

Justiça na escola: perspectivas de um grupo de professores do ensino básico

Maria Rosa Afonso¹

Este artigo tem como objectivo mostrar como um grupo de professores do ensino básico, a quem se realizaram entrevistas semi-directivas, perspectiva as questões da justiça na escola. A análise de conteúdo pôs em evidência a noção de justiça presente nos discursos, os princípios e valores orientadores da acção docente e as dificuldades, problemas e dilemas vividos na aplicação da justiça.

Para um enquadramento conceptual, procurámos perceber a noção de justiça presente na LBSE e o carácter polissémico e multidisciplinar do conceito, para nos centrarmos nos aspectos teóricos fundamentais da justiça como equidade e nas suas implicações ao nível da escola, tomando Rawls como referência principal.

A análise de resultados evidenciou que há noções a necessitar de clarificação e situações de maior conflito, em que surgem dilemas - aspectos a ter em conta na formação de professores.

Introdução

A justiça é, sem dúvida, uma questão fundamental na escola de hoje e consequentemente uma grande preocupação para os professores, a quem ouvimos muitas vezes dizer que querem ser justos. Todos os estudos mostram que a justiça é uma intencionalidade ética do professor, contudo ela não depende apenas da sua vontade. Por se situar na relação social, só pode ser garantida se, à liberdade individual do eu e à reciprocidade do eu-tu, juntarmos a justiça para todos ao nível das instituições.

Parece-nos por isso oportuno procurar respostas para algumas das questões que se colocam ao nível da justiça nas nossas escolas: - Que entendimento têm os professores da justiça? - Que princípios e valores orientam a sua acção? - Há harmonia entre esse entendimento e o que está explícito e implícito na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)? - Que dificuldades e problemas encontram no exercício da justiça? - Quais os domínios da acção docente que colocam maiores preocupações de justiça?

¹ Licenciada em Filosofia, Mestre em Ciências da Educação, professora aposentada do 1º ciclo do ensino básico.

É, pois, da aplicação da justiça, na (e pela) instituição escolar, de que fazem parte múltiplos intervenientes, todos co-responsáveis, que pretendemos falar, tentando compreender como os professores no terreno concebem e aplicam o conceito de justiça. Nesta ordem de ideias, apresentaremos parte dos resultados de uma investigação empírica, realizada no âmbito de um projecto sobre o pensamento e formação ético-deontológicos de professores, em cuja equipa nos integramos. Esse projecto tem como objectivo geral, numa primeira fase, caracterizar o pensamento ético-deontológico de docentes de todos os níveis de ensino, as estratégias por eles usadas no desenvolvimento ético-moral dos seus alunos, determinar a sua posição quanto à eventualidade de um código ético docente e auscultar necessidades e preferências de modalidades de formação. Numa segunda fase, pretendem-se ensaiar esquemas de formação a partir dos resultados obtidos.

Neste artigo, cingir-nos-emos à questão da justiça, de forma a respondermos às questões atrás levantadas, tendo optado pela seguinte estrutura de exposição:

Começaremos por apresentar a concepção de justiça subjacente à LBSE. Para melhor compreender o alcance da LBSE, poremos, muito sucintamente, em evidência, a polissemia e a vinculação pluridisciplinar do termo justiça para, a seguir, nos determos na análise do pensamento de Rawls – o autor contemporâneo que nos parece permitir melhor compreender a perspectiva equitativa da justiça numa sociedade democrática –, o qual é susceptível de conferir uma inteligibilidade diferente ao conjunto da investigação. A seguir, exporemos alguns resultados de um trabalho empírico referente a perspectivas de justiça de um grupo de professores do ensino básico.

1. A noção de justiça na LBSE e nas medidas legislativas

Em consistência com a Constituição da República Portuguesa, a LBSE (ME, 1986) refere num dos seus princípios que: “Todos os portugueses têm o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2º, 2).

Ora, a exigência deste princípio – dadas as notórias e consideráveis diferenças apresentadas pelos alunos, suas famílias e as próprias instituições – obriga a uma diferenciação de procedimentos e de respostas. Por isso se encontram igualmente consagrados princípios de diferenciação que contemplam: “as crianças com necessidades educativas especiais”; “as necessidades resultantes da realidade social”; “a correcção de assimetrias locais (...) devendo incrementar em todas as regiões do país a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência”; e

ainda “assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade” (art. 2º, 4 e art. 3º, alíneas h e i).

Ao considerar-se o tratamento diferenciado, não apenas em relação aos alunos a necessitar de apoio especializado, mas também em relação àqueles que apresentem necessidades sócio-educativas, devido às dificuldades dos seus contextos familiar, social, económico, geográfico... e uma escolaridade de segunda oportunidade, para os que deixaram precocemente a escola ou a frequentaram sem o sucesso desejado, fica consagrada a obrigação legal de construir uma verdadeira escola inclusiva. Obrigação que é também moral, porque é justo que assim seja.

Para tal, o sistema tem desenvolvido, há mais de vinte anos, programas e práticas escolares de integração e recuperação de alunos, visando criar as condições necessárias à igualdade de oportunidades, a fim de se garantirem a todos os alunos a integração e o sucesso educativos. Estamos, portanto, perante a tentativa de concretização de uma noção de justiça equitativa, expressão que pode comportar diferentes interpretações.

Se nos reportarmos, por exemplo, a uma enciclopédia luso-brasileira de filosofia, constatamos que se trata de um termo de procedência latina (*aequitas*), “com o significado etimológico e corrente de «igualdade», «proporção», «justiça», «conveniência», «indulgência » etc., é utilizado na linguagem da ética e das ciências jurídicas sobretudo para designar a adequação das leis humanas e do direito às necessidades sociais e às circunstâncias das situações singulares...” (Chorão:1990). Essa adequação, aplicada ao sistema educativo, está em consonância com documentos da União Europeia, onde é referido “... que um sistema é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico e de outros factores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflecte as necessidades específicas dos indivíduos em matéria de aprendizagem.” (EU, 2006), ou seja, a equidade como igualdade de oportunidades garantida com base em procedimentos de diferenciação.

É este sentido último que encontramos presente nos princípios da justiça equitativa de Rawls – liberdade e igualdade de oportunidades – que transpostos para a escola enquanto instituição pública submetida a políticas educativas que asseguram a distribuição de um bem comum que é a educação, definem a obrigação de uma escola universal e inclusiva, uma vez que a educação ao integrar a “estima de si”, “bem primário”, deve ser garantida a todas as pessoas, o que implica recursos materiais e humanos capazes de assegurarem a integração e o sucesso educativo.

Contudo, em nome do princípio de igualdade de tratamento, muito interiorizado na cultura portuguesa, nem todos aceitam o tratamento diferenciado em nome da igualdade de oportunidades. Por isso é importante que sejam esclarecidos os aspectos fundamentais da justiça como equidade, o que procuraremos fazer.

2. A justiça, um conceito polissémico e multidisciplinar: alguns exemplos

Encontramos o conceito de justiça fundamentado e discutido de formas diversas, por vezes opostas, não só em várias áreas do saber (filosofia, psicologia, sociologia...), como dentro de cada área do saber.

No campo da filosofia, se remontarmos à antiguidade grega, podemos referir a importância, ainda hoje presente, de Platão e Aristóteles. Em Platão, na *República*, encontramos uma dupla noção de justiça, no sentido individual e público. Assim, o homem justo é aquele que vive em harmonia interior, tal como a sociedade justa é aquela que vive em harmonia política, em estabilidade e ordem social. Em Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*, encontramos uma noção de justiça distributiva, cujo princípio é uma noção de igualdade proporcional ao mérito. Na distribuição de honras e riquezas, cada um deve receber na justa medida daquilo que merece, ou seja, deve receber a *justa parte*, esse ponto sem excesso nem defeito onde reside a igualdade e a acção justa.

Podemos dizer que Aristóteles inaugura a corrente teleológica da ética, em que há sempre a consideração de um fim, um bem, a determinar o valor da acção; aqui assentam também as perspectivas utilitaristas da justiça. Em contraponto, encontramos a corrente deontológica da ética, em que a acção justa é determinada por princípios racionais, universalmente válidos que fundamentam os deveres; aqui assentam também as filosofias políticas do contrato, cujas principais referências são Kant e, mais recentemente, Rawls.

Em Kant (1785/1988), o princípio da acção justa é uma lei universal que considera as outras pessoas sempre como fins em si mesmas e nunca como meios de que nos possamos servir. É obrigação de todo o ser racional fazer escolhas determinadas por princípios universais, sem ter em conta quaisquer interesses sensíveis ou particulares.

Oposto ao princípio da universalidade, encontramos concepções contextualizadas de justiça que, portanto, têm em consideração esses interesses particulares, cuja fundamentação se pode encontrar em diferentes concepções filosóficas e científicas.

Rawls (1971/1993) fundamenta uma justiça equitativa, assente em dois princípios: o maior número possível de liberdades básicas para todos; diferenciação, sempre que resulte em benefício dos mais desfavorecidos, com o objectivo de criar as condições necessárias à igualdade de oportunidades.

Não é só no campo da filosofia que encontramos a oposição entre a justiça assente em princípios universais e princípios contextuais. Assim, por exemplo, no campo da psicologia do desenvolvimento, podemos referir Kohlberg (1984) e uma noção de justiça ligada aos estádios do desenvolvimento moral, indo da noção de justiça como intercâmbio justo (nível pré-convencional), à noção de justiça que tem em conta as diferentes perspectivas sociais e o sujeito da decisão é capaz de se colocar no lugar do outro (nível convencional), até chegarmos a uma ideia de justiça universal, em que o sujeito da decisão é capaz de se colocar do ponto de vista de toda a humanidade (nível pós-convencional). Para Kohlberg, a justiça é o valor ético fundamental, tanto a nível individual como social, daí que procure conciliar a teoria do desenvolvimento moral com a teoria da comunidade justa. No entanto, Gilligan (1982/1997) considera que Kohlberg retrata apenas o universo masculino e sustenta a ideia de diferentes modos de pensamento ético entre homens e mulheres, estas caracterizando-se por uma orientação para o cuidado (*care*), portanto, para a satisfação de necessidades contextualizadas que permitem assegurar a justiça.

No campo da sociologia, podemos referir Durkheim (1893/1977) que considera a justiça como o valor base da ordem moral das sociedades. Estas devem ser vistas como organismos vivos, em que é necessária uma solidariedade orgânica entre os seus membros, fundada na divisão do trabalho, todos tendo direitos e deveres a cumprir. Os valores sociais desempenham um papel importante, porque se estes enfraquecem e se desmoronam, as instituições enfraquecem também e as sociedades entram em *anomia*, aumentando os problemas e as injustiças. Visão diferente é a da ética weberiana das convicções e da responsabilidade.

Estes poucos exemplos atestam a dificuldade de uma definição consensual do conceito. Eles evidenciam que, se é inegável o valor de justiça, a sua concepção dependerá do modo como se pensa, estrutura e organiza o viver individual e social, e por consequência, como se pensa, estrutura e organiza o sistema educativo enquanto subsistema social.

3. Para uma compreensão do conceito de equidade e suas implicações

3.1. Os princípios da justiça equitativa

Um autor incontornável para esse enquadramento é Rawls, por nos parecer ser quem leva mais longe a formalização do conceito de igualdade equitativa, construindo regras para a distribuição justa, do ponto de vista do dever moral e não de um qualquer fim a atingir.

Parte da ideia geral de que há bens – os chamados “bens sociais primários” – fundamentais à existência de qualquer pessoa, sem os quais ninguém pode realizar o seu projecto de vida. Assim, “os bens sociais primários – liberdades, oportunidades, riqueza, rendimento e os bens sociais da auto estima – devem ser distribuídos de maneira igual a não ser que uma distribuição desigual de alguns ou de todos os bens beneficie os mais desfavorecidos” (Rawls, 1971/1993: 69).

Através de uma demonstração racional, constrói dois princípios que considera podem ser aplicados a qualquer tipo de distribuição, desde que aí exista um conteúdo susceptível de ser partilhado, sem valorizar o tipo de benefício ou de bem a distribuir:

“1º- Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para todos;

2º – As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas para que, simultaneamente: a) redundem nos maiores benefícios possíveis para os menos beneficiados, de uma forma que seja compatível com o princípio da poupança justa; b) sejam a consequência do exercício de cargos e funções abertos a todos em circunstâncias de igualdade equitativa de oportunidades” (idem: 239).

A seguir, Rawls estabelece as regras de prioridade a atender na aplicação dos princípios: o primeiro princípio tem sempre prioridade sobre o segundo, ou seja, a distribuição de bens económicos e sociais não pode pôr em causa as liberdades civis e políticas; também, no que respeita ao segundo princípio, a igualdade de oportunidade (alínea a) tem sempre prioridade sobre o princípio da diferença (alínea b), ou seja, não se pode maximizar a soma dos benefícios se isso puser em causa a igualdade de oportunidades (idem: 239).

A importância de Rawls é por todos reconhecida, tanto para aqueles que o criticam e o tentam ultrapassar, como seja o caso de Nozick (1974) e de Walzer (1983/1999), como para aqueles que o seguem no essencial, como seja o caso de Ricoeur (1990). Nozick está de acordo que sejam compensadas as desigualdades não escolhidas,

mas discorda que se compensem as desigualdades escolhidas, por entender que a liberdade de decisão individual é algo intocável. Tal como não concorda que sejam compensadas as desigualdades resultantes de trocas justas, mas só as que resultaram de processos ilegítimos. Critica ainda o facto de Rawls considerar a inteligência como um bem comum, uma vez que isso tornaria os homens instrumentos e não fins em si mesmos.

Walzer entende que não é possível, nas sociedades contemporâneas, aplicar a todos os domínios de bens a distribuir – dinheiro, prestígio social, educação, economia... – o mesmo princípio de igualdade. Defende, para cada uma destas “esferas”, independentes entre si, um princípio distinto, o que supõe uma noção de igualdade complexa, a qual levará a uma concepção de justiça plural. Critica, ainda, a concepção do indivíduo absolutamente separado da comunidade, por entender que, na organização social, o que se deve valorizar, em primeiro lugar, não são os indivíduos mas as comunidades históricas.

Ricoeur reconhece a importância da universalidade dos princípios da justiça, mas chama a atenção para o facto de poderem vir a existir conflitos práticos, quer ao nível da legitimidade dos princípios, por se tratar de uma construção que parte de uma hipótese a-histórica, quer ao nível da sua aplicação, uma vez que existem sempre aspectos contextuais a interferir nas decisões. Entende por isso a importância de se considerar, sempre que surjam conflitos, o recurso a uma *sabedoria prática*.

É óbvio que Rawls não ignora os críticos. Em resposta, fala de consensos por *re-corte*², alcançados com a contribuição do entrecruzar de várias heranças culturais, religiosas e filosóficas que contribuam para, em espaço e debate públicos, fazer emergir a convicção geral de valores consensuais. Assim, a ideia de um “consenso por *re-corte* deve permitir-nos compreender como é que um regime constitucional, caracterizado pelo pluralismo, poderá assegurar, apesar das divisões profundas e graças ao reconhecimento público duma concepção política razoável de justiça, a estabilidade e a unidade sociais” (Rawls, 1988:5). O que Rawls concede é a ideia de que é aceitável que as diversas culturas tenham diferentes valores e concepções sobre o que entendem ser o bem, mas isso não significa que não haja nelas, se as colocarmos em justaposição, aspectos comuns, coincidentes, ora é este consenso por justaposição ou *re-corte* que é importante na aplicação dos princípios da justiça.

² Tradução do francês “recoupement”. Traduções brasileiras falam de consensos por justaposição.

3.2. Implicações da concepção rawlsiana de justiça do ponto de vista da escola

Tendo também em consideração a resposta de Rawls aos seus críticos, é nosso entendimento que a sua teoria é a que melhor permite compreender a justiça no sistema educativo português. Entende, este autor, que a educação é um meio que contribui para a produção de sujeitos racionais, capazes de aderirem aos princípios da justiça e à distribuição justa e de poderem aceder aos bens sociais primários. Acrescenta, ainda, que o valor da educação "... não deve ser visto apenas em termos de eficiência económica ou de bem-estar social. Importância idêntica, se não maior tem o papel da educação ao permitir às pessoas gozarem da cultura da sua sociedade e participarem nas respectivas actividades e, desta forma, permitir a cada indivíduo ter a noção do seu próprio valor" (1971/1993:95).

Nesta medida, a educação, ao integrar os "bens sociais da auto-estima", é ela mesma um bem social primário, ou seja, algo indispensável à própria pessoa, que esta deve adquirir e desenvolver, não podendo ser transferida de um sujeito a outro, distribuída como acontece com certos bens materiais ou a sua falta compensada com qualquer tipo de subsídio. A educação é uma necessidade básica e um direito de todos.

De acordo com os princípios de Rawls, um sistema educativo será justo se a escola – democrática na sua organização e nas suas práticas – for capaz de garantir o "acesso e o sucesso educativo de todos", princípio consagrado na LBSE, através da justa igualdade de oportunidades e da igualização, na medida do possível, dos diplomas escolares, para que todos tenham igual oportunidade de aceder a cargos de responsabilidade.

Trata-se de uma difícil tarefa, devendo todos quantos trabalham no sistema ter um razoável domínio dos conceitos fundamentais, perceber o que significa o carácter sistémico e processual da aplicação da justiça e, ainda, compreender a necessidade dos princípios serem públicos, a fim de poderem proceder de forma adequada.

A *equidade* torna-se o conceito fundamental orientador da justiça na escola. Assente no princípio da igualdade de oportunidades, deve diferenciar apoios e procedimentos conforme as necessidades dos alunos, para que todos possam ter sucesso escolar. Assim, num sistema equitativo esta diferenciação é inevitável, porque são muitas as *desigualdades iniciais*, os alunos chegam à escola em condições de acesso e de frequência muito distintas, vindos de famílias com diferentes condições económicas e preocupações sócio-culturais, eles próprios com diferentes capacidades e motivações, a que acresce a desigualdade ao nível das próprias escolas, dos professores e dos outros intervenientes. Todos estes aspectos contextuais tornam difícil a aplicação

dos princípios, sendo necessário, muitas vezes, criar respostas de compromisso, com recurso à noção de *equilíbrio reflectido*, entre o que dizem as regras e o que pensam e sentem as pessoas envolvidas. A *distribuição justa* dos bens educativos é a garantia da igualdade de oportunidades, havendo, para tal, necessidade de identificar e delimitar os diversos interesses em presença, criando mecanismos de controlo e transparência.

A aplicação da justiça equitativa tem um carácter distributivo, processual e sistémico. Para a justiça distributiva “numerosos critérios foram propostos, tais como: a) a justiça considera, nas pessoas, as virtudes ou méritos; b) a justiça trata os seres humanos como iguais, no sentido de distribuir igualmente entre eles, o bem e o mal, excepto, talvez, nos casos de punição; c) trata as pessoas de acordo com suas necessidades, suas capacidades ou tomando em consideração tanto umas quanto outras”. (Frankena, 1981: 62). Na última alínea referida, podemos enquadrar o 2º princípio da justiça de Rawls, uma vez que tratar as pessoas “de acordo com as suas necessidades...”, é considerar a necessidade da diferenciação que assegure a igualdade de oportunidades.

A justiça equitativa situa-se ao nível dos processos e, portanto, só haverá justiça se o processo for equitativo. É isto que distingue a justiça processual, no sentido de Rawls, da justiça procedimental com base em procedimentos formais. Rawls considera que, para garantir uma equitativa igualdade de oportunidades, é necessária uma justiça processual pura, por distinção com o que designa por justiça processual perfeita e imperfeita (Rawls, idem: 85-87).

Nestes casos, teríamos critérios independentes, definidos (em conformidade com a noção de equidade) com anterioridade ao desenrolar do próprio processo. Se este critério fosse devidamente aplicado, conduziria sempre ao resultado desejado – estaríamos perante uma justiça processual perfeita. Contudo, apesar de existirem regras e princípios prévios e separados do processo eles não garantem sempre o resultado justo – estaríamos, então, perante uma justiça processual imperfeita. Rawls dá o exemplo da justiça penal, onde nem sempre se atinge o resultado desejado – que o inocente seja absolvido e o culpado punido – mesmo que se tenham respeitado as leis e conduzido rigorosamente o processo. Para ultrapassar o problema colocado pela justiça processual imperfeita, uma vez que apesar do critério independente o resultado pode não ser justo, Rawls coloca a aplicação da justiça na equidade do próprio processo – a justiça processual pura “...quando não há critério independente para o resultado justo: em vez disso, existe um processo correcto ou equitativo que permite que o resultado, seja ele qual for, será igualmente correcto ou equitativo desde que o processo tenha sido devidamente respeitado” (idem: 86).

Neste caso, os processos de aplicação da justiça devem ser orientados por valores, regras e procedimentos equitativos que garantam a equidade do processo. Só se este for justo, o resultado será justo. “Assim para aplicar a justiça processual pura à distribuição, é necessário estabelecer-se um sistema justo de instituições e administrá-lo de forma imparcial» (idem: 87). São as instituições no seu conjunto que podem tornar os processos justos e não cada um dos intervenientes individualmente considerados.

No caso da instituição escolar, consideramos que a aplicação da justiça equitativa pode ser pensada em conformidade com a justiça processual de Rawls. Assim, devem as instituições que formam o sistema educativo garantir a equidade dos processos educativos, criando as condições que garantam a todos os alunos a igualdade de oportunidades.

4. Apresentação e discussão dos resultados da investigação

4.1. Metodologia

Sendo este trabalho de carácter exploratório, optou-se inicialmente por uma metodologia qualitativa que nos permitisse compreender as representações do grupo de professores que conosco colaboraram, dos distritos de Lisboa e de Bragança, dada a implantação da equipa do projecto e existir a intenção de contrastar zonas geográfica e socialmente distintas. Por isso, partimos de entrevistas semi-directivas de professores de todos os níveis de ensino, cuja análise de conteúdo daria posteriormente origem a um pré questionário já validada e aplicada a versão final do questionário.

Neste artigo, centrar-nos-emos na análise das entrevistas referentes aos professores do ensino básico, num total de quinze, assim distribuídos: seis do 1º ciclo, cinco do 2º ciclo e quatro do 3º ciclo.

Os entrevistados são maioritariamente do sexo feminino e têm entre 6 e 40 anos de serviço. Os dos 2.º e 3.º ciclos são de diferentes áreas de docência, tais como Língua Portuguesa, Educação Musical, Geografia, Inglês, Alemão e Educação Visual.

Para condução das entrevistas, utilizou-se um guião composto por blocos em que, para além da legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, se questionava a sua representação sobre a função ética da profissão docente, as relações entre ética pessoal e ética profissional, o conceito de bem do aluno e de justiça no ensino, práticas do desenvolvimento ético dos alunos e da cidadania, problemas e dilemas com dimensão ética e formação ética dos professores. Neste artigo, focámo-nos apenas nas respostas às questões da justiça no ensino e nos dilemas éticos mencionados.

As entrevistas foram, no geral, efectuadas nas respectivas escolas ou na Faculdade onde está sediado o Projecto, com uma duração que variou entre 1h e 1h 30m.

Depois de transcritas, foram trabalhadas pela técnica da análise de conteúdo, tendo sido opção metodológica realçar os aspectos qualitativos, uma vez que se pretendia comparar o discurso dos professores dos diferentes níveis para encontrar as categorias comuns e diferentes neles contidas. “Embora o guião das entrevistas desenhasse categorias pré-definidas, uma vez separadas as unidades de registo, o processo de codificação foi essencialmente indutivo e realizado através de uma comparação semântica dos indicadores resultantes da fusão de unidades de registo com sentido muito próximo. A leitura do conjunto das entrevistas permitiu a elaboração de uma categorização que cobriu o conjunto das entrevistas, pois verificou-se que a distinção entre os diferentes níveis de ensino se fazia ao nível das subcategorias. Na fase final, e em vista da comparação dos resultados, procedeu-se a um afinamento da categorização que eliminou algumas discrepâncias que se notaram, sobretudo, a nível da designação das subcategorias e de um reduzido número das suas operacionalizações”.³ Deste trabalho resultou uma grelha global de categorização, da qual retirámos a parte correspondente às categorias: “A justiça no ensino” e “Problemas e dilemas com dimensão ética”, considerando apenas os que colocam questões ao nível da justiça.

Os resultados são apresentados por categoria, procurando-se, na sua discussão, relevar as concepções fundamentais dos professores; compreender até que ponto o seu pensamento reflecte os princípios da justiça da LBSE; comparar estes resultados com os obtidos num estudo anterior sobre a mesma questão; e perceber os conceitos que importaria clarificar. Por fim, apresentaremos as conclusões e as implicações que consideramos pertinentes, nomeadamente, para a formação de professores.

4. 2. Os resultados da investigação empírica

Categoria: Justiça no Ensino

Subcategorias: Valores associados à justiça; Princípios de acção; Dificuldades no exercício da Justiça.

³ Cf. Relatório de Progresso 2007/1º semestre 2008: das entrevistas à aplicação e análise do pré-questionário. Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de professores, p. 15.

- *Valores associados à justiça*: esta subcategoria emerge, apenas, do discurso de alguns professores do 2º ciclo, que associam à justiça o valor da igualdade de oportunidades. Um dos professores refere-se a “um ensino em que todos os alunos tivessem possibilidade de aprender, em que não houvesse discriminações por origem social ou que aqueles alunos que precisassem de mais apoio, de mais acompanhamento, a escola lho pudesse fornecer” (2C_E4). Ficam implícitos os princípios de uma escola universal, com preocupações ao nível da diferenciação, para que todos os alunos possam ter sucesso educativo.

- *Princípios de acção*: esta subcategoria é comum aos três ciclos, o que mostra a importância que os professores dão à definição de critérios que conduzam a procedimentos justos.

No 1º ciclo, os professores enunciam um grande número de princípios, abrangendo a avaliação, as regras e os procedimentos relacionais e a adequação ao contexto educativo. Os indicadores relativos à avaliação vão desde a avaliação dos alunos (criteriosa, contínua, dialogante) a uma avaliação mais alargada, com a participação da comunidade escolar. Relacionados com os procedimentos, encontramos o respeito, o reconhecimento de papéis, o equilíbrio entre proximidade e distância na relação com os alunos, a justiça e o reforço da confiança (quando referem a igualdade de tratamento), o sentimento de justiça dos alunos, o reconhecimento do erro e a sinceridade do professor. Referem ainda a importância de adequar a sua acção aos contextos escolar, familiar e social, por apresentarem diferenças que importa considerar.

No 2º ciclo, os professores enunciam princípios de acção que têm a ver com diferenciação de procedimentos. Refere, por exemplo, uma professora: “estou a ser justa, portanto, tenho de fazer uma aprendizagem adequada a cada aluno, a cada caso” (2C_E1). Referem também a não exigência de resultados imediatos, uma avaliação e progressão contínuas, havendo mesmo quem questione a retenção. Diz um professor: “(o aluno) pode não ter aprendido no 5º ano, mas a gente sabe que se for para o 6º ele aprenderá, não é o facto de repetir que o vai ajudar a aprender mais” (2C_E4).

Enunciam ainda um princípio que tem a ver com a decisão, referindo a importância de não fazer juízos de valor e de não decidir sem ter a certeza de estar a avaliar o aluno como deve ser. Refere uma professora: “ser justa é saber ouvir todas as partes (...) às vezes ralho com um aluno que eu vejo a fazer qualquer coisa e ao fim e ao cabo estou a ser injusta porque é outro” (2C_E1).

No 3º ciclo, os professores referem apenas um princípio de acção - a justiça dependente do contexto - devendo atender-se às condições do processo educativo, em relação aos alunos, à escola e aos restantes intervenientes.

– *Dificuldades no exercício da justiça*: é uma subcategoria comum aos 2º e 3º ciclos, ainda que os indicadores sejam praticamente distintos. No primeiro caso, situados nas condições dos intervenientes no processo educativo; no segundo caso, quase exclusivamente nas questões da avaliação.

No 2º ciclo, encontramos dificuldades referentes ao sistema que têm a ver com a falta de autonomia dos professores, o não poderem, perante uma situação concreta, adaptar-se à realidade, de modo a serem eficientes. Por exemplo, decidir que o aluno que não fala português vá aprender a língua, antes de aprender outras matérias; a falta de recursos educativos na escola e de apoio aos alunos, e também diferente apoio por parte das famílias, o que cria, à partida, situações de desigualdade. Diz um dos professores: “A maior injustiça é não poder dar a certos miúdos uma série de condições extra que eles precisam, numa dada circunstância. Temos de dar, um bocado, uma chapa três, igual para todos, para miúdos que têm pontos de partida até muito razoáveis e para outros que precisavam imenso de uma série de apoios que nós não podemos dar.” (2C_E2).

No 3º ciclo, as dificuldades referidas centram-se quase exclusivamente nas questões técnicas da avaliação, quer se trate da avaliação de atitudes e de comportamentos, quando referem a dificuldade em avaliar no momento, quer se trate da avaliação de conhecimentos disciplinares, quando referem a dualidade de critérios, a dificuldade em manter os mesmos padrões, a coerência avaliativa e a continuidade do processo de avaliação. Diz uma professora: “Se formos comparar a minha avaliação com a professora de francês ou de matemática se calhar há grandes disparidades, é uma coisa que não se pode ultrapassar, é difícil termos o mesmo rigor, é difícil ter o mesmo padrão (3C_E1). São, ainda, referidas dificuldades devidas à elevada carga horária dos alunos e a atitudes de antipatia de professores face a alguns alunos.

Em síntese, no 1º ciclo, não são associados valores à justiça, predominando os conceitos implícitos. Na justiça processual é elevado o número de princípios de acção enunciados e nulas as dificuldades assinaladas. Isto mostra que os professores subentendem uma noção de justiça processual, com base em regras, tendo noção de quais os procedimentos justos. No 2º ciclo, o valor associado à justiça – a igualdade de oportunidades – torna explícita uma concepção equitativa de justiça, referindo princípios de acção consistentes. No 3º ciclo, para lá de não terem sido associados valores à justiça, sendo apenas referido um princípio de acção, em contrapartida, são assinaladas muitas dificuldades.

Categoria: Os dilemas e problemas sobre a justiça

Subcategorias: Em relação aos comportamentos dos alunos; Em relação a colegas e funcionários; Na informação aos pais; Em relação ao ensino aprendizagem.

Alguns professores, em todos os ciclos, relatam dilemas resultantes do incumprimento de regras, o que põe em causa o carácter processual da justiça, pois, quando alguém não cumpre como deve, prejudica o trabalho dos outros e a equidade do processo. Referem dilemas:

- Em relação ao comportamento dos alunos: sensibilizar o aluno para que não diga palavras contrariando o que se passa em sua casa ou ignorar o facto indo contra a sua consciência; expulsar da sala de aula um aluno que está a portar-se mal ou ignorar o seu mau comportamento e deixá-lo permanecer na sala.
- Em relação a colegas e funcionários: reagir perante a atitude ofensiva dos alunos em relação a uma colega ou não reagir para evitar conflitos com a colega; denunciar incompetência de um colega, pondo em risco o seu emprego ou tomar uma solução paliativa; chamar a atenção de um aluno que a funcionária diz que se portou mal ou não ralhar e desautorizar a funcionária.

Outros dilemas resultam das dificuldades sentidas pelos professores, por não poderem apoiar convenientemente todos os alunos, diferenciar conforme as necessidades ou respeitar o ritmo de cada um, o que põe em causa o princípio da igualdade de oportunidades. Referem dilemas:

- Em relação ao ensino aprendizagem: apoiar alunos com necessidades educativas especiais com abandono dos outros ou ocupar-se destes com abandono dos primeiros; deixar os alunos à-vontade ou impor-lhes disciplina; conflito entre a preocupação pela aprendizagem do aluno e o cumprimento do programa.

Também os professores do 2º ciclo se referem a problemas em que a questão da justiça se coloca. Enunciam problemas em relação à avaliação: resolver as questões éticas levantadas pela relação entre o saber e uma nota final; e em relação ao comportamento dos alunos: dificuldade em perceber os limites da participação dos alunos; dificuldade em perceber as barreiras da tolerância em relação a comportamentos desviantes.

Em síntese, tanto nos dilemas como nos problemas relatados é visível a consciência ética dos professores, a sua preocupação em proceder de forma justa e em encontrar, para aqueles casos concretos, a melhor solução possível. Sabem que permanecer na intransigência dos princípios ou das regras impede a resolução das situações e

não raro agudiza o confronto, de modo que procurar respostas de consenso ou de compromisso seja visto como a melhor solução. Outro aspecto que parece claro da análise dos dilemas é o facto de, em geral, o conflito ter como preocupação central o aluno, mesmo quando envolve outros intervenientes.

4.3. Discussão dos resultados

- Os conceitos de justiça salientados pelos professores

Quer quando falam sobre a justiça quer quando relatam problemas e dilemas, os professores não explicitam de forma clara a sua noção de justiça no ensino. Aliás, vemos que são poucos os valores que associam à justiça e, também, que os princípios de acção que expressam têm mais a ver com os procedimentos que eles consideram justos (nas interacções, em relação ao comportamento e à avaliação) e têm a ver mais com concepções pessoais de justiça do que com concepções teóricas de justiça, num sentido mais lato, ao nível do próprio sistema, envolvendo toda a acção e todos os processos educativos.

Ainda assim, encontramos em todos os ciclos, referências a uma concepção de justiça centrada no desejo de fazer bem, o melhor possível, tendo em consideração as percepções dos alunos, o que estes sentem como justo, e os aspectos relativos aos contextos. No 2º ciclo, encontramos, em alguns professores, expresso o valor da igualdade de oportunidades, ficando implícita uma concepção de justiça como equidade – noção ausente no discurso dos outros docentes.

- O pensamento dos professores e a LBSE

Examinemos até que ponto o pensamento dos professores, no que respeita à justiça, reflecte a LBSE. Parece existir algum “desajuste” entre o que pensa a maioria dos professores, uma noção de justiça mais pessoal e contextualizada do que a expressa na LBSE, onde parece sobressair a noção de justiça equitativa, baseada no princípio, que se pretende universal, de igualdade de oportunidades.

Contudo, o facto da maioria dos professores não se referir de forma explícita nem aos princípios nem às medidas de diferenciação existentes e contempladas na lei, não significa que não as cumpra e não se preocupe com o sucesso educativo de todos os alunos. Aliás, ao referirem-se à falta de recursos e às dificuldades que sentem em apoiar de forma adequada os alunos que o necessitam, estão implicitamente a pôr em

causa a igualdade de oportunidades, uma vez que esta só será possível se existirem os recursos capazes de assegurar a diferenciação educativa – apoios socioeducativo e especializado, percursos curriculares alternativos, suplementos para escolas em zonas desfavorecidas, territórios educativos de intervenção prioritária...

- A clarificação dos conceitos fundamentais

Até que ponto a centração de grande parte dos professores em problemas de justiça procedimental sugere que não haverá uma clarificação suficiente das relações entre justiça distributiva e processual, no sentido rawlsiano, incluídas numa teoria mais geral da justiça como equidade, o que possivelmente dificultará o exercício da justiça em situações concretas?

A sua clarificação ajudaria os professores a compreender o sentido e as exigências de uma escola para todos, inclusiva, ou seja, a obrigação de integrar todos os alunos, criando e aplicando medidas de diferenciação – planos educativos individuais, planos de recuperação ...- conforme as necessidades específicas de cada aluno. Ajudaria ainda a compreender que a integração não leva necessariamente a uma escola menos exigente e mais facilitadora, pois, se as medidas de diferenciação forem adequadas às necessidades dos alunos, as turmas tornar-se-ão mais homogêneas e isso permitirá aumentar o nível de exigência e o aproveitamento global.

Também a dimensão processual e sistémica da justiça equitativa fica justificada, ao perceber-se a necessidade de todos os intervenientes colaborarem entre si e com a escola, juntamente com outros organismos, assegurando os recursos e as condições necessárias a uma efectiva igualdade de oportunidades.

- A clarificação dos dilemas ao nível da justiça

A análise dos dilemas relatados pelos professores mostra que a questão da justiça está bastante presente na escola e é base de tensões ou de conflito entre valores diferentes ou opostos – repare-se que, embora se tivesse pedido aos professores que relatassem dilemas éticos em geral vividos na sua vida profissional, são mais numerosos aqueles que têm como fulcro a questão da justiça. Para tal, pode contribuir, como já referimos, o “desajuste” entre o que os professores consideram justo e as regras de justiça que o sistema define e a falta de clarificação dos aspectos fundamentais da equidade. Se os professores conhecessem bem as razões que justificam a igualdade de oportunidades, perceberiam melhor determinados procedimentos estipulados pelo sistema.

Assim, em relação aos dilemas situados nas relações (alunos, colegas, pais...), talvez aconteçam por não estar devidamente clarificada a obrigação de todos os interve-

nientes conhecerem as regras e colaborarem entre si, para que as falhas de uns não prejudiquem o trabalho de todos e, sobretudo, para que não ponham em causa a integração e o sucesso educativo de nenhum aluno. Em relação ao processo ensino-aprendizagem, os professores vivem dilemas por não poderem atender adequadamente todos os alunos que necessitam de apoio, sobretudo, por não o poderem fazer sem prejudicarem o trabalho com os restantes, sem diminuírem o nível de exigência e sem facilitarem na avaliação – este é um aspecto importante porque toca numa das maiores críticas que se fazem aos sistemas equitativos.

Contudo, importa ter presente que, num campo de acção tão complexo como é o da acção do professor, a aplicação da justiça como equidade encontrará sempre dificuldades e problemas por mais claras e objectivas que sejam as regras e por maior que seja a vontade de todos em aplicá-las. Haverá sempre aspectos de natureza contextual a introduzirem conflitualidade entre o que é o interesse geral e o que são os interesses particulares. Para se ultrapassarem estes conflitos práticos, podemos, em consistência com a fundamentação dos consensos por *re-corte*, de que fala Rawls, decidir tendo em conta o que os diferentes intervenientes, no caso em apreço, pensam sobre a justiça do que está em causa – seja em relação ao comportamento desajustado, à ineficácia do apoio educativo, ao cumprimento de determinado aspecto burocrático... – e, deste modo, sem pôr em causa a universalidade dos princípios, encontrar decisões de compromisso, discutidas e consensuais, em que todos se sintam implicados a colaborar.

Na mesma linha se situa a *sabedoria prática*, proposta por Ricoeur, assente em *juízos morais em situação*. Perante um conflito ao nível da justiça, em que não é possível aplicar as regras, devemos considerar todos os aspectos relevantes e, se necessário, abrir a discussão ao contributo daqueles que mais sabem sobre a questão em apreço, para que a solução encontrada, resultante do confronto de diferentes saberes e experiências, seja a melhor possível. Aliás, quando analisamos os relatos dos dilemas, vemos que é para acordos desta natureza que o raciocínio prático dos professores se inclina, sempre com a preocupação de encontrarem a melhor resposta possível sem porem em causa o essencial, ou seja, a universalidade da escola e a integração de alunos.

4.4. Comparação com um estudo anterior

Em 1999, concluímos uma dissertação de mestrado no âmbito da ética e da avaliação, em que a questão da justiça ocupava um dos blocos do guião da entrevista semi-directiva, feito a vinte e quatro professores, doze do 1º ciclo e doze do 2º ciclo.

Embora os estudos não sejam rigorosamente comparáveis, é possível captar o sentido das respostas dadas a um dos blocos da entrevista que incidia sobre o conceito de justiça no ensino. Os resultados obtidos para os mesmos ciclos, nos dois estudos, permitem assinalar aspectos semelhantes, mas também encontrar aspectos divergentes e até novos.

Os resultados comuns têm a ver com a expressão de uma noção de justiça mais ligada ao desejo do professor de “fazer bem” do que ligada à equidade do sistema educativo, assente em regras e procedimentos universais. São ainda comuns, a ambos os estudos, as dificuldades relacionadas com a impossibilidade de praticar adequadamente um ensino diferenciado por falta de apoios e de recursos educativos, embora este último aspecto tenha no estudo anterior uma maior incidência.

Os resultados divergentes têm a ver, sobretudo, com a retenção e o abandono escolares. No estudo de 1999, eram assinalados de forma relevante, aparecendo muito questionada a eficácia dos apoios educativos, nomeadamente o ensino especial, no 1º ciclo, e o então chamado apoio pedagógico acrescido, no 2º ciclo. No estudo actual, não só não aparece a questão do abandono como a questão da retenção é posta em causa por ser considerada ineficaz, defendendo os professores que a ela se referem uma contínua recuperação, progressão e avaliação dos alunos. Os apoios educativos aparecem muito menos questionados, possivelmente porque, passada a primeira reacção às medidas legislativas da época, os professores terão interiorizado uma noção diferente de justiça.

Os resultados novos têm a ver com as questões relacionadas com as minorias linguísticas e culturais presentes em muitas escolas, referindo os professores as dificuldades de integração dos “meninos que não sabem uma palavra de português”. Este aspecto não nos surpreende, dado que, deste o último estudo, a realidade multicultural da sociedade portuguesa, com reflexo em muitas escolas, se tem vindo a acentuar, devido ao fenómeno da imigração.

5. Conclusões

Os resultados obtidos mostram que para os professores que colaboraram connosco há uma consciência ética que configura o seu profissionalismo na qual o conceito de justiça é determinante. No entanto, o conceito de justiça não é uniforme nem partilhado, verificando-se diferenças inter ciclos de ensino, diferenças essas que constituem uma hipótese de trabalho a confirmar através de um questionário. Grosso modo, os professores dos três ciclos distinguem-se pela ênfase diferente que concedem à

definição conceptual de justiça distributiva e justiça processual. Por isso, a reflexão sobre o papel da justiça distributiva e da justiça processual dentro de uma teoria da justiça e em relação com uma determinada concepção do processo pedagógico poderá ser um dos caminhos que se abrem à formação.

Com efeito, a noção de justiça equitativa não é para a maioria dos professores uma noção muito presente e devidamente compreendida. Se nós considerarmos a justiça no sistema como uma justiça processual no sentido que lhe atribui Rawls, os procedimentos têm que tornar os processos equitativos, esta noção não nos parece estar muito clara para os entrevistados, levando-os a identificar as regras implícitas nos processos com meras formalidades e burocracias e esta identificação liga-se mais com uma justiça procedimental. Neste sentido, a clarificação dos princípios e das implicações fundamentais da justiça equitativa parece necessária e ganharia consistência com recurso a autores de referência, nomeadamente Rawls, à luz do qual alguns dos dilemas poderiam ser clarificados. Os professores compreenderiam ainda as razões da diferenciação e a obrigação de todos colaborarem entre si, para garantirem uma integração efectiva, sem baixar os níveis de exigência e a qualidade da educação – críticas muitas vezes feitas aos sistemas equitativos.

Os resultados mostram, também, por um lado, a grande abrangência da aplicação da justiça, presente em toda acção educativa e com relevância no que respeita à avaliação, e, por outro lado, a grande conflitualidade prática, visto serem muitas as dificuldades, os problemas e os dilemas relatados. Estes conflitos resultam do facto de nem sempre as medidas relativas à igualdade de oportunidades se poderem aplicar de forma pacífica, não conflitual, às situações particulares que os professores encontram na sua prática, pois, sabemos que as situações pedagógicas são complexas e nem sempre o sistema garante as condições e os recursos necessários e nem sempre os diferentes intervenientes cumprem o que devem e o que se espera deles, colaboram entre si, etc. Necessário se torna recorrer a juízos e a decisões consensuais, quer se trate de consensos por *re-corte*, como fundamenta Rawls, ou de consensos por convicção, ao nível de uma *sabedoria prática*, como fundamenta Ricoeur, que permitam resolver os problemas sem pôr em causa a universalidade da escola e a igualdade de oportunidades.

Outro aspecto que importa salientar ao nível da justiça é a questão da diversidade cultural, referida por muitos professores. A existência de diferentes grupos culturais, na escola, coloca a questão da justiça não apenas ao nível da diferenciação – por exemplo, os apoios para a aprendizagem do português como 2ª língua – mas também ao nível do reconhecimento cultural, o que implicaria considerar uma justiça

que reflectisse os valores culturais e sociais da comunidade escolar concreta, como fundamentam Ch. Taylor ou Walzer.

Implicações para a formação de professores:

Os resultados da investigação e as conclusões apresentadas permitem compreender que há lacunas, tanto ao nível do conhecimento dos princípios da justiça equitativa como ao nível dos procedimentos práticos, sendo muitos os problemas e os dilemas relatados.

A formação de professores deveria atender a estes dois aspectos – fundamentação e aplicação – trabalhando, por um lado, os conceitos fundamentais, e, por outro lado, as implicações e exigências práticas da justiça equitativa, com o contributo dos autores já referidos e eventualmente de outros igualmente relevantes, da LBSE e outros documentos orientadores e também de estudos de investigação existentes nesta área. Concretamente, entendemos que a discussão de dilemas profissionais sobre as questões de justiça podia ser uma importante estratégia de formação de professores.

A formação devia ainda questionar até que ponto a concepção de justiça, tal como o sistema a define e aplica, responde aos problemas existentes em comunidades escolares onde coexistem diferentes grupos culturais com vínculos muito fortes às suas comunidades de pertença étnica, cultural e social ou se é preferível (e possível) encontrar respostas, ao nível da justiça, mais contextualizadas, participadas e eficazes.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. R. (1999). *Avaliação e Ética*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCEUL, policopiado.
- Aristóteles (1979). *Éthique à Nicomaque*. Paris: Editions Vrin.
- Durkheim, É. (1893/1977). *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Frankena, W. K. (1981). *Ética*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gilligan, C. (1982/1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, E. (1785/1988). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.
- Kohlberg, L. (1984). Psychology of moral Development: the nature and validity of moral stages, in *Essays on Moral Development*, Vol. 2. San Francisco: Harper e Row.
- Chorão, M. B. (1990). Equidade, in *Logos, Enciclopédia Portuguesa de Filosofia*, Vol. 2, pp. 126-127. Lisboa: Edições Verbo.
- ME (1986). Lei de Base do Sistema Educativo. Lei 46/86, de 14 de Outubro.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. Oxford: Blackwell.

- Platão (1987). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rawls, J. (1971/1993). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rawls, J. (1988). Un consensus par recoupement. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 93 (1), pp. 3-32.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Taylor, Ch. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- UE (2006). *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*. (COM/2006/481).
- Walzer, M. (1983/1999). *As Esferas da Justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade*. Lisboa: Editorial Presença.

Abstract

This article aims to show how a group of elementary school teachers, who were held semi-structured interviews, perspective the issues of justice at school. The content analysis highlighted the concept of justice in the speeches, the principles and the values that guide the teachers' action and the difficulties, problems and the dilemmas experienced in the application of justice.

For a conceptual framework, we tried to understand the concept of justice in the LBSE and the polysemous and multidisciplinary nature of the concept, to focus on fundamental theoretical aspects of justice as equity and its implications for the school, taking Rawls as a main reference.

The results' analysis showed that there are some notions that need to be clarified and situations of more conflict, in which arise dilemmas - aspects to consider in the teachers' education.

Résumé

Cet article vise à montrer comment un groupe de professeurs de l'enseignement de base, à qui ont été réalisées des entrevues semi-directives, considère les questions de la justice à l'école. L'analyse de contenu a mis en évidence la notion de justice présente dans les discours, les principes et valeurs qui guident l'action des enseignants, les problèmes et les dilemmes expérimentés dans l'application de la justice.

Pour un cadre conceptuel, nous avons essayé de comprendre la notion de justice présente à la LBSE et le caractère polysémique et multidisciplinaire du concept, pour nous centrer dans les aspects théoriques fondamentaux de la justice comme équité et dans ses implications au niveau de l'école, en prenant comme principale référence Rawls.

L'analyse des résultats a mis en évidence qu'il y a des notions à clarifier et des situations de conflit où des dilemmes se posent - aspects à prendre en compte dans la formation de professeurs.