções, assumindo a nossa ação um caráter ético e reflexivo.

O alcance ético da docência é, para nós, inquestionável, pois ser professor é assumir um compromisso ético. Por isso, procuramos enquadrar a nossa intervenção pedagógica no quadro da promoção de valores consistentes e positivos, orientando e ajudando os alunos na construção da sua personalidade e caráter.

Nesta linha de pensamento, Patrício (1993) refere que:

há ainda necessidade de uma ponte entre a reflexão sobre os valores e a promoção dos valores. Essa ponte é a vivência e a interiorização dos valores. O discurso axiológico sem vivência é oco. A prática axiológica sem vivência é morta e será seguramente ineficaz. (p. 20)

Da análise dos quinze inquiridos da amostra do projeto que apresentamos, a dimensão ética na ação docente do professor de Biologia na formação, podemos concluir, sem qualquer dúvida, que o mesmo é absolutamente pertinente, uma vez que este tema nunca foi tido em consideração, em momento algum, nas formações apresentadas pelo Centro de Formação da nossa área. Aliás, a importância da sua implementação foi reconhecida pelo diretor do mesmo, que prontamente aceitou a proposta para a sua concretização.

A ação de formação que propomos visa ajudar os professores de Biologia a ganharem mais confiança e a adquirirem capacidades e atitudes que os ajudem a encontrarem estratégias mais adequadas para enfrentarem as questões éticas problemáticas que encontram no seu quotidiano.

De encontro a esta ideia, Estrela (2003) refere que

a formação ética dos professores, quer a inicial, quer a contínua, poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização (...) e poderia partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz da ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas à reflexão e questionamento (...), e ser confrontadas com o pensamento de grandes pensadores da ética. (p. 18)

A filosofia subjacente a este projeto baseia-se na reflexão sobre o dia-a-dia escolar, com os seus conflitos e questões éticas problemáticas que apelam à adoção de regras de ação que fazem a praxis docente uma atividade ética e dos professores “agentes éticos” de educação. Pretende-se também, que estes docentes se desenvolvam pessoal e profissionalmente, através desta oportunidade de refletirem individual e coletivamente, o que certamente trará mais-valias ao processo ensino/aprendizagem e à própria escola.

Fullan e Hargreaves (2001) partilham desta opinião ao referirem que um trabalho em conjunto baseado num clima de confiança, disponibilidade de tempo para ouvir o outro, para partilhar e buscar as melhores alternativas, para introduzir alterações na ação docente, permite aos professores encararem situações imprevisíveis e incertas da sua profissão de modo mais confiante e seguro.

Nesta linha de pensamento, Estrela (2010, p. 99) refere que “o trabalho reflexivo e crítico da construção do conhecimento de si como pessoa e profissional não poderá ser feito de modo isolado, mas na relação grupal e centrada em problemas vividos pelos docentes do grupo de formação.”

Julgamos que este projeto é inovador e que marcará a diferença no presente e no futuro, no que diz respeito à formação dos professores de Biologia. No nosso entender, a única limitação que poderá existir à sua implementação será a disponibilidade de tempo dos colegas, dado que será desenvolvido aos sábados, embora com intervalos de quinze dias; no entanto, pensamos que este obstáculo é facilmente ultrapassado pela motivação que estes professores têm demonstrado, inúmeras vezes, em conversas informais. Assim sendo, consideramos que o projeto terá todas as condições para ser exequível e ter sucesso.

Na nossa opinião, entendemos que o mundo necessita de uma nova abordagem de educação, da escola e da vida em geral. É urgente a mudança do paradigma economicista para o paradigma humano; o fator humano terá de ser o primeiro a ter em linha de conta na construção de uma vida melhor. É com esta finalidade que o professor tem de viver e este processo não admite que estagnemos, cada dia é um desafio, levando a profissão docente a uma luta constante, na qual a nossa humanidade não se pode perder, muito pelo contrário, deve ser construída e renovada constantemente.

Patrício (1993, p. 69) corrobora desta ideia afirmando: “todo o educador vive, contudo, quotidianamente, a tremenda tensão do absoluto e do relativo, do eterno e do temporal, do imutável e do fugaz configurado neste derradeiro problema.”

Cada momento, cada instante da nossa docência deve ser novo e pessoal, criando oportunidade de podermos começar tudo de novo, uma verdadeira aventura. Uma nova sociedade precisa de nascer e um mundo novo alumiado e cada um de nós, com esforço, empenho e vontade podemos, decididamente ajudar nessa construção. O passado encerra muitas lições; cada dia tem de ser um princípio, uma página em branco dum livro misterioso e fascinante que vamos escrevendo.

Barbosa (2000) recorda-nos “o apelo aos valores é um grito desesperado no tempo em que vivemos, marcado muitas vezes pela apatia, pela desilusão e pela indiferença...” reiterando ainda que

compete-nos a nós todos, no meio do areal, no meio da terra seca, no meio do deserto, encontrar sinais verdes, vivos, ou seja, valores que norteiam e referenciem a vida de cada um; numa palavra, buscar e encontrar os valores do nosso tempo. (p. 19).

## FONTES DE CONSULTA

### Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Coimbra: Pedago.
- Alte da Veiga, M. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Viseu: Palimage.
- Alte da Veiga, M. (2006). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F. A. C. (1997). *O encontro com a realidade docente-estudo exploratório (auto) biográfico*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Alves-Pinto, M. C. (2001). Socialização e identidades docentes. Em M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do séc.XX*. Braga: ISET.
- Amaral, M. J., Moreira, A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aranguren, J. L. (1972). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores das escolas*. Porto: Asa.
- Barbosa, G. A. (2000). *Jovens com valores*. Lisboa: Paulinas.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beyer, L. (1997). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48 (4) 245-254.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela. Em C. Marcelo e López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

- Borko, H. & Shavelson, J. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. Em L. M. Villar Angulo (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Bragança, I. (2008). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Bueno, B. O. (2002). *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. São Paulo: Educação e Pesquisa.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo/Revista Ciência da Educação*, 8, 25-32.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teacher and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5/1, 43-51.
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação e Infância*, 52, 11-18.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético: guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (Ed.). (2012). *Guía comares de neurofilosofía práctica*. Granada: Comares.
- Cortina, A. & Martinez, E. (2005). *Ética*. São Paulo: Loyola.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.
- Costa, J. A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares. O projecto educativo de escola no projeto de uma escola aprendente*- Actas do 1.º simpósio sobre Organização e Gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J. M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Cunha, P. O. (1995). *Deontologia da profissão docente. Brotéria*, 140 (1)
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Day, C. (2006). *Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à la enseignement*. Paris: ESF.
- Develay, M. (1994). *Peut-on-former les enseignants?* Paris: ESF.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co. Publishers.
- Dewey, J. (1983). *Experience and educacion*. New York: Collier Books.
- Dias, B. (2001). Fundamentos filosóficos da educação moral. Em J. H. Brito (Coord.), *Temas fundamentais de ética: actas do colóquio de homenagem ao Prof. Roque Cabral*. Braga: Faculdade de Filosofia.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. Em A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Recursos Humanos da Saúde e Aperfeiçoamento Profissional.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge and competence. Em T. R. Guskey e M. Huberman M. (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*. Columbia: Columbia University, Teachers College Press.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores- um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, M. T. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação*, 21, 9-20.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente – dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. Em J. Goodlad, R. Soder e K. Sirotnik (Orgs.). *The moral dimensions of teaching*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto.
- Fernandes, M. A. F. (1997). *Problemas e necessidade de apoio/formação dos professores principiantes-* Tese de mestrado inédita Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. Em A. Nóvoa e M. Finger. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- Ferreira, E. (2002). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

- Figari, G. (2007). A avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. *Em Avaliação de Professores. Visões e realidades. Actas da Conferência Internacional*. Lisboa: CCAP.
- Flores, M. C. & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. Em M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freitag, B. (1992). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. S. Paulo: Moraes.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1990). Staff development innovation and institutional development. Em B. Joyce (Ed.), *School culture through staff development*, Virginia: ASCD.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Georges, J. (1978). *Cultura pessoal e acção pedagógica*. Porto: Asa.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2001). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gusdorf, G. (1978). *Professores para quê?* Lisboa: Moraes.

- Habermas, J. (1990). *O Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Hansen, D. (1994). Teaching and the sense of vocation. *Educational theory*, 44 (3), 15-24.
- Hare, R. M. (1964). *The language of morals*. Oxford: TYRX.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGrawHill.
- Hargreaves, A. (1988). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional- narrativas de professores*. Lisboa: Chiado.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Jackson, P. W. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Josso, M. (1988). Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. Em A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Recursos Humanos da Saúde e Aperfeiçoamento Profissional.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive development approach to moral education. *Phi Delta Kappan* 5(4), 36-42
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, Cambridge: Prentice Hall.
- Lalande, A. (1968). *Vocabulaire et critique de la philosophie*. Paris: PUF.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Asa.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge Em P. Grimmett e J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the contexto of change*. New York: Teachers College Press.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Maia, C. F. (2011). *Elementos de ética e deontologia profissional* (3.<sup>a</sup> ed.). Chaves: SNPL.
- Marques, R. (1995). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social. Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto.
- Martinelli, M. (1996). *Aulas de transformação* (4.<sup>a</sup> ed.). S. Paulo: Petrópolis.

- Morais, J. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes-uma ferramenta ao serviço da gestão. *Revista Elo*, 16, 11-18.
- Noddings, N. (1987). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Los Angeles: University of California Press.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Nota de apresentação. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão- uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, S. E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Patrício, M. F. (1992). *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Texto.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (Org.) (2002). *Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (1998). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. Conferência no iv congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, M. (2003). *Ética profissional para professores e educadores*. Guimarães: Livraria Ideal.
- Reis, M. A. (2006). *Deontologia ou ética profissional: a excepção das profissões da educação. Seminário Ser professor hoje*. Lisboa: Sindicato de Professores da Grande Lisboa.
- Relatório mundial de educação da Unesco (1998)*. Lisboa: Asa.

- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Roldão, M. C. (1999). O currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. Em M. Marques e M. C. Roldão (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Sá-Chaves, I. (2000). O currículo como meio ou instrument. Em I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987, 1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Segreccia, E. (2009). *Manual de bioética. Fundamentos e ética biomédica*. Cascais: Princípia.
- Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Sergiovanni, T. J. & Starrat, R. J. (1986). *Supervisão: perspectivas humanas*. São Paulo: EPU.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 1 (2), 4-14.
- Silva, M. L. (1994). *A profissão docente. Ética e deontologia profissional*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências e Educação, Aveiro.
- Skillen, T. (1997). Can virtue be taught-especially these days? *Journal of Philosophy of education*. 31 (3), 195-214.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX, 2, 2-9.
- Soares, I. M. C. (1993). *Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Sockett, H. & Lepage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*. 18 (2), 159-171.

- Sparks, D. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stenhouse, L. (Ed.). *Curriculum research and development in action*. London: Heinemann Educational Books.
- Strike, K. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. Em J. Goodlad, R. Soder e K. Sirotnik (Orgs.), *The moral dimensions of teaching*, São Francisco: Jossey-Bass.
- Stronge, J. H. & Tucker, P. D. (2008). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Asa.
- Warnock, M., (1994). *Os usos da filosofia*. Camoinas: Papyrus.
- Valente, O. M. (1982). *A educação para os valores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Zabalza, M. A. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. Em A. Monclús Estella (Ed.), *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Zeichner, K. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 6 (3), 18-27.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa.

### **Eletrónicas:**

- Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Recuperado em 2012, dezembro 3, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP. Recuperado em 2013, março, 27, de <http://www.pccap.min-edu.pt/>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Recuperado em 2013, janeiro 12, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, 350, 203-218. Recuperado em 2012, dezembro, 29, de [www.revistaeducacion.mec.es/re350/re35009por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re35009por.pdf)
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. Recuperado em 2012, dezembro, 10, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

## **Legislação**

### **Leis:**

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto.

### **Decretos- Lei:**

Decreto- Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

### **Circulares:**

Circular nº I- DHIDC/2009/1176/NESASE

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### Questionário

Estimada(o) colega:

O presente questionário faz parte de um trabalho de projeto sobre “A dimensão ética da ação docente do professor de Biologia através da formação”, inserido no Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, que tem por finalidade conceber um programa de formação que permita aos professores de Biologia refletirem sobre a dimensão ética da sua ação docente, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os dados do questionário são confidenciais e serão apenas utilizados no âmbito deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade para o seu preenchimento.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Tempo de serviço \_\_\_\_\_ Habilitações Académicas \_\_\_\_\_

Responda, por favor, sucintamente, às seguintes questões:

1 – Como define o conceito de ética profissional?

2 – Considera que a ética contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Justifique.

3- Na sua formação académica teve alguma cadeira de ética?

4 – E na formação contínua, nos Centros de Formação, alguma vez frequentou alguma ação de formação sobre ética?

5 – Que importância tem para si a ética na docência?

6 – Gostaria de frequentar alguma ação/oficina/sessão sobre esta temática?

## APÊNDICE II

### Análise de conteúdos dos questionários

Categories	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Ética e Profissionalidade	Normas morais e sociais (8)	“normas morais ...”	“...normas morais pelas quais um indivíduo deve orientar o seu comportamento profissional.	P1 P2 P4 P5 P6 P11 P15
		“...comportamento profissional”	“...conjunto de valores morais e de conduta, em que assentam todas as relações interpessoais”.	P7
		“... ações e posturas...”	“...conjunto de ações e posturas que nos tornam credíveis perante o nosso público alvo.	P3
	Desempenho docente (7)	“...no seu local ou fora deste...”	“...várias normas, regras morais pelas quais cada um deve seguir, quer seja no seu local de trabalho ou mesmo fora deste.”	P8
		“valores e princípios...”	“...valores e princípios pelos quais nos regemos no exercício das nossas funções, enquanto docentes, seja na relação com alunos, colegas de profissão e toda a comunidade escolar.	P9
			“...valores morais e princípios, ideias do comportamento humano a ter na sua profissão.	P10

Desenvolvimento pessoal e profissional ( 15)	“ (...) atitudes inerentes à profissão...”	<p>“ um conjunto de atitudes inerentes à profissão que se exerce e que a dignifiquem”.</p> <p>“...princípios e valores que estão na base da minha conduta e relação com todos os elementos da comunidade educativa.</p>	<p>P10 P15</p> <p>P13</p>
	“( ... ) respeito à vida...”	“consagrar respeito à vida, em todas as suas formas e manifestações de forma a manter o equilíbrio natural.	P14
	“( ... ) importante em todas as profissões.	“...é importante em todas as profissões e para todo o ser humano...”	P1 P15
	“( ... ) viver melhor em sociedade	<p>“...para que todos possam viver bem em sociedade.”</p> <p>“...faz parte da minha vida...”</p> <p>“...respeito tudo e todos...”</p>	<p>P1</p> <p>P4 P9</p> <p>P14</p>
	“...maior consciência profissional.”	“contribui principalmente para uma maior consciência profissional”	P2
	“...melhores relações interpessoais.”	<p>“pode contribuir para gerirmos melhor as relações com os alunos e Encarregados de Educação.”</p> <p>“...manter boas relações profissionais de respeito e de cooperação, importantes para criar um bom ambiente de trabalho.”</p> <p>“Pessoalmente a falta de ética de algumas pessoas choca-me porque torna o convívio / ambiente escolar suspeito e pode prejudicar seriamente as pessoas,”</p>	<p>P3 P10</p> <p>P7 P13</p> <p>P9</p>

Ética na formação profissional docente			“... A ética contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, principalmente quando se liga com pessoas ...”	P8 P11
		“(...) exercício dinâmico e prático de relações interativas (...)”	“... atendendo a que o conhecimento profissional do professor tem na sua dimensão meta cognitiva o conhecimento de si própria e das múltiplas variáveis inerentes ao ato pedagógico, sim considero que a ética contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional	P5 P8
		“...sucesso profissional, pessoal, bem estar geral...”	“ Sim, ao longo da minha carreira sempre foi uma das minhas preocupações para o sucesso como profissional, pessoa e bem estar da comunidade educativa”.	P6
		“...contribuir para a formação de melhores jovens cidadãos.”	“...é muito importante que essa ética parte dos professores /formadores, que com certeza contribuirão para a formação de melhores jovens cidadãos.”	P8
		“...ser melhor pessoa...”	“...contribuir para que eu seja uma pessoa justa, compreensiva, honesta, responsável e respeite os outros.”	P12
	A ética na formação académica  (15)	“...teve qualquer disciplina sobre ética na formação académica?”	Não	P1 P2 P3 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12

				P13 P14 P15
			Sim	P4
A ética na formação contínua (15)	“...teve alguma formação sobre ética na formação contínua?”		Não	P1 P2 P3
			“Nunca encontrei nenhuma ação sobre esta temática”	P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P15
			“ Sim, na área da Genética e Evolução.”	P14
Importância da ética na docência (15)	“(...) pedra angular na docência.”		“...é uma pedra angular na educação, que tem o dever de proporcionar a todas as crianças, jovens, as mesmas oportunidades educativas	P1
			“ A ética é importante em todas as dimensões pessoais, profissionais e sociais...”	P11
			“ Deve acompanhar-nos sempre...”	P12
	“...contribuir para a satisfação profissional dos	“... a ética na profissão pode contribuir para aumentar a satisfação profissional dos professores e de potenciar o	P1	

	professores...”	seu prestígio e autoestima...”	
	...mais valorização e respeito da sociedade.”	“...aumentando o respeito que a sociedade sente por estes profissionais .” “...valorização da profissão docente pela sociedade em geral.”	P1 P5
	“...proporcionar uma educação de qualidade...”	“...a ética é essencial para proporcionar uma educação de qualidade.” “...ela deve estar sempre presente na sala de aula...”	P1 P14
	“...instrumento de melhoria...”	“ A ética na docência pode ser um instrumento de melhoria da prática profissional...”	P5
	“...tem destaque especial na conduta do docente.”	“...nos docentes do ensino especial, um especial destaque uma vez que a sua conduta tem um caráter pedagógico no seu público alvo.” “...tenho seguido uma conduta coerente ao longo dos anos...” “...atitude expetável para quem exerce a função docente...” “ é essencial...” “...procuro em todas as minhas ações que a ética esteja presente.”	P2 P6 P10 P13 P15
	“...somos modelos para os alunos.”	“...também somos modelos para os alunos e esperam isso de nós.” “...o professor é uma figura de referência em termos educacionais, daí que toda a conduta deverá ser	P3 P7

		“...trabalho com seres humanos...”	<p>“ “...a ética é muito importante na docência porque trabalhamos com seres humanos.”</p> <p>“... Contribui para a formação do caráter dos alunos, de modo a serem melhores jovens cidadãos.”</p> <p>“ De que forma poderia trabalhar na formação e crescimento de pessoas, senão tivesse por base valores e princípios estruturantes de e para uma sociedade cada vez melhor?”</p>	<p>P4</p> <p>P8</p> <p>P9</p>
	Sim		“Sim, gostaria.”	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P8</p> <p>P10</p> <p>P11</p> <p>P12</p> <p>P13</p> <p>P14</p> <p>P15</p>
			“Sim, acho o tema interessante.”	P6
			“Sim, haverá sempre coisas a aprender...”	P7
			“ Nunca tinha pensado nisso mas sim.”	P9

### APÊNDICE III

#### Grelha de Validação do Questionário aos Professores

Tema das perguntas	Perguntas do questionário	Objetivos da pergunta	Questões de investigação
<b>I</b> Legitimação da entrevista	Solicitar a colaboração dos inquiridos. Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista e assegurar o anonimato das opiniões. Garantir informação sobre o resultado da investigação.	Informar os inquiridos acerca da investigação. Motivar os inquiridos. Garantir a confidencialidade.	
<b>II</b> Ética e Profissionalidade	1. Como define o conceito de ética profissional?	Conhecer a opinião dos inquiridos sobre o conceito de ética profissional.	Subquestão 1 Subquestão 2
	5. Que importância tem para si a ética na docência?	Identificar o valor que os inquiridos atribuem à ética na docência.	
<b>III</b> Ética na formação profissional docente	2. Considera que a ética contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Justifique.	Conhecer o valor que os inquiridos atribuem ao desenvolvimento pessoal e profissional.	Questão de partida  Subquestão 3
	3. Na sua formação académica teve alguma cadeira de ética?	Conhecer a formação ética tida pelos inquiridos ao longo da sua formação.	
	4. E na formação contínua, nos Centros de Formação, frequentou alguma formação sobre ética?	Constatar a frequência de alguma formação sobre ética, na formação contínua.	
	6- Gostaria de frequentar alguma ação/oficina/sessão sobre esta temática?	Conhecer a vontade dos inquiridos em frequentar alguma ação/ oficina/ sessão sobre ética.	

**APÊNDICE IV**

**“A DIMENSÃO ÉTICA DA AÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES  
DE BIOLOGIA ATRAVÉS DA FORMAÇÃO”**

**AÇÃO DE FORMAÇÃO- Modalidade Curso de Formação**

**GRELHA DE AVALIAÇÃO**

Componentes	Parâmetros, indicadores e critérios de avaliação				
	Assiduidade		Participação	Realização	Relatório crítico <small>(tópicos sobre os quais deve incidir a análise e reflexão do formando)</small>
Presencial	< 12 %	10 pontos	- Conhecimentos científicos e profissionais demonstrados. -Oportunidade, clareza e pertinência das intervenções. -Empenho na consecução das tarefas. -Capacidade de iniciativa e autonomia demonstradas. -Qualidade no relacionamento interpessoal. -Espírito colaborativo demonstrado.	- Nível de consecução das atividades/tarefas realizadas nas sessões presenciais. -Qualidade das intervenções / propostas apresentadas.	a) Percurso formativo realizado, nas sessões presenciais. b) Potencialidades pedagógicas e didáticas reveladas no decorrer da ação. c) Etapas de aprendizagem pessoal e coletiva percorridas e limitações a superar. d) Auto-avaliação fundamentada (focando: assiduidade, nível de consecução das atividades propostas). e) Considerações finais.
	>12 % ^ <20	8 pontos			
	>12 % ^ <20	7 pontos			
	>12 % ^ <20	5 pontos			
	> 33 %	Não aprovado			
Ponderação	25%		25%	25%	25%

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

O/A Formador(a) \_\_\_\_\_

O/A

Formando(a) \_\_\_\_\_

O Diretor do CFAPR \_\_\_\_\_

## APÊNDICE V

### Grelha de avaliação do ação de formação pelos formandos e da formadora.



CENTRO DE FORMAÇÃO  
AURÉLIO DA PAZ DOS REIS

Ação de Formação “A dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia através da formação”

#### Avaliação da Ação pelos Formandos

Parâmetros				
Nula	Insuficiente	Suficiente	Boa	Excelente

#### I- DOMÍNIO DA RELAÇÃO FORMADOR (ES)/ FORMANDOS

- Adequação dos objetivos pedagógicos e conteúdos temáticos da ação às necessidades decorrentes para a ação.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_
- Adequação das metodologias de formação adotadas aos objetivos propostos para a ação.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_
- Adequação das estratégias e metodologias adaptadas ao desenvolvimento de processos de interação, comunicação e cooperação entre os formandos.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_
- Coerência na gestão do(s) tempo(s) de formação, relativamente aos objetivos e conteúdos visados.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_
- Adequação da documentação fornecida aos objetivos pedagógicos e aos conteúdos temáticos da ação.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_
- Adequação da documentação fornecida às possibilidades de valorização da prática docente dos formandos.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_
- Adequação da metodologia de avaliação adotadas aos objetivos, conteúdos e estratégias da ação.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_
- Adequação da metodologia de avaliação adotada ao perfil científico-profissional dos formandos.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_

9. Adequação da metodologia de avaliação adotada ao desenvolvimento de processos de interação, comunicação e cooperação entre formandos.  
1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ 3\_\_\_\_\_ 4\_\_\_\_\_ 5\_\_\_\_\_
10. Promoção de interação formador (es) /formandos, visando a motivação, interesse e participação no processo de formação.  
1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ 3\_\_\_\_\_ 4\_\_\_\_\_ 5\_\_\_\_\_
11. Consecução das expetativas inicia dos formandos, relativamente à ação de formação.  
1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ 3\_\_\_\_\_ 4\_\_\_\_\_ 5\_\_\_\_\_

## **II- Domínio do C.F.A.P.R.**

1. Adequação dos objetivos e conteúdos da ação à formação prévia e competências científico-profissionais dos formandos.  
1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ 3\_\_\_\_\_ 4\_\_\_\_\_ 5\_\_\_\_\_
2. Inovação dos objetivos e conteúdos da ação em relação à formação científico-profissional previamente adquirida pelos formandos.  
1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ 3\_\_\_\_\_ 4\_\_\_\_\_ 5\_\_\_\_\_
3. Adequação das estratégias e metodologias de formação adotadas em relação à formação prévia e às competências científico-profissionais dos formandos.  
1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ 3\_\_\_\_\_ 4\_\_\_\_\_ 5\_\_\_\_\_
4. Adequação das condições físicas e materiais (espaço, equipamentos, etc) às metodologias e estratégias de formação adotadas.  
1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ 3\_\_\_\_\_ 4\_\_\_\_\_ 5\_\_\_\_\_
5. Consecução das expetativas inicia dos formandos, relativamente ao funcionamento do C.F.A.P.R.  
1\_\_\_\_\_ 2\_\_\_\_\_ 3\_\_\_\_\_ 4\_\_\_\_\_ 5\_\_\_\_\_

Observações:

## APÊNDICE VI

### Atividade nº 1:

<b>Atividade</b>	<b>Preto? Branco? Cinzento?</b>
Área temática	Questões éticas problemáticas
Duração : 45 mn	Recursos: Questões éticas problemáticas <b>1, 2, 3 e 4</b>
<b>Passo a passo:</b>	
1. Dividir aleatoriamente os formandos em grupos pequenos ( 3 - 5 pessoas / grupo)	
2. Indicar aos grupos que terão de discutir as questões éticas problemáticas apresentados e as possíveis respostas às questões levantadas, defendendo pontos de vista.	
3. Após a reflexão/discussão nos pequenos grupos, apresentam as suas opiniões ao grande grupo.	
4. Ao longo de cada discussão, questionar sobre as respostas que os grupos deram, averiguar se haveria respostas diferentes nos restantes grupos e debater qual seria a resposta mais adequada (ouvir as respostas, mas concluir que não há respostas certas nem erradas, depende do quadro de valores de cada um.  Todos os grupos recebem a mesma questão ética problemática, com as questões para debate. Em grupo grande, cada grupo deverá apenas partilhar as conclusões de uma das perguntas.	

Questão ética problemática 1

Margarida tem quinze anos, é uma boa aluna e está grávida. O pai da criança é também um aluno da mesma escola, tem dezasseis anos e recusa-se a aceitar a paternidade, não fala com Margarida, e procura denegrir a sua imagem perante os colegas.

Triste, margarida tem pensado em abortar. Sua mãe abandonou-a quando ela era bebé, encontrando-se ao cuidado de uma avó já idosa e sem recursos financeiros para cuidar do bebé.

Perante a situação Margarida devia abortar? Se sim, porquê? Se não porquê?  
Que outras opções poderá Margarida tomar?

Questão ética problemática 2

Num futuro próximo estarão à disposição do homem tecnologias para seleccionar embriões que possuam determinadas características, segundo a vontade dos seus pais, como por exemplo ser mais resistente às doenças, mais alto, forte,...ou intelectuais, como ser mais inteligente...

Estas decisões serão eticamente corretas? Se sim, porquê? Se não porquê?

Questão ética problemática 3

Será ético introduzir genes numa célula somática (de fígado, sanguíneas, musculares...) para curar determinadas doenças que afetem esses tecidos?

Se sim, porquê? Se não porquê?

Questão ética problemática 4

É ético mudar genes a um óvulo ou espermatozoide, já que a modificação ficará no genoma e se transmitirá a todas as gerações futuras?

Se sim, porquê? Se não porquê?

## APÊNDICE VII

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO

#### Palestra do Prof. Dr. Daniel Serrão

1. Considera o(s) tema(s) abordado(s) interessante(s)?

Sim  Não

2. Considera que o palestrante foi esclarecedor nas temáticas expostas?

Sim  Não

3. A palestra foi de encontro às suas expetativas?

Sim  Não

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

4. Observações/ sugestões:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE VIII

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO

#### Palestra do Prof. Dr. Alberto Barros

1. Considera o(s) tema(s) abordado(s) interessante(s)?

Sim  Não

2. Considera que o palestrante foi esclarecedor nas temáticas expostas?

Sim  Não

3. A palestra foi de encontro às suas expetativas?

Sim  Não

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Observações/ sugestões:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### PERFIL DO FORMADOR DA PALESTRA SOBRE ÉTICA, EUTANÁSIA, CLONAGEM, CÉLULAS ESTAMINAIS, ABORTO E VIDA

O professor Daniel Serrão doutorou-se em Anatomia Patológica em 1959 e em 1971 assume a direção do Serviço Académico e Hospitalar de Anatomia Patológica.

Montou e dirigiu um laboratório privado de Anatomia Patológica, que, de julho de 1975 até dezembro de 2002, realizou um milhão e seiscentos mil exames histológicos e citológicos para hospitais públicos e para clientes privados.

É professor catedrático jubilado da Faculdade de Medicina do Porto, membro do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (CNECV), membro do Comité Diretor de Bioética do Conselho da Europa e da Academia Pontifícia para a Vida, da Santa Sé, além de professor de Bioética e Ética médica no curso de mestrado da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.

## ANEXO 2

### PERFIL DO FORMADOR DA PALESTRA SOBRE PROCRIAÇÃO MEDICAMENTE ASSISTIDA

Alberto Barros é professor catedrático e diretor do Serviço de Genética da Faculdade de Medicina do Porto e fundador e diretor do Centro de Genética da Reprodução, também no Porto.

Foi pioneiro em Portugal da Inseminação Artificial Intrauterina, com preparação *in vitro* dos espermatozoides (1985), da Crioconservação do esperma em azoto líquido (1985), da Inseminação Artificial Intrauterina com espermatozoides de dador (1985) e da Fertilização *in vitro* com Microinjeção Intracitoplasmática (1994).

É membro do grupo de trabalho para a regulamentação da Lei sobre a Procriação Medicamente assistida, em dezembro de 2006 e membro do Conselho Nacional de Procriação Medicamente assistida, desde maio de 2007.

## ANEXO 3

[Acreditar Formador](#) | [Processos c/ Despacho](#) | [Processos Pendentes](#) | [Ficha do Formador](#) | [LOGOUT](#)

### PROCESSOS PENDENTES

Encontrados 1 registos. Apresentados os registos: 1-1

Pesquisa

Código	Nome do Formador
45864	Helena Fernanda Presa dos Santos Barros de Oliveira <b>Qualificações:</b> Curso de Pós-Graduação/parte C. Mestrado, <b>Código p/ envio de documentação:</b> FORM-1362233250 <b>Estado:</b> Decisão do Conselho

Formadores de F.C. > Imprimir (id #3591772)  
Ficha do Formador

**Nº BI** 3591772 **Nome** Helena Fernanda Presa dos Santos Barros de Oliveira

**Endereço** Rua Sargento Silva nº 208 **Localidade** São Félix da Marinha - Vila Nova de Gaia

**Cód. Postal** 4410-103 São Félix da Marinha - Vila Nova de Gaia **Morada Correcta** S  
**Telefone** 227311437

**Data de Nascimento** 10-02-1958 **Nº de Contribuinte** 173695272

**E-mail** helenabarro2@gmail.com

**Registo de acreditação** **Qualificações**

**Estado** Formador sem acreditação

Habilitações

#### Habilitações Académicas

Designação Completa do Curso	Instituição	Grau/Diploma	Classif.	Ano
Licenciatura em Biologia-Ramo Educacional	Faculdade de Ciências da Universidade do Porto	Licenciatura	13	1985
Pós-graduação em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	Escola Superior de Educação Almeida Garrette		18	2012

**Designação do Serviço / Instituição onde se encontram arquivados os documentos comprovativos das habilitações académicas:**

Agrupamento de Escola Dr. Manuel Gomes de Almeida

## Habilitações Profissionais

Modalidade de profissionalização	Entidade Formadora	Classif.	Ano

Início da actividade como docente 27-11-1980

## Áreas e Domínios

- Código A07** Descrição Biologia, **Decisão**  
**Código A10** Descrição Ciências da Natureza/Ciências Naturais, **Decisão**  
**Código B02** Descrição Avaliação, **Decisão**  
**Código B03** Descrição Educação e Desenvolvimento, **Decisão**  
**Código B11** Descrição Pedagogia e Didáctica, **Decisão**  
**Código B13** Descrição Psicologia da Educação, **Decisão**  
**Código B14** Descrição Sociologia da Educação, **Decisão**  
**Código B17** Descrição Educação e Valores, **Decisão**  
**Código C03** Descrição Concepção e Organização de Projectos Educativos, **Decisão**  
**Código C12** Descrição Relação Pedagógica, **Decisão**  
**Código C20** Descrição Investigação-Acção **Decisão**  
**Código D03** Descrição Ética Profissional, **Decisão**  
**Código D05** Descrição Relações entre Educação e Sociedade, **Decisão**

## Situação Actual

### Instituição a que se encontra vinculado

Agrupamento Dr. Manuel Gomes Capela

### Instituição onde presta serviço

Agrupamento Dr. Manuel Gomes Capela - Escola Básica e Secundária Domingos Capela

### Situação profissional, categoria e funções

Professora do Quadro de Nomeação Definitiva Agrupamento de escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida

## Currículo

### Habilitações Académicas

Licenciatura em Biologia - Ramo Educacional

Curso Pós-Graduação em Ciências da educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

### Outra Formação Recebida

-De Janeiro a maio de 2012

Curso Pós Graduado em Ciências de educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Centro de Formação Luís António Verney

Avaliação – Dezoito valores

-19 e 26 março e 2 de Abril de 2011

Ação de Educação para a Saúde

Nº de horas: 25 Unidade(s) de crédito: 1

Centro de Formação de Professores Luís António Verney

Avaliação – Excelente

-02 a 20 de Março 2004

Curso de Formação "Arrisca-te a Viver...para Não depender"

Nº de horas: 30 Unidade(s) de crédito: 1,2

Centro de Formação das Escolas de Espinho

Avaliação – Com aproveitamento

-6 de Setembro a 6 de Dezembro de 2005  
 Círculo de Estudos "Alunos com Necessidades Educativas Especiais: A Arte da Inclusão"  
 Nº de horas: 25 Unidade(s) de crédito: 1,5  
 Centro de Formação das Escolas de Espinho  
 Avaliação – Com aproveitamento

-22 de Fevereiro de 2006 a 17 de Maio de 2006  
 Oficina de Formação "Aventuras em Ciência- O gosto de Experimentar"  
 Nº de horas: 25 Unidade(s) de crédito: 2  
 Centro de Formação das Escolas de Espinho  
 Avaliação – Com aproveitamento

-07 a 09 de Julho de 2008  
 Curso de Formação "A Função de Coordenação do processo de avaliação do desempenho Docente"  
 Nº de horas: 15 Unidade(s) de crédito: 0,6  
 Centro de Formação das Escolas de S. João da Madeira  
 Avaliação – Excelente

-02 a 05 de Setembro de 2008  
 Ação de Formação " As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de avaliação de Desempenho Docente"  
 Nº de horas: 15 Unidade(s) de crédito: 0,6  
 Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis  
 Avaliação – Excelente

-11 a 15 de Julho de 2008  
 Ação de Formação " Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica"  
 Nº de horas: 22,5 Unidade(s) de crédito: 0,9  
 Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis  
 Avaliação – Excelente

-23 de Abril a 25 de Junho de 2009  
 Oficina de Formação " Didática das Ciências: A Orientação CTS como eixo Curricular do Ensino Básico"  
 Nº de horas: 50 Unidade(s) de crédito: 2  
 Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis  
 Avaliação – Muito Bom

-07 a 30 de Setembro de 2009  
 Curso de Formação " Desenvolver Competências em Ciências Naturais (3º CEB)"  
 Nº de horas: 25 Unidade(s) de crédito: 1  
 Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis  
 Avaliação – Excelente

-04 a 13 de Outubro de 2010  
 Ação de Formação Contínua "Quadros Interativos Multimédia no Ensino/Aprendizagem das Ciências Experimentais"  
 Nº de horas: 25 Unidade(s) de crédito: 0,6  
 Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis  
 Avaliação – Excelente

-07 e 08 de Maio de 2011  
 Ação de Formação "XII Jornadas sobre Conservação da Natureza e Educação Ambiental/ Educação para a Sustentabilidade"  
 Nº de horas: 15 h Unidade(s) de crédito: 0,6  
 Centro de Formação de associação de Escolas Castro Daire/Lafões  
 Avaliação – Bom

-20 de Dezembro de 2007  
 Seminário "Avaliação do Desempenho - dos objetivos aos resultados"  
 Escola Secundária DR. Manuel Laranjeira

- 28 de Março de 2009  
 Seminário "Observação de Aulas" no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente.  
 Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis

- 29 de Janeiro de 2010  
 Seminário "O Programa AVES e a Avaliação Externa das Escolas"  
 Universidade Católica do Porto

#### **Experiência como Formador**

#### **Experiência em Funções de Orientação e Supervisão Pedagógica no Âmbito da Formação Inicial**

#### **Outras Funções Desempenhadas**

Diretora de Turma (13 anos);, Sub-coordenadora do grupo disciplinar de Biologia (3 anos); Delegada de Grupo disciplinar de Biologia (5 anos); Coordenadora de Departamento de Matemática e Ciências Exatas (9 anos); Coordenadora de Diretores de Turma (4); coordenadora das instalações Laboratoriais(2); elemento da Comissão Coordenadora da Avaliação de Desempenho (3); elemento do conselho pedagógico(16 anos); Avaliadora em 2009/2011(2 anos); Elemento do PPES (Projeto de Educação para a Saúde -3 anos).

#### **Publicações, Comunicações e Projectos**

Elemento do PPES (Projeto de Educação para a Saúde).

**Outras Referências**

## ANEXO 4

CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO

NAS MODALIDADES DE CURSO, MÓDULO E SEMINÁRIO

Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC<sub>2</sub>

An<sub>2</sub>

-A

Nº \_\_\_\_\_

### 1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

“A dimensão ética na formação de professores de Biologia”.

### 2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ACTIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

A ação de formação que pretendo implementar surgiu da minha constatação ao longo de trinta anos de carreira docente, da ausência total de qualquer tipo de formação a nível da ética, valores e questões éticas problemáticas, para os professores de Biologia.

Também foi determinante a opinião de muitos colegas do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, ao qual pertenço, no sentido de ser possibilitada uma ação de formação, onde se possa debater e refletir sobre ética, valores e questões éticas problemáticas, que surgem em sala de aula ao serem abordados conteúdos programáticos que suscitam problemas éticos.

Pesou também o facto de, graças à frequência do mestrado “Supervisão pedagógica e formação de formadores”, dispor de um leque mais vasto de fontes de informação absolutamente credíveis que permitirão enfrentar o desafio a que me proponho, com este curso de formação. Esta oportunidade abriu-me janelas para um conhecimento mais profundo das temáticas educativas, concretamente, da dimensão ética. De certa forma, sinto-me interpelada a envolver-me fortemente neste projeto que me desafia seriamente a refletir sobre a importância da ética na minha ação docente, rumo ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, partilhando esta minha preocupação com os meus pares.

Por conseguinte, os professores de Biologia não podem ser apenas “agentes técnicos” de matérias, como a eutanásia, o aborto, os embriões excedentários, a manipulação genética, os métodos contraceptivos, a reprodução medicamente assistida, mas estarem bem documentados, terem um conhecimento mais transversal das mesmas, que têm de ser muito bem estudadas, refletidas e ponderadas, de modo a serem abordadas de uma forma que contribua para a formação integral dos alunos.

Assim, estes docentes, sujeitos aos juízos de valor dos outros, alunos e restantes elementos da comunidade educativa, têm de estar bem seguros dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional e de terem controlo emocional, para responderem eficazmente à subjetividade e complexidade dessas questões éticas problemáticas.

No processo ensino-aprendizagem, os docentes devem auxiliar, de forma eficaz, na construção do

conhecimento dos alunos e, principalmente, na construção e desenvolvimento de futuros cidadãos, aos quais, sem dúvida, face a muitas questões sociais problemáticas do ponto de vista ético, serão exigidas respostas e tomadas de decisão e de resolução, que implicam ética e juízos de valor.

Este facto justifica que os professores de Biologia reflitam na dimensão ética da sua ação docente e na sua formação, visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como contribuindo para uma escola e uma sociedade mais éticas.

Por isso, o curso de formação que proponho, a dimensão ética da ação docente do professor de Biologia, através da formação, faz para mim, todo o sentido e é muito pertinente, atendendo ao estado da escola atual, da educação e da sociedade, nas quais a ética se encontra afastada, por vezes até esquecida.

O estado de permanente mudança em que vivemos carece, quanto a mim, de uma reflexão profunda, genuinamente séria e sustentada, individual e coletivamente, sobre a dimensão ética na docência e formação dos professores de Biologia.

Considero essencial que estes profissionais tenham um tempo e um espaço onde possam partilhar experiências, debater ideias, refletirem e exporem problemas concretos e anseios, sobre a ética na sua docência.

### **3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO**

Professores de Biologia (grupo 520) dos Agrupamento de escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida e Dr. Manuel Laranjeira, de Espinho.

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC – Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7 – 3º - 4701-902 Braga.

### **4. OBJECTIVOS A ATINGIR**

- Promover a dimensão ética da ação docente dos professores de Biologia, através da formação.
- Desenvolver práticas reflexivas sobre a ética na ação docente.
- Identificar insuficiências/ constrangimentos na formação ética dos professores de Biologia.
- Consciencializar para a importância da ética na formação dos professores de Biologia.
- Identificar problemas de natureza ética.
- Discutir questões éticas problemáticas reais e hipotéticos na sala de aula.
- Promover o aprofundamento do conhecimento sobre ética e questões éticas problemáticas.
- Desenvolver atitudes positivas face a questões éticas problemáticas, promovendo a autoconfiança nas capacidades dos docentes para as ultrapassar.
- .Levar a uma maior compreensão das situações problemáticas éticas, contribuindo para o

nosso desenvolvimento pessoal e profissional, assim como dos nossos alunos.

- Dotar os formandos de espírito crítico.
- Avaliar o impacto desta formação no desenvolvimento profissional dos participantes.

- **CONTEÚDOS DA ACÇÃO (Descriminando, na medida do possível, o número de horas de formação relativo a cada componente)**

Este curso de formação terá duração de 25 h presenciais e que será estruturado com quatro módulos separados no tempo, de modo a permitir a reflexão acerca do trabalho desenvolvido em cada uma delas.

**1º Módulo**

- **Conceção dos professores acerca da ética e valores**

Data: (Setembro de 2013- 6h )

- ✓ Objectivo: Refletir, partilhar experiências acerca da concepção de ética e valores.

Áreas Temáticas:

- Conceções dos professores acerca da ética, valores e questões éticas problemáticas.
- Questões éticas problemáticas.

**2º Módulo**

- **Reflexão acerca de** questões éticas problemáticas.

Data: (2º Sábado de Outubro 2013- 6h)

- ✓ Objectivo: Refletir, partilhar experiências acerca de questões éticas problemáticas .

Áreas Temáticas:

- Questões éticas problemáticas.
- Questões éticas problemáticas reais e simulados.

**3º Módulo**

- **Reflexão sobre as** questões éticas problemáticas **na procriação médica assistida (PMA).**

Data: (último Sábado de Outubro 2013- 6h)

Objetivos:

- ✓ Desenvolver a análise crítica.
- ✓ Refletir sobre testemunhos vitais (living will), eutanásia...

Áreas Temáticas:

- Palestra sobre técnicas de procriação médica assistida.
- Testemunhos vitais (living will), eutanásia...

**4º Módulo**

- **Sistematização de conceitos sobre ética /** questões éticas problemáticas.

- **Avaliação do trabalho desenvolvido.**

Data: ( 2º Sábado de Novembro 2013- 7 horas)

Objetivos:

- ✓ Clarificar conceitos de ética, valores e questões éticas problemáticas.
- ✓ Confrontar perspetivas diferentes de cientistas portugueses e estrangeiros sobre as temáticas abordadas durante a formação.
- ✓ Desenvolver a análise crítica.
- ✓ Avaliar o trabalho desenvolvido.

Áreas Temáticas:

- Ética, valores e questões éticas problemáticas.
- Síntese reflexiva do curso de formação.

## **5. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA ACÇÃO**

Licenciatura em: Biologia, Geologia e Biologia e Geologia.

## **6. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS**

Elaboração de um documento final de reflexão individual sobre a experiência pessoal derivada da participação na acção e implicações na sua prática lectiva.

A avaliação obedecerá aos critérios estabelecidos pelo Centro de Formação, de acordo com orientações emanadas do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. A avaliação será de carácter quantitativo, na escala de 1 a 10 valores.

## **7. MODELO DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO**

Segue-se o modelo do Centro de formação Aurélio Paz dos Reis (alínea d) ponto 4 do artº 8º do Regulamento de Avaliação do Centro de Formação).

## **8. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL**

Alarcão, I. (2007). *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação- Conselho científico para a avaliação de professores.

Barbosa, G. A. (2000). *Jovens com valores*. Lisboa: Paulinas.

- Bragança, I. (2008). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo/ Revista Ciência da Educação*, 8, 15-24.
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação e Infância*, 52, 11-18.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co. Publishers.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. Em A. Nóvoa, (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Estrela, M. T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente – dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Flores, M. C. & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2001). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gusdorf, G. (1978). *Professores para quê?* Lisboa: Moraes.
- Hare, R. M. (1964). *The language of morals*. Oxford: TRXY.
- Hargreaves, A. (1988). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGrawHill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A Educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional- narrativas de professores*. Lisboa: Chiado
- Jackson, P. W. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, Cambridge: Prentice Hall.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Ed. Asa.
- Marques, R. (1995). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social. Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto.
- Noddings, N. (1986). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Los Angeles: University of California Press.
- Nóvoa, A. (1995). Nota de apresentação. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira- Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (1992). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Revista Inovação*, 2(3), 229-46.
- Patrício, M. F. (Org.). (2002). *Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Reis, M. (2003). *Ética profissional para professores e educadores*. Guimarães: Livraria Ideal.
- Reis, M. A. (2006). *Deontologia ou ética profissional: a excepção das profissões da educação. Seminário ser professor hoje*. Lisboa: Sindicato de Professores da Grande Lisboa.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Segreccia, E. (2009). *Manual de bioética. Fundamentos e ética biomédica*. Cascais: Príncipia.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Zabalza (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. Em A. Monclús Estella (Ed.), *Formación y empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 6 (3), 18 27.