

ANO 46-2, 2012

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Contributos para a Formação do Educador à Luz do Mandato Moral da Escola¹

Eduardo Nuno Fonseca²

Resumo

Este artigo centra-se na necessidade da formação de educadores contemplar a dimensão ética e deontológica, de forma a melhor poder corresponder às expectativas e desafios do sistema de ensino público português, nomeadamente a Educação para a Cidadania. Presentemente, é uma meta pedagógica que acentua essencialmente a transversalidade e o carácter compreensivo das diversas valências e dimensões escolares, recaindo desse modo responsabilidades inequívocas em todos os educadores. Assim, em primeiro lugar, são feitas breves considerações sobre a necessidade e legitimidade de uma intervenção. Seguidamente, é feita uma análise do que tem sido realizado a esse nível no contexto português. Finalmente, apresentamos um esboço de uma proposta de intervenção sensível à componente cívica e moral da Cidadania. Essa proposta assenta num paradigma de formação maximalista, o qual contempla uma formação de carácter geral, uma capacitação ao nível do relacionamento pedagógico e uma formação pessoal e pedagógica do docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Cidadania; Moral.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 1996, p. 75).

1 Este artigo faz parte de uma secção de um capítulo da tese de doutoramento em Educação intitulada *A Educação para a Cidadania no sistema de ensino básico português no âmbito da formação do carácter: análise e propostas – dois estudos de caso*, submetida ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa no final de 2012, a qual foi apoiada pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) (BD/45232/2008). Um merecido reconhecimento à supervisora desse trabalho académico, a Professora Doutora Maria Odete Valente, a qual marcou indelevelmente, desde a década de oitenta do século XX, o contexto educativo português na área da Formação Pessoal e Social.

2 Doutorando do Instituto de Educação de Lisboa. E-mail: ednunfonseca@hotmail.com

Introdução

Este artigo centra-se na necessidade da formação de educadores contemplar a dimensão ética e deontológica, de forma a melhor poder corresponder às expectativas e desafios do sistema de ensino público português. Hoje, a Educação para a Cidadania é uma meta pedagógica que, aliás, desde a Lei de Bases de 1986, tem sido um elemento estruturante no designado *currículo pretendido*. Presentemente, constitui-se como uma faceta que acentua essencialmente a transversalidade e o carácter compreensivo das diversas valências e dimensões escolares, recaindo desse modo responsabilidades inequívocas em todos os adultos educadores. Assim, em primeiro lugar, são feitas breves considerações sobre a necessidade e legitimidade de uma intervenção ao nível da formação. Seguidamente, é feita uma análise do que tem sido realizado a esse nível no contexto português, bem como a ponderação das respetivas consequências. Em terceiro lugar, apresentamos um esboço de uma proposta de intervenção no domínio da formação de educadores, à luz de uma cidadania que não negligencia a componente cívica e moral. A estratégia global subjacente às considerações realizadas nesse domínio de educação ética é a designada Nova Educação do Carácter (ver Fonseca, 2007, 2012; Lickona, 1991, Marques, 2008; Ryan & Bohlin, 1999). A proposta de intervenção assenta num paradigma de formação maximalista, o qual contempla uma formação de carácter geral, capacitação ao nível do relacionamento pedagógico e uma formação pessoal e pedagógica do docente. Esta última desdobra-se em três eixos que são apresentados e explanados (explicitação de valores, seminários de discussão e infusão curricular). O artigo termina com algumas considerações finais, enfatizando que a Educação, sendo um empreendimento incontornavelmente infundido em valores, implica a responsabilidade de zelar, equipar e sensibilizar os adultos educadores, para que estes possam contribuir positivamente para a formação cívica e moral dos seus alunos em contexto escolar.

Legitimidade e Necessidade da Formação

Ao assumir-se com franqueza que, desde a antiguidade, o ensino comporta intrínseca e incontornavelmente uma essência moral (Hansen, 2001; Narvaez & Lapsley, 2008; Ryan & Bohlin, 1999) e se, simultaneamente, se reconhece o mandato do sistema público educacional em matéria de Formação Pessoal e Social, as questões relacionadas com o acesso à profissão docente, à formação inicial, contínua e de especialidade deverão ser devidamente equacionadas. Recordamos que, de acordo com a análise do texto fundador da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º

46/86, de 14 de outubro), pode-se verificar a ênfase dada a metade das grandes finalidades de ensino, as quais apontam para uma formação dos alunos sensível à dimensão cívica (Marques, 1989, p. 487). É ainda digna de referência a posição de Campos (2004), quando elencou as principais mudanças no desempenho esperado dos professores na atual conjuntura contemporânea. Ele destacou a Educação para a Cidadania como uma nova exigência do desempenho docente, dados os novos desafios colocados pela sociedade hodierna e a perda de influência das tradicionais instituições de socialização moral. Essa necessidade insere-se, conforme também apontam Estrela e Caetano (2010, p. 10), numa época marcada pela pluralidade axiológica decorrente da multiculturalidade, pelos corolários do pensamento pós-moderno (incerteza, efemeridade e relativismo), gerando assim uma acentuada desorientação e decorrente insegurança nos docentes, relativamente aos seus próprios valores e à legitimidade de os transmitir.

A resposta à questão de como capacitar, habilitar e motivar os educadores para a formação positiva do caráter das gerações mais novas em contexto escolar, tem de ser consubstanciada com seriedade e retirando igualmente as devidas consequências. O professor Patrício (1995, 1997) tem vincadamente sublinhado essa necessidade de competência antropológica, cuja essência radica na *construção do humano no homem*. Ser um *funcionário do humano* e não meramente um funcionário público, na polarização empregue pelo professor eborense, requer na formação de professores, dimensões que abrangem conjuntamente, no âmbito dos valores, a reflexão e a ordem praxeológica. Essa preocupação é partilhada por Baptista (2005), a qual também advertiu que o docente não devia apenas ser um mero *funcionário-especialista-ensinante*, até porque no seu quotidiano, além das exigências da relação interpessoal, enfrenta questões moralmente desafiadoras e dilemáticas, as quais requerem um posicionamento e decisão adequados. Como Narvaez e Lapsley (2008) corretamente sustentam, não se trata de discutir se os professores devem ou não ensinar valores, mas como é que os docentes são equipados para melhor exercerem a sua ação no processo de formação do carácter dos alunos. Portanto, a formação dos docentes não deve estar alheia a tal preocupação, não somente na dimensão cívica do docente como pessoa, mas também na sua competência em instilar esse objetivo na sua prática pedagógica e humana.

À luz desse enquadramento, que expressa a necessidade de uma intervenção ao nível da formação, as políticas educativas, por seu turno, têm também consistentemente enfatizado essa dimensão. No contexto português, os perfis de desempenho profissional dos professores, expressos no respetivo Estatuto da Carreira, sustentam a exigente *eticidade* da prática docente, implicando ao nível da formação inicial e contínua, a

incidência na formação ética e deontológica. Os perfis de desempenho profissional dos educadores e professores, expressos no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), sustentam que a prática docente é “eticamente situada”, tem “associadas” “inerentes exigências éticas e deontológicas” e comporta vários deveres profissionais de natureza ética e com implicações sociais (ver Sanches & Seíça, 2009). Desse modo, ao nível da formação dos professores e segundo os documentos legislativos vigentes no contexto português, uma das componentes da formação inicial incidirá sobre a “formação cultural, social e ética (...) que abrange, nomeadamente: c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14º) e, para a formação contínua, uma das áreas privilegiadas é a “formação ética e deontológica” (Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 6º, alínea d)). Aliás, registre-se que, já no início da década de noventa do século XX, o modelo experimental de formação de docentes para lecionarem Desenvolvimento Pessoal e Social (Despacho 65/ME/91, de 17 de maio) sustentava um isomorfismo na formação de professores e de alunos, mencionando um “perfil de docência congruente com a capacidade de promover a formação humana do aluno” (art.º 4º, a)). Relembramos, também a esse respeito, a Recomendação do Fórum de Educação para a Cidadania - no âmbito da qualificação dos recursos humanos, a formação inicial e contínua de professores foi considerada crucial para o empreendimento educativo, em todas as situações vividas nos estabelecimentos de ensino. Nomeadamente, frisou-se a sua importância na abordagem dos conteúdos temáticos da Educação para a Cidadania Global, a desenvolver na área de Formação Cívica que deveria ser afetada a um grupo disciplinar específico, para que a reflexão colegial e a uniformização das iniciativas fossem potenciadas (Ministério da Educação, 2008).

A Experiência Portuguesa

No plano da formação, no contexto português, afirma-se que pouca ou nenhuma formação (inicial e contínua) ocorre em ética profissional. Tem-se constatado um enfoque residual na formação ética dos professores, carecendo de uma intervenção planeada e organizada, “onde os valores na educação e o desenvolvimento pessoal, social e moral sejam objecto de estudo” (Estrela, 1999, p. 27, citado em Caetano & Silva, 2009, p. 51; Marques, 1997, p. 25). Esse diagnóstico é corroborado pelos próprios docentes, aludindo-se inclusive à discrepância entre a formação nula ou quase nula recebida na *alma mater* portuguesa e às suas expectativas profissionais nessa área em particular (Caetano, 2010a). No entanto, a voz dos próprios professores testemunha que a escolha

profissional da docência tem a sua justificação primeira na natureza moral da atividade pedagógica. Os professores portugueses veem a sua ocupação como eminentemente ética, quer no âmbito da sua própria vivência ética como educadores, quer pela intencionalidade pedagógica nessa área (Caetano & Silva, 2009, p. 50). Coerentemente, de acordo com uma investigação recente, a maioria dos inquiridos refere ter interesse em frequentar uma formação inicial e contínua nas áreas da ética e da deontologia profissional e na área do desenvolvimento ético dos alunos³ (Caetano, 2010a, p. 114), aparentemente contrariando aquilo que, duas décadas antes, Marques (1991) referia como uma potencial ameaça à objetividade científica e aos seus conhecimentos de base, percebida pelos próprios docentes do segundo e terceiro ciclos.

Em Portugal, existe por um lado, um currículo que especifica alguns valores (responsabilidade, liberdade, solidariedade, autonomia) e comportamentos com que os professores deverão contribuir para o desenvolvimento dos alunos, mas, por outro lado, os professores não são treinados ou educados sobre as suas responsabilidades nessa área. A ambiguidade e falta de clareza relativa à educação do caráter nos documentos oficiais, parece que é espelhada ao nível da formação dos professores⁴. Anne Halvorsen (citada em Ramos, 2006, p. 37) nota com acuidade o paradoxo surpreendente resultante da *eticidade* inerente à vivência docente (*um ser de comunicação e de relação*), e a ausência de uma formação correspondente nessa área específica: “assim como a escola descobriu a criança por detrás do aluno, também a formação dos professores deveria dirigir-se à pessoa que ensina e não só à função”. Por isso, Freire-Ribeiro (2008a, 2008b) sustenta a necessidade de se refletir profundamente sobre a formação inicial, de forma a melhor honrar as orientações oficiais relativas à Educação para a Cidadania, pois, presentemente, a centralidade existente nesse plano,

3 Revell e Arthur (2007), ao investigarem 1000 estudantes dos cursos para a formação de docentes em duas universidades britânicas, constataram igualmente que a esmagadora maioria estava recetiva ao desenvolvimento das suas competências na área do desenvolvimento moral. Mas as oportunidades para o fazerem eram desiguais, dependentes do seu curso e da escola. Registe-se, dada a reduzida investigação neste domínio em Portugal, um resultado de um estudo de caso, numa Escola Superior de Educação, cuja questão central indagou como os professores de axiologia e educadores estagiários, conceptualizavam a formação inicial em ética dos educadores de infância. Os formandos, questionados especificamente sobre quais as disciplinas consideradas mais importantes para a profissão, foram unânimes em eleger a Axiologia, dado o seu reconhecido contributo na sua formação pessoal, nomeadamente na consciencialização da importância dos hábitos de conduta, das ações e das omissões, e ainda da responsabilidade relativa à “divulgação” de uma moralidade convencional (Duarte, 2008).

4 Essa incongruência tem suscitado um interesse amplo, registado à escala internacional por parte dos investigadores, que problematizam o fosso entre a preocupação dos docentes relativamente aos aspetos morais do ensino, e a ausência de uma atenção explícita e substantiva no seio da formação inicial de docentes (Sanger & Osguthorpe, 2011).

não corresponde de todo à centralidade homóloga no plano do treinamento. Perante tal situação, é necessário uma *remissão* das instituições de formação a esse respeito. A ausência de formação implica limitações ao nível das metas pedagógicas. As finalidades educativas só poderão ser potencialmente atingidas se o professor for tendencialmente formado nesse sentido. Se tal não acontecer, os docentes *continuarão a sonhar* com a transformação de vidas dos seus alunos, sem todavia terem competência e recursos que permitam concretizar esse desejo e necessidade (Mergler, 2007). O questionamento de Wakefield (1997) parece-nos relevante, quando considera a verosimilhança dum ensino adequado num determinado nível, sem se ter tido ou sem se ter acesso a uma instrução intencional e explícita. Consideramos que, assim como é necessário intencionalidade no ensino de matérias como português e matemática, é necessário uma similar intenção relativamente aos diversos aspetos da formação pessoal e social nos programas de formação dos docentes.

A investigação tem confirmado que podem existir benefícios significantes, se os programas de formação de professores desenvolverem uma abordagem sistemática, no que diz respeito à entrega e à natureza da educação moral no âmbito do currículo. Claro que o acesso e o envolvimento na teoria moral por parte dos futuros docentes, por si só, não leva alguém necessariamente a melhorar o seu pensamento moral, mas permite a possibilidade de reflexão e desenvolver ideias que enformarão a sua prática docente futura, demonstrando-se simultaneamente que a educação moral não se confina a uma determinada área do saber. Assim, como parte integral da preparação obtida para o exercício docente, as temáticas de índole moral devem existir, sabendo que essa negligência implicará uma diminuição da qualidade do exercício docente (Revell & Arthur, 2007). Desde 1986, o enquadramento normativo, expresso em várias reformas, aponta e espera um envolvimento real na área da formação pessoal e social dos alunos. Sendo o exercício docente uma componente preponderante, se uma formação em conformidade não for concedida, tender-se-á para o insucesso em larga escala ou para uma *implementação mitigada* (Freire-Ribeiro, 2008c), diagnóstico esse que tem sido uma realidade no âmbito das políticas e práticas educativas relacionadas com a Formação Pessoal e Social no sistema de ensino básico (ver Fonseca, 2012).

Esboço de uma Proposta de Intervenção no Domínio da Formação de Educadores à Luz de uma Cidadania Enformada pela Formação do Caráter

A primeira premissa a salientar é que todos os educadores devem ter formação específica. Quando utilizamos o termo, *educadores*, referimo-nos aos adultos que

compõem a comunidade educativa escolar, em particular os funcionários, aqueles que estão na primeira linha junto dos alunos em todos os espaços do estabelecimento externos à sala e que também desempenham um papel relevante na dinâmica educativa diária de uma escola. Iremos, contudo, centrar-nos especificamente nos docentes, mas reiteramos a necessidade similar dos outros intervenientes adultos receberem esse treinamento de forma a poderem desempenhar o melhor possível as suas funções educativas no domínio da formação pessoal e social.

Assim, os docentes carecem, independentemente do nível e da matéria que lecionam ou mesmo da experiência acumulada ao longo da carreira docente, de informação, sensibilização e de orientação em como demonstrar e implementar traços de carácter positivo nos seus alunos. Concordamos que a melhor forma de o fazer é através de uma intervenção antes do início da carreira⁵ (Ryan & Bohlin, 1999). A formação inicial deve incluir esta componente. Todavia, no atual contexto português, onde a entrada na carreira docente no Ensino Básico e Secundário será muito diminuta nos próximos anos, propomos uma ênfase na formação contínua, como o grande veículo e o garante dessa formação se concretizar.

Componentes da formação

(...) a formação ética dos educadores inclui duas vertentes necessariamente complementares, uma vez que se inscreve na intersecção de dois espaços: o espaço do desenvolvimento sócio-moral do educando que o educador deve promover; o espaço do seu próprio desenvolvimento enquanto pessoa moral e responsável educativo. (Estrela, 1999, p. 30)

Se almejarmos uma efetiva formação moral dos alunos, há que suplantar aquilo que é designado por *minimalismo*⁶ (Narvaez & Lapsley, 2008). Nesse patamar fundamental

5 Relativamente à fase inicial da carreira docente, concordamos com a sugestão de Ryan (1986), quando assinala a necessidade de cada professor, nos primeiros anos, poder ter um colega mais velho e mais experimentado, que esteja disposto a ajudar, suportar e estabelecer um relacionamento de confiança (acompanhamento, análise e reflexão conjunta), de modo a concretizar-se com maior probabilidade e qualidade, a expectativa da sua intervenção no plano ético-moral no contexto escolar.

6 Numa ótica minimalista, os docentes são formados para reconhecerem e valorizarem a conexão inextricável entre um ensino excelente e os resultados no âmbito da moralidade, tornando a educação do carácter imanente à *“best practice instruction”* e assim não requerendo qualquer formação na área de ética ou de um currículo moral distintivo. Noutras palavras, a formação moral dos estudantes estará salvaguardada com a existência de *“outstanding teachers”* (Narvaez & Lapsley, 2008).

e básico, os professores mostram o seu compromisso pela *performance* regular das suas responsabilidades profissionais, a saber: começar as aulas a tempo, estar bem preparado para ensinar, corrigir os trabalhos atempadamente, ser um colega que apoia, estar disponível para os estudantes que estejam em necessidade ou em dificuldades (planos académico e/ou pessoal) (Ryan & Bohlin, 1999). Uma das conseqüências pedagógicas ao nível da formação de professores, tendo em consideração esse paradigma, é assumir que os futuros docentes irão aprender os métodos de ensino relativos à formação do carácter, somente pela observação das *boas* lições tidas, nos outros domínios do saber, ao longo do seu percurso formativo (Wakefield, 1997). Ora, quando nos debruçamos relativamente ao conteúdo e à abrangência da formação que os futuros professores devem beneficiar, assumimos aquilo que é designado por uma ótica maximalista. Nessa ótica, ser-se um bom professor, a nível científico e didático, é considerado uma condição necessária mas não suficiente, requerendo que se explicita o desenvolvimento do carácter como um objetivo curricular (Narvaez & Lapsley, 2008). Por um lado, os educadores precisam de desenvolvimento moral e do seu carácter, de forma a constituírem-se modelos para os seus alunos. Por outro lado, precisam de uma preparação que lhes permita o estabelecimento de estruturas adequadas na sala de aula, o ensino direto de um determinado conteúdo, de construir relacionamentos e de ser sensível às opções pedagógicas que são relevantes para a educação do carácter dos seus futuros estudantes. Em suma, precisam de aprender a *pedagogia* da educação moral e do carácter, como se de duas faces da mesma moeda se tratassem (Schwartz, 2008). Os educadores precisam de reconhecer que o desenvolvimento da vida moral dos seus alunos constitui uma responsabilidade e prioridade profissional. A preocupação do docente, relativa à vida moral dos estudantes, deve ser equilibrada, ponderada, sábia e construtiva, não incorrendo num excessivo pendor didático ou num moralismo entediante (Ryan & Bohlin, 1999). Nessa ótica, os formadores de educadores devem considerar em que medida estão a concretizar uma responsabilidade moral que passa pela promoção de valores nos seus estudantes, pelo estímulo a uma cidadania participativa e, acima de tudo, pela capacitação para a tarefa moral no contexto escolar futuro (Willemse et al., 2005, p. 208). Na opinião de Wakefield (1997), a didática associada à formação do carácter será eficazmente ensinada quando os responsáveis pelos departamentos de educação, que formam os futuros docentes, conceberem a educação do carácter da mesma forma como é percebida a aprendizagem dos outros saberes. No contexto português, quer no âmbito dos programas de formação, quer no âmbito das metodologias propostas, as teorias e os nomes propostos para consideração enquadram-se essencialmente na esfera da Psicologia, sendo os nomes de Piaget, Kohlberg, Erickson e Selman os mais referenciados. Assim, tem-se privilegiado um

processo de ensino-aprendizagem problematizante e lúdico, onde é apelado a desejável intervenção dos psicólogos, a qual deve transcender a área da orientação vocacional dos alunos (CRSE, 1988; Pureza et al., 2001). Na verdade, o formador de docentes norte-americano Kevin Ryan, conforme já mencionámos, um dos proponentes que esteve em Portugal em 1984 como parte do programa do Banco Mundial, que visou o treinamento dos corpos docentes das instituições superiores de formação de docentes, partilhou connosco a sua experiência. Ele referiu que foi muito difícil ter pessoas interessadas nas questões relacionadas com o desenvolvimento do carácter. Por seu turno, a clarificação de valores e as abordagens desenvolvimentistas eram consideradas com mais simpatia e entusiasmo.

Formação generalista, pessoal e pedagógica

Sugerimos assim algumas ideias, a título apenas de apresentar algumas linhas força de intervenção, não sendo de forma alguma a enunciação de um programa curricular devidamente sustentado e estruturado. São ideias agrupadas em três áreas que têm como pano de fundo a abordagem da formação do carácter e que são sensíveis às recomendações, ao nível do estatuto ético-deontológico essencial dos docentes portugueses no contexto atual e ao contributo de autores como Reis-Monteiro (2003) e Baptista (2011), que afirmam que as capacidades e as disposições éticas contemplam as seguintes qualidades fundamentais: sensibilidade relacional, sentido de justiça, convicção, exemplo e integridade pessoal. Assim, temos em primeiro lugar aspetos mais de pendor generalista, outros que impendem sobre a pessoa do docente e outros ainda mais vinculados à relação pedagógica estabelecida com os alunos. Começemos pela primeira.

Formação generalista. Existem algumas temáticas de estudo que reconhecemos como indispensáveis para os educadores (adaptado de Munson, 2000). Uma primeira componente de matriz sociológica, convergindo sobre o estudo e compreensão das implicações das tendências sociais, cuja natureza está espelhada e condiciona a dinâmica do contexto escolar. No contexto português, a fragilização familiar, a secularização, o materialismo, o impacto dos *media* são elementos pertinentes para essa compreensão geral dos desafios hodiernos da Escola portuguesa. Uma segunda componente de registo histórico visaria compreender como a educação moral se tem desenvolvido no seio das escolas públicas, de forma a compreender as mudanças que têm ocorrido e que continuam a suceder. Acreditamos que é imprescindível entender o contexto gerado pelo Estado Novo no ensino público, particularmente associado à formação do carácter, onde houve doutrinação de cariz religioso. Um terceiro

conjunto de preocupações, oriundas de campos como a filosofia da educação moral, sublinha a necessidade de se conhecer as respetivas perspetivas filosóficas, as teorias desenvolvimentistas (Kohlberg e Piaget), onde a dimensão do raciocínio moral não pode ser negligenciada, mas também as propostas que reconhecem a importância da normatividade e do caráter diretivo da educação dos valores (Thomas Lickona, Kevin Ryan, Karen Bohlin). A esse respeito, a título exemplificativo, vejamos as oportunidades concedidas pelos *Webinars*. Presentemente, com o auxílio das tecnologias de comunicação e informação, o *Character Education Partnership* (com duas décadas de experiência) fornece serviços ao nível da formação de educadores, entre os quais os denominados *Webinars* - são formações *online*, acessíveis, flexíveis, centradas nos 11 Princípios para uma efetiva Educação do Caráter. São oportunidades atuais de se ter alguma formação fundacional (ver Quadro 1).

Quadro 1

Exemplos de Webinars Fornecidos pela Character Education Partnership

Possibilidades concretas de formação <i>online</i> para os educadores	
<i>Webinars</i>	
1 Vivendo a Promessa dos seus valores fundamentais	<p>Comece o ano da melhor forma, criando uma base sólida que não só capacitará os seus alunos, mas também você, os seus colegas e a comunidade escolar para prosperar. Use o poder da linguagem para trazer o melhor de si mesmo e dos outros. Ao focar o Princípio 1, irá aprender estratégias significativas para identificar valores e formas de vivê-los no quotidiano escolar. Os participantes irão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar uma variedade de estratégias para selecionar valores fundamentais e usá-los como princípios orientadores. • Usar a linguagem de virtudes de forma consciente e estruturada para educar, orientar e corrigir. • Reconhecer momentos de ensino sem ter uma atitude de humilhação nem de culpabilização em relação aos alunos, mas nomeando virtudes. • Honrar a criança como um todo e melhorar a unidade escolar.
2 Desenvolver a responsabilidade e <i>Accountability</i> do aluno	<p>Utilizando uma abordagem partilhada para a criação e manutenção de responsabilidade em contexto de sala de aula, cria a responsabilização do estudante em ação, comportamento e escolha pessoal. Com ferramentas <i>take-away</i> e de exame para a criação de "<i>Classroom Compact for Excellence</i>", os participantes iniciarão o processo de criação de expectativas de caráter que possam permear totalmente a sala de aula para todos.</p>

3 Definição de metas para o crescimento académico e do carácter: uma ideia de aprendizagem de serviço	Os professores do ensino básico e secundário são convidados a participar de um <i>webinar</i> para usar o serviço de aprendizagem como uma estratégia para os alunos mais velhos. Esses alunos vão ajudar os alunos mais jovens a escrever declarações de metas pessoais para o próximo ano letivo. Começando o ano com declarações de metas pessoais é uma atividade excelente para qualquer estudante. Este <i>webinar</i> conduz à reflexão e concede a possibilidade de escrita sobre essas dimensões, elevando as suas expectativas para o sucesso. Formulários de avaliação e planeamento, e <i>links</i> para recursos externos serão fornecidos aos participantes.
4 Formando Cidadãos Extraordinários: Conectando a Educação do Carácter com o desempenho académico	O que será necessário para preparar os alunos para atingir seu pleno potencial num mundo novo admirável que depende do domínio das competências globais do século 21 e rigorosos padrões académicos? Como a educação do carácter de alta qualidade pode ajudar os jovens a desenvolver-se plenamente para se tornar as melhores pessoas que possam ser? Os educadores são convidados a aderir a este <i>webinar</i> , que irá explorar as conexões entre a educação do carácter que fortalece o desenvolvimento pessoal dos estudantes, incluindo os domínios: académico, cívico, cognitivo, social/emocional e ético.

Formação pessoal do educador. O exemplo é considerado a forma mais óbvia e mais poderosa de educação moral no contexto escolar, não se estranhando, portanto, a elevação do exemplo ao estatuto de *coração da formação do carácter* (Laud, 2001). Portanto, como é que o professor deve levar em consideração toda a sua ação junto dos alunos, de modo que a sua vida como pessoa expresse e evidencie as qualidades que a Escola visa nutrir? No plano intra e interpessoal, cada docente deve ser preparado e sensibilizado para tomar atenção ao teor das piadas, do sarcasmo, das idiossincrasias, dos gestos, da justiça ou injustiça feita, à forma como lida e reage com o desapontamento, com os erros, como perdoa ou não, como demonstra paciência (especialmente para os alunos mais fracos), se fomenta favoritismos (os mais novos são muito sensíveis a esse domínio e pode suscitar sentimentos de inveja e diminuir a autoestima), se deprecia de forma humilhante e pública um aluno ou um colega docente. Os alunos devem essencialmente sentir que o professor merece a sua atenção e os seus cuidados (por exemplo, privilegiar o contacto visual com todos os alunos é uma das formas de conferir esse reforço e contribuir para esse objetivo)(Lickona, 1978, 1991).

Numa perspetiva mais pessoal, cada docente deveria ser levado a refletir conscientemente sobre o seu próprio sistema moral, do qual pode nem ter plena consciência

(ver Lickona, 1991), para que se possa estabelecer um diálogo dialético entre esse conjunto de crenças e aquilo que é reconhecidamente o “best understanding of teaching and learning” (Sanger & Osguthorpe, 2011). Nesta ótica, a pessoa do professor enquanto ser moral, constitui o principal sujeito da sua formação, pois como afirma Estrela (1999), “...a formação ética não é uma formação técnico-didática que se possa impor do exterior e é indissociável da consciência moral, forçosamente pessoal e íntima...” (citado em Duarte, 2008, p. 47). Desse modo, todo o ser humano pode encetar uma jornada de aperfeiçoamento, premissa que, no âmbito do magistério, assume-se como uma condição antecedente ao exercício profissional (Baptista, 2005). Não necessitam de ser, ou melhor, considerar-se *parangonas* de virtude, mas deverão estar visivelmente a *trabalhar* o seu próprio carácter – aliás, Freire (1996) chama a atenção a esse respeito de que, não podendo esperar que os docentes sejam santos ou anjos, “pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (p. 38), pois “as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 19). Efetivamente, segundo Baptista (2011), a singularidade humana também se constitui pela capacidade de consciencializar a pessoa inserida no mundo, visando a ação melhorativa, dignificando a própria vida, como Sócrates defendia através da maiêutica (*arte de gerar conhecimento através do diálogo reflexivo consigo próprio*). Noutro plano, o docente também deve ser levado a considerar o valor *associado* à temática dos valores, como fazer escolhas sábias, gerir as dimensões dos deveres e das responsabilidades, ser exposto à ênfase no respeito e na responsabilidade, adquirir experiência com serviço comunitário, aprender a prática da tolerância, integrar a educação do carácter no currículo formal e saber preparar e gerir reuniões de classe, bem como resolução de conflitos (ver Lickona, 1991). Em suma, havendo um reconhecido investimento na preparação científica do docente na última década, seria, utilizando a expressão de Freire (1996), uma *lástima* que a retidão ética do docente não acompanhasse essa formação técnica.

Formação pedagógica do educador. Nesta área de formação iremos contemplar três domínios: a explicitação de valores, a infusão curricular e o relacionamento pedagógico.

1. Explicitação de Valores. Já chamámos à atenção que no atual contexto português, em termos de acesso à carreira docente, a ênfase na formação contínua é incontornável. Ora, existem áreas de formação, que por si só, justificam essa dinâmica contínua e, acima de tudo, requerem ser realizadas no âmbito concreto dos contextos específicos dos estabelecimentos de ensino, onde todos os educadores (não somente os docentes) estejam envolvidos. Os educadores, em cada estabelecimento, precisam de, não somente ter uma noção clara dos valores a serem incorporados na dinâmica educativa, mas também, e sobretudo, refletir na concretização e explicitação da subs-

tância dos mesmos. À luz daquilo que dissemos em torno de uma ética mínima, não sugerimos que sejam, numa primeira fase, elencados inúmeros valores. Segundo a advertência de MacIntyre (1984), as normas morais, particularmente em sociedades diversas e plurais, só ganham sentido no viver concreto e situado das pessoas, nas comunidades de que fazem parte e onde atuam. Na verdade, as virtudes podem ter manifestações particulares. Como é que alguém demonstra respeito? Embora o princípio do respeito possa ser o mesmo nas diversas comunidades, as implementações específicas e manifestações poderão diferir (Narvaez, 2001, Abril). Aliás, esse *processo de explicitação* tem vantagens. Além do envolvimento dos interventores educativos, a escola está a assumir com transparência o seu papel na **área do desenvolvimento do caráter** dos seus alunos, o que torna possível um controle maior sobre a sua ação educativa e exige um diálogo com todos os demais intervenientes sociais, de forma a receber os seus contributos em prol de uma plataforma consentânea, democraticamente gerada e acordada (Roldão, 1992).

2. Infusão Curricular. No que concerne à integração do caráter no currículo formal, os docentes não podem deixar de receber motivação e treino naquilo que foi cunhado por Ryan (1993) de “*mining the values in the curriculum*”. Assim, cada professor, na sua especificidade curricular, etária e contextual, é treinado para saber responder a duas questões fundamentais: a) quais as questões morais e as lições de caráter presentes na matéria que ensino?; quais são as narrativas, livros, unidades de história, peças musicais, obras de arte, citações *thought-provoking*, ou qualquer outro material e tópico curricular que ilustram as virtudes e temas relacionados com o caráter e a ética?; b) como posso tornar essas questões e lições salientes para os meus estudantes?; como é que esse conteúdo pode ser utilizado para impactar e inspirar os estudantes?; como podem ser utilizados esses exemplos e imagens para ajudar os estudantes a aperceberem-se da diferença entre boas e más escolhas?; por outras palavras, quais são as interseções naturais entre o currículo estabelecido e as virtudes que desejo promover e cultivar? (Lickona, 1997).

3. Formação no relacionamento pedagógico com os alunos. No plano pedagógico, os docentes deverão ser sensibilizados e equipados no sentido de entregarem os trabalhos e testes atempadamente, de primarem por um bom planeamento das aulas, que devem ser lecionadas com entusiasmo, imaginação e aplicação, com uso de bons materiais didáticos. Na medida do possível, ser sensível à diferenciação pedagógica decorrente da heterogeneidade das turmas. Nesta dimensão, a preocupação em realizar bem o seu trabalho cristaliza a responsabilidade no próprio exercício da docência.

Além de demonstrarem que estão no processo de desenvolvimento do caráter, os educadores devem ser preparados para envolver os seus estudantes no discurso moral relativo à retidão na vida. Nomeadamente, os alunos devem ser ajudados a articular com clareza e sensatez a sua posição, a ter empatia com a experiência de outros (ajudando-os a descentrarem-se de si próprios e a serem sensíveis ao mundo dos outros). Nesse sentido, deverão ser capacitados de forma a auxiliarem os seus alunos a comportarem-se de forma altruísta, proporcionando experiências concretas de participação. Na formação concedida, os docentes deverão ainda ser treinados para estabelecer nas suas salas de aula um *ethos* moral positivo, um ambiente caracterizado por elevados padrões éticos e respeito por todos. O professor deve zelar para que a sua sala de aula seja permeada, atravessada por expressões e evidências de respeito, responsabilidade e de cuidado. Cabe-lhe ser um exemplo nesses domínios, mas também deve incentivar que tal seja incorporado nas atitudes e condutas dos alunos, preocupando-se, por exemplo, com as relações de cortesia plasmadas no uso de vocabulário não ofensivo que, além de ser uma evidência de respeito, amplia a tolerância por aquele que é diferente (no plano físico, étnico, linguístico, religioso e ao nível da indumentária). O educador reitera regularmente aos alunos, a assunção de que a construção do caráter não é fácil, nem surge como um empreendimento imediato (Lickona 1991; Ryan & Bohlin, 1999).

Concordamos com a proposta de Baptista (2011), quando foca a necessidade de *senso pedagógico* no exercício da atividade docente, alicerçada no pensamento aristotélico relativamente à excelência - a excelência corresponde à qualidade de caráter que, conciliando temperança e coragem, permite encontrar a justa medida, o meio-termo ou ponto de equilíbrio entre o excesso e a falta. As virtudes de sabedoria pedagógica prendem-se com essa espécie de sensibilidade que obriga a procurar o ponto de equilíbrio entre o dever de influência (inerente à relação pedagógica) e o respeito pela autonomização do outro, da outra pessoa, a qual não pode ser submergido por uma qualquer submissão antagónica à liberdade que a pessoa encerra em si mesma, ou por qualquer noção deturpada que confunda formação de um ser humano com a feitura unilateral de um *produto*. Por outras palavras, seguindo agora Reis-Monteiro (2003), existe a subordinação do relacionamento pedagógico, didático e humano perante dois princípios fundamentais. Por um lado, o respeito do educando e seus direitos, em todas as situações de educação e, por outro lado, a existência de uma cultura da tolerância, do pluralismo, da objetividade e do espírito crítico. Vejamos uma aplicação, considerando uma estratégia específica - os seminários de discussão. Nessa estratégia, cada professor de qualquer área do saber deve ter formação e experiência na condução de momentos de debate e discussão, os quais devem fazer parte

da dinâmica pedagógica regular ao longo do ano letivo⁷. Esses momentos estariam arraigados na própria dinâmica da disciplina, tendo um pleno vínculo à matéria em questão. Particularmente, num período onde os desafios e dilemas de índole ética são crescentes, tornando maior o *corpus* dos assuntos moralmente controversos⁸, é necessário privilegiar esta área de atuação pedagógica e humana. Ter formação nessa área permite não somente uma capacitação para ocorrências mais formais (em formato de seminários), mas também confere competências diversas, passíveis de serem integradas no cotidiano pedagógico, onde regularmente emergem questionamentos e oportunidades de *microexperiências* a esse respeito, as quais merecem ser capitalizadas. Vejamos alguns elementos essenciais que essa formação deve incluir (baseado em Mortimer Adler citado em Marques, 1991, pp. 298-299). Em termos gerais, a discussão coletiva de temas, que envolvem questões éticas, requer que o docente esteja sensível a vários fatores que potenciam um melhor aproveitamento da experiência pedagógica, a saber: requisitos em termos de tempo (pelo menos uma hora e meia), organização espacial (idealmente em torno de uma mesa oval), número de participantes (não mais do que 15). A formação nesta área específica lida em primeiro lugar com a preparação prévia do docente-moderador antes do encontro: seleção de materiais de leitura estimulantes, de pequena extensão mas ricos em conteúdo; apropriação do conteúdo, com anotações e identificação das afirmações fundamentais; seleção de questões pertinentes acerca das afirmações que sejam utilizadas no centro da discussão. Em segundo lugar, no que concerne à intervenção propriamente dita: utilização do diálogo socrático numa postura horizontal perante os participantes. As respostas têm de ser justificadas e não podem afastar-se do cerne da questão. Deve-se assegurar que todos os pontos de vista são apresentados, bem como os valores e assunções particulares de cada posicionamento. O moderador deve resumir as posições conflitantes. Não é obrigatório que o *seminário* termine com conclusões necessariamente consensuais. No caso dos assuntos moralmente controversos, o objetivo pedagógico não é a apresentação de uma solução definitiva a ser adotada por todos, mas a capacidade dos alunos compararem e contrastarem as diferentes perspectivas, para que possam ter mais condições de chegar a uma posição pessoal, tecnicamente mais informada e axiologicamente enformada sobre a problemática. Todavia, o moderador não se deve imiscuir de defender, explicar e sensibilizar em torno de matérias e posicionamentos onde a normatividade tenha

7 Se, por exemplo, cada disciplina curricular, ao longo de um ano letivo, preparar um seminário de discussão semestral, teríamos no final do ano 20 experiências proporcionadas aos alunos.

8 A pena capital, a orientação sexual, as uniões de facto, a engenharia genética, o envolvimento na política, a energia nuclear, a eutanásia, o aborto, a adoção por homossexuais constituem alguns exemplos concretos dos temas complexos e fraturantes que têm perpassado as sociedades ocidentais.

legitimidade de ser apresentada. O educador sabe, em primeira e última análise, que a adesão íntima por parte de cada aluno a qualquer valor é uma decisão pessoal e livre que consubstancia a sua autodeterminação ética. Em último lugar, o docente deve ser preparado a identificar situações que não satisfaçam ou estejam a melindrar princípios éticos que devem regular a dinâmica da experiência educativa. Sendo um debate, maioritariamente em torno de questões com algum grau de complexidade e polémica, é um ambiente muito propício para que aspetos relacionados com algumas qualidades humanas estejam no epicentro das interações humanas, exigindo ao docente uma moderação sensível e preocupada, para que seja igualmente uma experiência demonstrativa de como se pode honrar, ou não, os traços de carácter essenciais, a saber: o respeito pelo próximo (capacidade de ouvir, de respeitar uma opinião diferente, de não manifestar arrogância ou desprezo pelas ideias veiculadas, de argumentar de forma cordata, com determinação mas sem cair em excessos, de se saber separar o confronto de ideias e a dignidade inerente das pessoas, de aceitar as diretrizes e decisões do moderar, etc.), de responsabilidade (de ler e estudar antecipadamente os textos, de intervir), de verdade (por exemplo, assumir que não se sabe, que não se está preparado, que não se consegue contra-argumentar, que se está disposto a reformular uma posição inicialmente tida, etc.). Assim procedendo, o pensamento moral independente do aluno pode ser estimulado, desafiando-o a chegar às suas próprias conclusões, numa perspetiva de abertura ao diálogo entre alunos e professores, e o relacionamento adequado e respeitoso por aqueles que sustentam visões diferentes pode também ser nutrido.

Considerações metodológicas e operativas

Claro que a formação de educadores, para um melhor exercício da Educação para a Cidadania, deve ser multidisciplinar (aspetos pedagógicos, didáticos e contextuais, etc.) (Salema, 2002). Em termos gerais, na conceção das iniciativas de formação, privilegia-se uma linha de ação agregadora de uma vertente conceptual (clarificação e debate de conceito, de perspetivas teóricas e de princípios/valores) e uma vertente processual/experiencial (experiência de processos transferíveis para os contextos dos docentes). Nesse contexto formativo dialógico, dinâmico e flexível, as dimensões do pensamento, afetos e ação estão contemplados e a natureza contextual é contemplada (Caetano, 2010a; Caetano & Silva, 2009). Essa dinâmica, ao incidir numa perspetiva deliberativa e vivencial, coletivas no seio da comunidade escolar, agrega “os professores em torno de projetos orientados para a compreensão e transformação das suas práticas e dos seus contextos” (Caetano, 2010b, p. 169).

A pedagogia utilizada deve assentar em pequenas palestras, tempo de partilha, pequenos grupos, *role-playing*, atividades lúdicas (*all talk and no play is a strain on the brain*) e ensino cooperativo (Lickona, 1978). Na verdade, no nosso contexto, após a recente realização de experiências no plano da formação de docentes na dimensão ético-moral da profissão, ao considerar-se a construção de um modelo de formação ética de professores, foi salientado o princípio da diversidade estratégica, onde variados dinamismos são sugeridos. Nesse sentido, os professores valorizaram a oportunidade de discutirem com os seus pares de forma cooperativa e reflexiva, reconhecendo benefícios no plano do autoconhecimento e da reflexão sobre a ação pedagógica, através da consideração e do exercício da dimensão ética (Caetano, 2010b).

Por exemplo, nos seminários propostos, dada a natureza dessa metodologia, o formato da formação deve incidir numa pedagogia participativa, onde os docentes tenham oportunidade de praticar com os seus pares e receberem *feedback* após as sessões simuladas. Na infusão curricular, de forma a operacionalizar essa dimensão, os professores poderiam estar envolvidos em oficinas de formação, modalidade que permite a identificação das necessidades e a produção de materiais de intervenção. Sabemos que as necessidades a esse nível são grandes, e que os manuais não apelam explicitamente à dimensão moral da cidadania. A especificidade curricular exigiria que a formação fosse dirigida a cada grupo disciplinar, onde, com base no manual adotado e no programa, os docentes analisariam em conjunto, com a supervisão de um formador nessa área, em que medida o próprio manual poderia ser capitalizado, e também produziram os seus próprios materiais, utilizando uma linguagem comum e beneficiando dos contributos de todos. Ao longo dessas oficinas, os participantes relatariam as suas experiências no terreno, partilhando as suas práticas efetivas, e assim conjuntamente, haveria espaços de reflexão sobre as mesmas. Desse modo, equacionam-se não somente os resultados obtidos, como também ocorrem outros processos de reajuste dos resultados obtidos, contribuindo para uma futura prática mais bem conseguida (ver Caetano 2010a, 2010b).

Como operacionalizar a formação? Quando a formação concedida aos professores no ativo é ministrada ao final do dia, sem a alocação de generosos blocos de tempo, a exaustão e a impossibilidade de efetivamente pensarem sobre novas dimensões, que podem ser relevantes na formação dos seus estudantes, é uma inevitabilidade. Particularmente no domínio do desenvolvimento moral, sem tempo adequado é difícil existir compromisso e envolvimento reais, desenvolver uma compreensão da teoria que subjaz numa determinada abordagem, gerando desse modo incompreensões e aplicações distorcidas, impedindo que o docente possa perceber o seu aluno de uma forma legítima e assim poder estabelecer alvos de curto e longo prazo para a

sua formação pessoal e social. Concordamos com Lickona (1978, pp. 261-266), que considera o formato de fim de semana como uma hipótese a considerar. O fim de semana gera um envolvimento profundo na aprendizagem, uma partilha aberta de ideias, uma renovação de propósito e de espírito e um sentido de comunidade entre colegas dedicados a um propósito comum.

Considerações Finais

Numa tentativa de sintetizarmos as diversas valências que a formação de professores deve contemplar, socorremo-nos de Ryan (1986), o qual, inscrevendo-se no enquadramento teórico da Nova Educação do Carácter, sustenta a necessidade do professor, enquanto educador moral, desenvolver as seguintes competências específicas: a) saber aceitar-se como modelo moral; b) saber comprometer-se com o domínio moral; c) saber argumentar moralmente e assistir o aluno neste processo; d) saber exprimir a sua visão moral; e) saber promover a empatia; f) saber promover o clima moral da sala de aula; g) saber envolver os alunos na ação moral.

O que é pretendido, em última análise, independentemente de ser incutido nos programas de formação inicial ou mais tarde, é a apropriação livre, objetiva e sentida de um compromisso sério por parte de cada educador. Essa resolução é bem espelhada naquilo que acontece anualmente, no âmbito da Escola de Educação da Universidade de Boston, onde os graduados, numa cerimónia, realizam um voto revelador do seu compromisso e dedicação à vida de um educador, expressando uma preocupação com a sua própria vida e com a dos seus estudantes. Esse compromisso é revelador de que cada educador tem consciência que as comunidades humanas não podem florescer sem respeito mútuo, solidariedade e responsabilidade, e que o seu testemunho é por demais decisivo no processo educativo junto aos seus alunos no quotidiano escolar (Ryan & Bohlin, 1999).

O debate em torno da questão acerca da legitimidade dos professores ensinarem valores, por muito estimulante que seja, não endereça o cerne do assunto. A Educação, sendo um empreendimento infundido incontornavelmente em valores, remete e convoca à responsabilidade de zelar, sensibilizar e equipar os adultos educadores para uma positiva formação do carácter junto dos mais novos em contexto escolar. Pretendemos, com este artigo, dar um contributo para esta temática incipiente no contexto educativo português, no sentido dessa responsabilização ter mais condições de fruir e concretizar-se nas escolas públicas do nosso país, e assim resgatá-la da mera intenção ao nível do currículo pretendido.

Referências Bibliográficas

- Baptista, I. (2005). Isabel Baptista em entrevista à Página. *A Página*, 147, 14. Consultado em agosto, 2012, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=75&doc=7533&mid=2>
- Baptista, I. (2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caetano, A. (2010a). Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos. In M. Afonso & M. Estrela (Coords.), *Formação ético-deontológica de professores* (pp. 115-122). Textos de apoio.
- Caetano, A. (2010b). Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. In M. Estrela & A. Caetano (Coords.), *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação* (pp. 157-170). Educa: Lisboa.
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. Consultado em março, 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Campos, B. P. (2004). Novas Dimensões do Desempenho e Formação de professores. *Discursos: Série Perspectivas em Educação*, 2, 13-26.
- Comissão Reforma Sistema Educativo. (1988). *Proposta global de reforma*. Lisboa: GEP.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário - formação inicial).
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (formação contínua).
- Despacho 65/ME/91, de 17 de maio (define a formação de docentes para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica; indica as escolas em que se iniciará a sua lecionação em 1991/92).
- Duarte, M. (2008). *Contributos para a Formação Ética dos Educadores de Infância em Formação Inicial*. (Dissertação de mestrado em Educação não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 27-32.
- Estrela, M., & Caetano, A. (Coord.). (2010). *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação*. Educa: Lisboa.
- Estrela, M., & Caetano, A. (2010). Das necessidades de formação à concepção dos casos de formação. In M. Estrela & A. Caetano (Coord.), *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação* (pp. 114-120). Educa: Lisboa.
- Fonseca, E. (2007). *A Nova Educação do Carácter: Teoria, Metodologia e os Desafios no Contexto da Educação Pública Portuguesa*. (Dissertação de mestrado não publicada, especialidade de Formação Pessoal e Social). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fonseca, E. (2012). *A Educação para a Cidadania no sistema de ensino básico português na perspetiva da formação do carácter: análise e propostas – dois estudos de caso em escolas contrastantes*. (Tese de doutoramento em Educação não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire-Ribeiro, I. (2008a). A Educação para a Cidadania na Formação de Professores: que modelo(s) de formação? *EduSer: Revista de Educação*, 3, 65-78.
- Freire-Ribeiro, I. (2008b). A cidadania como a nova prioridade da educação. *Egitania Scientia*, 3, 33-46.
- Freire-Ribeiro, I. (2008c). *A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001*. Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 20-23 Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4.ª ed.) (pp. 826-857). Washington: AERA.
- Laud, L. (2001). The Heart of Character Education. *The Fourth and Fifth Rs*, 7(3), 6.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)).
- Lickona, T. (1978). Helping Teachers become Moral Educators. *Theory into practice*, 27(3), 258-266.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (1997). *Educating for Character: The School's Highest Calling*. Georgia Humanities Lecture. Atlanta. Consultado em abril, 2009, em http://www.georgiahumanities.org/downloads/governors_awards/lickona.pdf.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue* (2ª. ed.). Notre Dame: University of Notre Dame.
- Marques, R. (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marques, R. (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mergler, A. (2007). *Personal Responsibility: The creation, implementation and evaluation of a school-based program*. (Tese de doutoramento não publicada). School of Learning and Professional Studies, Faculty of Education, Queensland University of Technology, Kelvin Grove Campus.
- Ministério da Educação (2008). Fórum Educação para a Cidadania. "Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania". Consultado em outubro 2008 em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_FECidaniaSP.pdf
- Munson, B. (2000, Fevereiro). *Character Education: The Missing Ingredient of Preservice teacher Education Programs*. Comunicação apresentada na 52.ª Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.
- Narvaez, D. (2001, Abril). *Who should I become? Using the Positive and the Negative in Character Education*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, Seattle.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2008). Teaching Moral Character: Two Alternatives for Teacher Education. *Teacher Educator*, 43(2), 156-172.
- Patrício, M. (Org.). (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1995). Formação de professores e Educação Axiológica. *Revista de Educação*, 5(1), 11-20.

- Patrício, M. (1997). A Escola Axiológica. In M. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 21-36). Porto Editora: Porto.
- Pureza, J. M. (Coord.), Praia, M., Cibele, C., & Henriques, M. C. (2001). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ramos, F. (Ed.). (2006). *Desenvolvimento Pessoal e Social/ Desenvolvimento Moral e Cidadania/ Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos. Material de apoio à Formação*. Coimbra: Fernando Ramos.
- Reis Monteiro, A. (2003). *Sobre a educação para a cidadania democrática*. Apontamentos no âmbito do mestrado em Educação (Formação Pessoal e Social). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Roldão, M. (1992). A educação cívica nas áreas disciplinares do currículo formal: uma dimensão esquecida? In *Formação Pessoal e Social* (pp. 105-110). Porto: SPCE.
- Ryan, K. (1986). The Induction of New Teachers. *Fastback 237*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Ryan, K. (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools, Practical Ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salema, M. H. (2002). A formação humana e espiritual na formação inicial de jovens professores. *Brotéria*, 154(1), 9-22.
- Sanches, M., & Seíça, A. (2009). Sensibilidade ética e moral dos professores: dimensões interaccionais. In M. Sanches (Org.), *A escola como espaço social* (pp. 163-192). Porto: Porto Editora.
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Schwartz, M. (2008). Teacher Education for Moral and Character Education. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 583-600). New York: Routledge.
- Wakefield, D. (1997). Who's Teaching Teachers About Character Education Instruction? *Current Issues in Middle Level Education*, 6(2).
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 205-217.

Contributions for Teacher Education in the Light of the School's Moral Mandate

Abstract

This article focuses on the need for training of educators to encompass the ethical dimension and professional conduct, so that it can better meet both the expectations and challenges of the Portuguese public education system, namely, Citizenship Education. Currently, it is a goal that essentially emphasizes the transversal and comprehensive dimensions of the various aspects of school, thereby having clear responsibilities that fall on all educators. Thus, firstly, brief remarks are made about the necessity and legitimacy of an intervention. Then, an analysis is made of what has been done at this level in the Portuguese context. Finally, we present an outline of a proposed intervention, which is sensitive to the civic and moral components of citizenship. This proposal is built on a maximalist training paradigm, which includes a training that addresses the following items: general elements, pedagogical relationship and personnel maturation of the teacher.

Key-words: Teacher Training; Citizenship; Moral.

La Contribution de la Formation du Maître em Vue du Mandat Moral de l'École

Résumé

Cet article met l'accent sur la nécessité d'une formation des éducateurs pour contempler la conduite éthique et professionnelle, afin qu'il puisse mieux répondre aux attentes et aux défis du système d'éducation publique portugaise, y compris l'éducation à la citoyenneté. À l'heure actuelle, il s'agit d'un objectif qui met l'accent sur l'enseignement essentiellement le caractère transversal et la compréhension des différents aspects et dimensions scolaires, tombant responsabilités si claires pour tous les éducateurs. Donc, en premier lieu, de brèves remarques sont faites sur la nécessité et la légitimité d'une intervention. Ensuite, une analyse de ce qui a été fait à ce niveau dans le contexte portugais. Troisièmement, nous présentons un aperçu d'un projet d'intervention sensible composante de la citoyenneté civique et morale. Cette proposition s'appuie sur un paradigme de formation maximaliste, qui comprend une formation générale, une formation au sein de la relation et de la formation pédagogique des enseignants et du personnel éducatif.

Mots-clés: Formation des Enseignants; Citoyenneté; Morale