

Justificação, Responsabilidade e Justiça:

Os dilemas e as controvérsias da sustentação da crítica na deontologia docente

David Beirante

FCSH-UNL | CICS.NOVA

dbeirante@gmail.com

Domingos Braga

UÉvora, ECS, DSoc | CICS.NOVA.UÉvora

dab@uevora.pt

Carlos Alberto da Silva

UÉvora, ECS, DSoc | CICS.NOVA.UÉvora

casilva@uevora.pt

Resumo

Um dos mais prementes dilemas que os professores da escola pública enfrentam nos seus quotidianos profissionais consiste no facto de que o paradigma deontológico do direito e da justiça, que regula o seu mandato profissional e no qual alicerçam a sua crítica e justificação, não respeitar a sua experiência mais profunda enquanto profissionais de ensino. Por hipótese, e segundo Pedro d'Orey da Cunha (1994), o paradigma que mais respeita a experiência dos professores, e que mais o dignifica é, em contraposição ao paradigma da justiça, o paradigma da responsabilidade. Com efeito, um profundo senso de responsabilidade perante o aluno parece nortear a ação docente nas escolas, numa “relação de envolvimento” (Levinas, 2000). Agir segundo uma lógica de responsabilidade pode aconselhar, no limite, e em momentos pontuais de exceção, a transgredir normas e programas formalmente instituídos, quando o bem educativo assim o exige. É, portanto, a resposta ao apelo do aluno que toma precedência sobre a obediência cega a uma imposição da lei a que está obrigado por estatutos ou contratos.

O mundo cívico ou o mundo doméstico, comportam nesta exceção um instrumento de ruptura com o mundo industrial, ou noutros termos, as lógicas da colaboração e de proximidade entram em conflito com a lógica da performance e da eficácia. É neste sentido que os regimes de justificação mobilizados pelos professores em justificações múltiplas e gramáticas plurais, denunciam graves contradições entre os paradigmas da responsabilidade e da justiça. É com base na constatação deste “paradoxo deontológico” que se pretende, à luz da sociologia pragmática de Luc Boltanski e Laurent Thévenot, problematizar o conceito de justiça e de responsabilidade nos mandatos profissionais dos professores, e lançar uma reflexão sobre os efeitos das mudanças políticas na deontologia docente e ação educativa.

Palavras-Chave: responsabilidade, justiça, deontologia docente.

1. Construir a deontologia docente entre a justiça e a responsabilidade

A abordagem deontológica à profissão docente reveste-se de particular complexidade suscitando resistências e dificuldades por parte dos professores do ensino público. O Estado assume diretamente a sua

regulação através de estatutos e contratos, pelo estabelecimento dos princípios orientadores da maquinaria cultural da jurisdição (Abbott, 1988; Resende, 2009), presentes no Estatuto da Carreira, mas não estabelecem formalmente um código deontológico para a profissão, como acontece, por exemplo, com os códigos éticos estabelecidos para a profissão de médico ou de advogado. Perante este cenário, a nos-

sa hipótese é que o paradigma dos direitos e da justiça, segundo o qual a maioria dos professores se serve para reivindicar direitos ou fazer objeções, entra em tensão com o paradigma da responsabilidade sobre o qual é pensada e posta em prática a relação pedagógica.

A este propósito, digamos que os professores enquadram frequentemente a sua crítica apegando-se às especificações formais de um quadro normativo que ao mesmo tempo lhes impõe regras e distribui protecções. Ou seja, movimentam a crítica no mesmo plano que visa integrá-los, ou prendê-los, aos seus papéis formais e funcionais. Apesar disso, contrariando a inexorabilidade da regra imposta pelo paradigma do direito e da justiça, os professores também mobilizam uma ética construída sobre os pilares da responsabilidade, que usam especialmente através de inflexões oriundas da sua experiência profissional de forma sistemática. Por sua vez, a organização da experiência dá-se através de processos de interação que dependem de bases cognitivo-afetivas vinculadas sobretudo à relação pedagógica, e abre o caminho para a humanização da relação pedagógica, onde a descoberta da alteridade do Outro torna-se um imperativo ético (Levinas, 2000). No limite, o trabalho do professor, será da ordem de uma responsabilidade total, que não exige reciprocidade, uma vez que se mobiliza para a educação de forma voluntária e generosa.

Com efeito, é no seio da relação pedagógica que professores e alunos, ao desempenharem os seus papéis, jogam com diferentes definições da situação, segundo o termo original de William Thomas (Thomas, 1966). Neste encontro, cabe aos alunos perceber quando é possível se comportar de certa maneira, gerindo as suas expectativas e demonstrando como participar na vida da escola por forma a evitar o conflito e as sanções e aos professores, por sua vez, cabe escolher o momento em que irão intervir pedagogicamente com base em expectativas que a sua experiência permitiu criar, tendo como plano de fundo a ética da responsabilidade.

Reforçando a ideia que temos vindo a desenvolver, François Dubet (1996), sugere que o papel desempenhado pelo professor na relação pedagógica resulta da articulação da expectativa do aluno e da própria

experiência profissional do professor, orientando o sentido da responsabilidade para o bem comum que é a educação.

O professor, capaz ao responder às necessidades do aluno e às demandas institucionais, mobiliza diferentes lógicas e gramáticas construindo um campo operativo de possibilidades vinculado não só à sua experiência profissional, como também à forma como rotiniza a produção em equipa (com outros professores) através da troca de experiências e da participação em projetos comuns. Neste sentido, devemos rejeitar, como advertem Boltanski e Thévenot (1991), a noção de que os professores estão condicionados a desempenhar a sua ação pedagógica pela internalização de estruturas e normas. Pelo contrário, é precisamente a partir dos pressupostos da ética da responsabilidade, que os professores não podem ser considerados “*marionetes movidas por condições objetivas às quais simplesmente obedecem*” (Cefaï, 2009: 3). No paradigma da responsabilidade, fazendo uso da razão prática, mas respeitando o paradigma dos direitos e da justiça, o professor não abre mão da possibilidade do acolhimento da alteridade do aluno.

A partir desta perspectiva, interessa-nos neste artigo centrar o foco nesta dinâmica que articula a justiça e a responsabilidade, pois acreditamos que nessa possível articulação se encontra a força capaz de mobilizar as ações dos professores na construção de uma deontologia docente, equilibrando aspetos valorativos dos paradigmas da justiça e da responsabilidade. Todavia, a articulação de diferentes lógicas ancoradas a cada um dos paradigmas, trás para a atividade docente um processo complexo de transformações, que exerce a sua influência não de forma unilateral, mas de forma dialética, gerando uma multiplicidade de críticas e justificações por parte dos professores, produzindo diversos “momentos problemáticos” (Chateauraynaud, 2011) a partir dos quais os atores negociam e produzem moralidades diferentes.

O sentido de justiça caminha lado a lado com aquilo que se ajusta ao trabalho docente. Os professores são, portanto, convocados a negociar o comum nas escolas, por criação de convenções, de acordos e moralidades com o intuito de criticar ou justificar os novos contornos do seu trabalho diário nas escolas. Sendo a educação o bem comum que a escolarização

distribui, o seu arranjo está sujeito a diferentes ordens de grandeza, princípios de justiça orientadores do mundo escolar (Resende, 2003, 2010). Com efeito, a visão do justo repercute-se sobre o modelo preconizado para o próprio trabalho docente (Boltanski e Thévenot, 1991). A variedade das justificações utilizadas para sustentar os seus pontos de vista é vasta e traduz-se numa "*pluralidade de princípios de justiça*" (Walzer, 1999) que atravessam as organizações educativas da atualidade, mas que estão inevitavelmente ancorados a um paradigma da responsabilidade.

É na procura da justiça que se ajusta (Ricouer, 1995) que a crítica pode emergir de confrontos entre diferentes interpretações em situações distintas para as quais o senso de justiça dos atores e se torna fundamental para encontrar o tom adequado da justificação. Com efeito, os professores mobilizam as suas habilidades cognitivas e morais superando as adversidades situadas e procurando, dentro das suas limitações, estabelecer acordos com vista ao bem comum. A sociologia pragmática, de Luc Boltanski e Laurent Thévenot, dedica especial atenção às linguagens que esses atores utilizam para negociar o acordo, na medida em que essas mesmas linguagens não são apenas de natureza cognitiva, nem se referem somente a critérios de verdade, mas também àquilo que é justo, isto é, são descrições políticas que se inscrevem no processo social de construção de um sentido de justiça (Correia, 2001), mas tendo como plano de fundo a ética da responsabilidade.

2. Tensões e dilemas da ética profissional: do justo ao ajustável

Em Portugal, as "gramáticas cognitivas" constituintes da forma escolar que vigoraram até aos finais dos anos 70 cristalizadas num clima de relativa estabilidade, experimentam hoje a erosão de uma crise profunda. Segundo Cunha (1994), "na deontologia docente do passado, o sistema educativo do Estado Novo foi um sistema em expansão contida, selectiva e elitista" (p.179). Assim, do ponto de vista cultural, "*o regime premiava a uniformidade nacional, os valores da tradição, a protecção contra inovações bruscas*" (Cunha, 1994: 207). Estes pressupostos, tornaram possível e compreensível o aparecimento de uma deontologia

docente marcada pela imposição dos valores da moral e pela disseminação do sentido de responsabilidade mais pela sociedade instituída do que pela pessoa do aluno. A adesão a normas e regras impostas pelo Estado, repousava então sobre a constituição de uma consciência colectiva centrada na lealdade ao estado-nação. O professor exprimia a sua identidade profissional mostrando aptidão para servir o Estado.

O sistema educativo depois do 25 de Abril, foi um sistema em expansão não contida, facilitando o aparecimento da escola de massas. A partir dessa data, o professor considera-se "*ao serviço do melhoramento da sociedade, mas sente-se frustrado; aspira à sua realização pessoal, mas duvida do sentido que lhe dará; concentra-se nos interesses corporativos, mas com desencanto*" (Cunha, 1994, p.194).

Continuando numa perspectiva de análise histórica, as tensões e os dilemas que vigoram no sistema educativo do final do século XX mudaram de natureza e escala, e transformaram a paisagem educacional com implicações diversas na atualidade. Com efeito, no paradigma da atualidade, partilha-se a ideia de Dubet (1996), de que o declínio da instituição escolar não resulta de um enfraquecimento da escola no sentido de uma "desinstitucionalização", mas sim do estilhaçamento da ideia de unidade do seu "programa institucional" e, portanto, se quisermos, da entrada da escola num universo de justificação mais complexo e plural. Neste sentido, também a deontologia docente se encontra sob a pressão da dúvida e da ambiguidade.

A dimensão da ética profissional toma um lugar muito importante na construção da deontologia docente. Seja na perspectiva de acolher a alteridade do aluno, como propõe Levinas (2000), ou como cuidado de si a partir da práxis segundo as éticas clássicas apresentadas por Foucault (1997), ambas as hipóteses sugerem que a ética é uma prática que constitui a subjetividade do aluno. A educação deve abandonar o espaço da mera racionalidade para instituir-se como condição de possibilidade da constituição do sujeito. Assim, as duas perspectivas coincidem em afirmar a ética como uma prática que incide na constituição dos sujeitos, de formas diferentes, é certo, mas não mutuamente exclusivas; encerrando-se numa prática de liberdade de si (Foucault, 1997) ou numa prática

de libertação do outro como justiça (Levinas, 2000). Voltando ao plano da responsabilidade, enfatizado no capítulo anterior, quer numa ética do cuidado de si, quer numa ética da alteridade, o professor qualifica o seu trabalho como prática de responsabilidade intimamente ligado à base normativa da educação (portanto, justiça) e com o posicionamento ético no modo como articula a ação pedagógica na escola.

Nas críticas perpetradas pelos professores (Resende e Gouveia, 2013), fica patente o esforço do professor em conciliar o papel de educador com outras funções burocráticas, reuniões e relatórios que se vão multiplicando ao longo do ano letivo. É por isso que a palavra «desencanto» recorre continuamente no léxico dos professores, sendo que este «desencanto» é, ele próprio, portador de sentido pela ideia orientadora simples, mas forte que lhe está subjacente: a ideia de mudança, de reforma, de garantia do bem comum.

Por isso, o esforço pela afirmação pessoal e profissional destes profissionais de ensino, e o empenho que demonstram através da sua competência crítica para defender o que acham justo, assume uma certa grandeza. Assim, no âmbito do trabalho pedagógico, o professor deverá modelar os “regimes de envolvimento na ação, do familiar ao público” (Thévenot, 2006), que lhe exige fazer um certo número de composições pragmáticas e de técnicas de conexão. O que queremos dizer é que os professores se regem por outros regimes de envolvimento que se diferenciam do regime de justiça, os quais variam entre um modo de envolvimento mais íntimo e pessoal, o regime de envolvimento familiar e outro mais geral e estratégico em modalidades de ação funcional realizadas com os outros face a um projeto comum mais ou menos explícito, o qual Thévenot denomina por regime de envolvimento em plano (Thévenot, 2006). As técnicas de conexão (Thévenot, 2006) a que nos referimos, são modalidades figurativas ou discursivas que permitem ao professor a aproximação à pessoa do aluno, levando-o de um regime de envolvimento a outro. Neste ponto, parece-nos importante clarificar que o compromisso pedagógico, alicerçado numa composição pragmática de regimes de envolvimento e que surge como resposta ao desencanto profissional, não é única, nem definitiva. Esta, esbarra muitas vezes com a atitude de despotismo evidenciada no

papel desleixado do professor, surdo para o apelo do aluno, age segundo uma espécie de “tirania do eu absoluto” (Arendt, 2006 [1954]) através de inflexões idiossincráticas. O nosso propósito é concebido como um aviso, uma vez que parece reinar em certas práticas profissionais e institucionais e em lugares educativos derivas contra uma posição e uma prática ética.

Este último aspeto é explicado pelas palavras de Dubet (1996), quando refere que os professores se reportam constantemente a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício como sendo uma experiência privada, quando não íntima. Esta intimidade resulta do facto dos actores terem de combinar lógicas e princípios diversos que “umas vezes contraditórios e outras vezes incompatíveis” (Dionísio, 2010), resultam daquilo que eles próprios assumem como obra sua, isto é, “*como a realização, ou como o malogro da sua 'personalidade'*” (Dubet, 1996: 16). Por isso, apesar de permanecerem “*presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelos alunos, a procura dos desempenhos e da justiça*” (Lelis, 2012: 162). Neste sentido, os professores não se limitam a cumprir um programa de acção, nem cristalizam essa acção nos papéis que lhe são atribuídos por contratos e estatutos; utilizam sim muitas teorias, concepções e técnicas próprias, de acordo com as necessidades da profissão, ou seja, “*a maior parte dos professores descreve as suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência*” (Dubet, 1996: 16).

É desta forma, que admitimos um novo sentido da profissão docente: em resposta ao paradigma da responsabilidade e em defesa do bem educativo, os professores assumem uma postura crítica em função da sua experiência profissional, objectivando colocar a sua experiência ao serviço do bem educativo.

3. Efeitos da dominação institucional: a des-singularização da crítica em risco?

A tentativa de regulação da organização do trabalho docente nas escolas por regras e normas padronizadas (Thévenot, 2006), estabelecidas por um paradigma dos direitos e da justiça e quase sempre ao arripio do que estes profissionais de ensino consideram ser justo, trás para a escola o descontentamento e a revolta. As mudanças que ocorrem nos sistemas educativos levam a que os sentidos de justiça evocados pelos professores assentem sobretudo em questões relativas às consequências do programa de justiça que domina hoje a instituição escolar e que necessariamente influencia o mandato e licença deste grupo profissional (Resende e Gouveia, 2013), em detrimento dos aspetos diretamente relacionados com os diplomas legais.

Desta forma, os sentidos morais evidenciados pelos atores podem ser analisados seguindo o modelo teórico proposto por Luc Boltanski e Laurent Thévenot (Boltanski e Thévenot, 1991; Thévenot, 2006), partindo da crítica perpetrada pelos professores que lhes permite lançar diferentes juízos sobre os princípios que regem a profissão docente segundo vários princípios de justiça, alusivos a diferentes “mundos” - doméstico, inspirado, cívico, mercantil e industrial (Boltanski & Thévenot, 1991). Mas dificilmente existem atos de qualificação da ética e do trabalho docente puros, mas sim híbridos: onde as linguagens cívicas aparecem compostas com outras linguagens associadas a um ou a mais do que um destes mundos. Por exemplo, se num “mundo doméstico”, a grandeza dos professores depende de uma hierarquia de confiança, baseada numa cadeia de dependências pessoais; num “mundo cívico”, os mesmos são levados a abandonar os seus interesses particulares para se envolverem exclusivamente na direção do bem-comum. Num “mundo inspirado”, a grandeza do indivíduo é completamente independente do reconhecimento dos outros, estando particularmente relacionada com atos individuais de criatividade, sensibilidade, imaginação, etc. Se este mundo é conciliável com qualquer um dos outros dois referidos anteriormente, mais difícil é estabelecer uma ligação deste com o mundo mercantil. Neste, os professores que possuem maior grandeza são aqueles que potenciam

os resultados escolares numa lógica concorrencial e de performance. É assim, que o “mundo mercantil” e o “mundo industrial” estão particularmente relacionados e juntos constituem a base do paradigma atual das escolas portuguesas: “o paradigma da eficácia” (Dionísio, 2010).

O resultado mais acutilante do já mencionado desencanto profissional, é um certo grau de irregularidade ou descontinuidade patente nas críticas dos professores, ou de outra forma, na falta de entendimento quanto às formas de justiça escolar que atravessam a escola. Esta “descoordenação” pode estar relacionada com a pressão institucional que a escola exerce sobre o professor, o que do ponto de vista organizacional, sugere um efeito de dominação, caracterizado, por Boltanski (1991), “*como a sua capacidade de restringir, em proporções mais ou menos significativas, o campo da crítica*” (p. 223). O mesmo autor, refere que uma forma de dominação institucional ganha contornos em tudo aquilo que visa mitigar e limitar o espaço para a crítica (Boltanski, 2009). Neste caso, embora possíveis, as críticas não se des-singularizam, pois não possuem meios de ir além das experiências quotidianas e vividas, portanto de se tornarem públicas e ascenderem em generalidade. Os professores, embora detentores de uma lucidez íntegra e de uma capacidade crítica operante, caem permanentemente neste regime de impotência.

Neste sentido, parafraseando Dubet (1996), “*a maioria dos professores estão presos num estatuto que impõe regras e distribui proteções que a maior parte aceita e defende, mas que só parcialmente definem o que eles fazem e o que eles são*” (p.16). No contexto da instituição educacional da atualidade, cada vez mais fragmentada e individualizada, muitas vezes o professor privatiza os juízos críticos e os seus sofrimentos mais profundos, as suas mágoas mais intensas, tendem a permanecer encerrados nas “provas existenciais”, ou seja um caso particular não consegue, muitas vezes, se destacar do seu fundo privado e tomar uma forma coletiva (Boltanski, 2009).

Boltanski (1991), afirma que a crítica assegura que a realidade (do ser) não se sobreporá ao mundo (do devir) e, mais do que isso, que as relações de poder não serão capazes de subsumir as relações de sentido

(Boltanski, 2009). De certa forma, Boltanski oferece a força de compensação da crítica como meio para minar o papel estabilizador das instituições. Ou seja, *"as instituições têm por função conferir às situações de prova uma estabilidade semântica; no entanto, em razão de usos e efeitos pragmáticos, jamais deixam de abrir espaço para a crítica"* (Corrêa, 2010: 595). Assim, os professores devem, em permanência, justificar os seus atos, tendo por base uma perspectiva de interesse geral que abre espaço para que se interroge o fundamento último da educação e, nesse movimento, *"abrir igualmente espaço para o questionamento do inevitável desnível, por vezes intolerável, existente entre o ideal normativo sobre o qual ela se funda e a realidade concreta a que se aplicam tais ideias"* (Boltanski, 2009).

Para ultrapassar a barreira da adstringência da crítica, os actores educacionais tendem a assumir uma posição colectiva de denúncia pública, ou seja, os indivíduos realizam um trabalho de ajuste para que as suas denúncias e justificações tenham hipóteses de aceitação na esfera pública (Boltanski e Thévenot, 1991). O interesse é, portanto, *"deslocado da natureza mesma da reflexividade para a actividade performativa do protesto e as justificações são ao mesmo tempo um movimento reflexivo interior e um desempenho no mundo exterior"* (Boltanski & Thévenot, 1991: 174).

4. O paradoxo da responsabilidade e da justiça na legitimação da crítica

Tal como foi enfatizado ao longo deste texto, as reivindicações encontram o seu fundamento sobretudo num paradigma deontológico de direitos, ou de justiça, apesar da experiência dos professores levá-los muitas vezes a adoptar, na prática, um paradigma de responsabilidade como resposta ao apelo do aluno, mesmo quando, em teoria, defendem um paradigma de justiça. Ora, esta dualidade entre a justiça e a responsabilidade, mesmo quando a justiça é apenas subentendida, não pode deixar de provocar grande tensão e de tornar muito difícil a resolução de alguns dos dilemas profissionais que se colocam diariamente aos professores. Damos como exemplo a greve dos professores. Até que ponto, e em que circunstâncias, é que qualquer greve é eticamente defensável em face das necessidades, por vezes dramáticas, dos

alunos? Mesmo no caso de uma "greve de zelo", onde os grevistas não se recusam a trabalhar limitando-se a aplicar de forma estrita todas as regras formalizadas que enquadram a sua actividade, será justa a aplicação desta medida? Como é possível o professor encontrar formas de contestação convincentes, quando os valores implícitos no mundo da justiça contradizem os valores no mundo da responsabilidade?

Esta última questão, mostra bem a dimensão do dilema que o professor enfrenta quando se demite das suas funções de docência como forma de contestação. Uma deontologia de responsabilidade, dita que o bem dos alunos toma precedência sobre eventuais direitos, ou deveres do professor, seja qual for a dimensão da sua revolta, criando-lhe, desta forma, um complexo dilema ético. Lembramos que na prática profissional e na missão institucional da escola, a dimensão ética é aquela que se pode dar ao luxo de manter as posições vivas, de não alteração nas relações mútuas e a relação entre professores e alunos.

Assim, a esfera deontológica que assenta nos valores da responsabilidade coabita o mesmo espaço da esfera deontológica afeta ao mundo dos direitos e da justiça. Porém, é usual que estas duas esferas se movam em sentido contrário gerando grande tensão no trabalho docente. O desafio que, então, se lhes coloca é o da construção de "artefactos cognitivos" e matrizes discursivas que possam contribuir para a reabilitação e valorização social de meios alternativos capazes de ultrapassar este dilema.

Para entender a diferença entre o agir no mundo da justiça e no mundo da responsabilidade, tome-se o exemplo da entrada na carreira docente. O problema da selecção dos professores é muitas vezes considerado apenas no âmbito do paradigma dos direitos e da justiça, "quando o que está presente é a consideração do direito a um emprego e a expectativa de uma compensação salarial por um desempenho; e o que está ausente é a consideração do bem do aluno e dos seus interesses" (Cunha, 1994, p.273). Num paradigma de responsabilidade, pelo contrário, mesmo sendo o Estado a entidade empregadora, só entram na profissão aqueles que realmente se acharem com competência. A deontologia docente que assenta nos valores de um paradigma de responsabilidade assim

o exige.

Debrucemo-nos sobre este ponto. A deontologia docente tem no compromisso pedagógico o código ético do professor. As implicações do compromisso pedagógico são imensas. Na generalidade significa que o docente, pelo simples facto de o ser, terá de assumir a obrigação moral de promover por todos os meios ao seu alcance as reformas estruturais que achar necessárias para garantir a distribuição democrática e eficaz do bem comum. O professor da atualidade sente como exigência da ética profissional, o dever de ir ao encontro de cada aluno e refigurar de um modo questionante e constante o processo de transmissão pedagógico, ou em sentido qualitativo, de valor pedagógico das suas ações. Não é alguma norma formalmente instituída que o exige; é antes resposta ao apelo do aluno. Este é o âmago do paradigma da responsabilidade: os professores interiorizam e assumem como tácito a resposta ao apelo do aluno muito mais do que obediência cega a uma imposição da lei a que estão obrigados por contrato ou estatuto. Referimos anteriormente que a deontologia dos professores, uma vez que eles também são educadores, tem necessariamente de ser muito mais exigente (Dubet, 1996), de forma que, em caso de conflito de interesses, a responsabilidade de agir eticamente tome precedência sobre normas e leis ditadas pelo Estado. Isto leva a que se considere que uma deontologia de responsabilidade possa aconselhar, em momentos pontuais de exceção, o transgredir de normas e programas formalmente instituídos, quando o bem educativo assim o exige (Cunha, 1994). Num paradigma de responsabilidade, o professor enquanto educador age muito mais no mundo familiar e cívico do que no mundo industrial e mercantil. Transpondo para o quotidiano escolar os valores da família e cívicos, as relações tenderão a pautar-se pela ideia exclusiva da mútua satisfação de todos; a responsabilidade do professor é máxima, pois se falhar nesta missão desaparece todo o motivo para que as pessoas permaneçam na relação pedagógica.

5. Uma proposta de articulação dos paradigmas da justiça e da responsabilidade

No texto que aqui se apresenta, pretende-se lançar uma breve reflexão às questões éticas que surgem da (im)possível articulação entre o paradigma da justiça e o paradigma da responsabilidade em suposta tensão nas escolas. Objetiva-se igualmente refletir do ponto de vista sociológico, sobre a construção e a sustentação da crítica por parte dos professores, enquanto questão profundamente relacionada com a problemática da deontologia docente. O dilema que contrapõe o paradigma da justiça ao paradigma da responsabilidade está na base desta discussão.

À luz do conflito destes paradigmas, conseguimos mostrar duas implicações. Por um lado, o dilema deontológico que opõe justiça e responsabilidade pode bloquear algumas das formas de reivindicação dos professores. Ou seja, apesar das justificações serem legítimas num estado de direito democrático, contrariam o compromisso pedagógico assumido tacitamente pelo professor. Por outro, assegurando o compromisso pedagógico, o professor enfrenta no quotidiano escolar alguns conflitos éticos que mais do que uma questão de responsabilidade são uma questão de justiça. Todavia, pretendemos esclarecer que não existe uma dualidade evidente entre os dois paradigmas. Eles não são de todo incompatíveis. A este propósito observemos que, ainda que em momentos de exceção o compromisso ético possa aconselhar à transgressão pontual de normas formalmente instituídas por contrato ou estatuto, o professor antes de tomar uma decisão deste nível, deve fazer um exercício reflexivo procurando a melhor forma de integrar criativamente os dois paradigmas.

Apesar de ser frequente a conceptualização da deontologia docente no quadro do paradigma da justiça, os desafios da atualidade exigem que os professores tenham em conta que este deve ser articulado com o paradigma da responsabilidade. Ademais, sem assumir uma deontologia de responsabilidade como pode o professor enfrentar os desafios que a escola atual coloca, com escolas voltadas para o seu interior, com currículos rígidos, com professores cingidos ao cumprimento do programa, com horários escolares desajustados, e com turmas comportando cada vez mais alunos?

A perspectiva durkheimiana, da educação como facto social que se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei, ainda domina o panorama educacional português: a escola é democrática desde a abertura às massas estudantis, mas não sabe como lidar com o insucesso e abandono escolar; e meritocrática pela inclusão e sistematização da medida escolar trazida pela prova, mas não sabe como defender os alunos da exclusão quando os instrumentos de avaliação são de sujeição categórica. Por outro lado, a base sobre a qual construímos a nossa educação na actualidade negligencia a ontologia do devir, mostrando-se muitas vezes incapaz de atender às exigências de mudança. A adaptação é, portanto, o substratum da experiência educacional deslocando-se dos interesses sociais do momento, para um processo continuado, de adaptação à evolução do ambiente social.

Por isso o professor opta, muitas vezes por ir ao encontro da pessoa humana do aluno, como critério pragmático de adaptação a uma realidade emergente, seguindo uma ética profissional que integra a responsabilidade como compromisso pedagógico. Como diria Levinas, esta abordagem ao aluno abre um caminho de humanização para a relação pedagógica, pela descoberta da alteridade do Outro. Assim, a responsabilidade está na relação face a face, ou seja, no acolhimento do “rosto” e no reconhecimento do outro como ser humano único. É claro que esta postura profissional contraria aos cânones do que é epistemologicamente traçado para o trabalho do professor e enfrenta tensões várias com o paradigma atual da escola, fortemente marcado pela lógica da eficácia e da performance.

Referências bibliográficas

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2006, 1ª edição de 1954). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Éditions Gallimard.
- Cefaï, D. (2009). Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da acção colectiva. Dilemas. *Revista de estudos de conflito e controle social*, 2 (4) 17-21. Disponível em: <http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/Dilemas4Art1.pdf>.
- Chateaurnaud, F. et al. (2013). Une pragmatique des alertes et des controverses en appui à l'évaluation publique des risques. *Observatoire socio-informatique en santé-environnement*. GSPR. Paris: 2- 134
- Corrêa, D. (2010). De Luc Boltanski, de la critique: précis de sociologie de l'émancipation. *Revista Sociedade e Estado*, 25 (3), 589-600. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n3/10.pdf>
- Correia, J. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-43. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-2-correia.pdf>
- Cunha, P. (1994). Para uma deontologia da profissão docente. *Cadernos PEPT 2000*, 32 43.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa. Universidade Católica Editora.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Édition Métalié.
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 10, 305-316.
- Dodier, N. (1993). Action as a combination of common worlds. *The Sociological Review*, 41(3), 556-571. Disponível em: <http://gspm.ehess.fr/docannexe.php?id=526>.
- Dodier, N. (2005). O espaço e o movimento do sentido crítico. *Forum sociológico*, 13/14 (2), 239-280.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto

Piaget.

Derouet, J-L (1992). *École et Justice*. Paris: Métailié.

Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Asa.

Foucault, M. (1997). *Naissance de la clinique*. Paris: PUF

Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14 (29), 152-174. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a07v1429.pdf>

Levinas, E. (2000). *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70

Resende, J.M. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, J.M. (2009). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política num contexto escolar de incerteza*. Lisboa: Edições Piaget.

Resende, J.M. & Gouveia, L. (2013). As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. *Forum Sociológico* [Online], 23 URL : <http://sociologico.revues.org/853>

Ricouer, P. (1995). *Le Juste*. Paris: Éditions Esprit.

Thévenot, L. (2001). Pragmatic regimes governing the engagement with the world. *The Practice Turn in Contemporary Theory*, 56-73. Disponível em <http://gspm.ehess.fr/docannexe.php?id=543>.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découverte.

Thomas, W. (1966), *On social organization and social personality*. Selected papers. Chicago: The University of Chicago Press.

Walzer, M. (1999). *As Esferas da Justiça. Em Defesa do Pluralismo e da Igualdade*. Lisboa: Presença.

Nota: David Beirante | Doutorando em Sociologia, FCSH-UNL | CICS.NOVA

