

Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação

Isabel Baptista

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Introdução

As ciências da educação inserem-se no campo das ciências sociais e humanas, referindo-se ao “conjunto das disciplinas que estudam cientificamente os factos e as situações de educação” (Mialaret, 2004, p. 4). O que significa que, como lembra o autor citado, para além de elementos, mais ou menos estáveis, referentes ao estudo de factos, a investigação educacional lida com dados referentes a situações humanas complexas e de natureza multidimensional. Acontece ainda que, com frequência, estas situações de educação envolvem grupos humanos vulneráveis, como crianças, pessoas idosas ou pessoas que, de alguma forma, se encontram privadas da sua capacidade cognitiva. Reconhece-se assim que, a par das questões de ordem ética e moral inerentes a toda a investigação científica, os processos de construção de conhecimento em ciências da educação suscitam interrogações particulares.

Neste entendimento, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) propôs-se elaborar um documento de regulação prática que, potenciando a qualidade da investigação, pudesse vincular os seus membros em torno de um mesmo compromisso ético. Este documento, designado por Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,

foi aprovado em 2014 na sequência de um amplo processo de estudo, austeridade e discussão desenvolvido junto da comunidade científico-educacional portuguesa e em resultado do qual foi possível adotar um conjunto de princípios de atuação comuns, expressivos da diversidade e pluralidade constitutivas das ciências da educação. Em conformidade com as características que são próprias da racionalidade educacional, a Carta Ética da SPCE foi concebida segundo uma conceção triádica de ética, simultaneamente teleológica, deontológica e pragmática, constituindo-se, acima de tudo, como um quadro de referência para o trabalho contextualizado, autónomo e esclarecido de cada investigador.

Especificidade do conhecimento científico-educacional

Considerada na sua dimensão estritamente escolar ou valorizada em toda a sua amplitude socioantropológica, a educação define-se como uma prática intencional e de carácter eminentemente relacional, na base da qual está uma trama subjetiva resistente a qualquer tentativa de descrição ou categorização. É certo que, estando subordinadas a uma intencionalidade pedagógica, as situações educativas comportam e pressupõem preparação, antecipação e organização. Ao mesmo tempo, porém, elas remetem para dinâmicas de interação interpessoal intrinsecamente subjetivas, enigmáticas, inesperadas e irrepetíveis. Tal como nota Gaston Mialaret (2004, p. 8-10), por mais idênticas que possam parecer as suas manifestações exteriores, as situações educativas são situações inevitavelmente singulares e assimétricas. Não só os sujeitos nunca falam do mesmo lugar simbólico como, ao relacionarem-se entre si, produzem novos lugares de relação e de significação.

Recorrendo a palavras do filósofo Emmanuel Lévinas, diremos que no centro da atividade educativa está a experiência de acolhimento do “rosto”, enquanto expressão de liberdade e de unicidade humana por excelência. Uma expressão absolutamente misteriosa e irreduzível, diante da qual a atitude de escutar e atender ganha prioridade sobre o conhecer e o entender (Lévinas, 1988). E porque o acesso à verdade do rosto, o respeito incondicional e essencial pelo outro enquanto outro, precede, inspira e fundamenta qualquer ponderação de ordem circunstancial, o conheci-

mento educacional define-se como um conhecimento ético por excelência onde as noções de objetividade, verdade ou experiência, tendem a adquirir contornos muito próprios.

Permanecendo exterior à situação estudada ou integrando-se nela, como acontece, por exemplo, nas modalidades de investigação participativa ou investigação-ação (MacIntyre, 2008), muito frequentes em educação, o investigador depara-se com o tipo de interpelações, tensões e conflitos que caracterizam as dinâmicas sociais, vindo-se muitas vezes obrigado a decidir em situação. Ora, uma decisão feita em situação é uma decisão sem hipótese de repetição, melhoria ou correção, apelando, como tal, para o poder reflexivo e deliberativo dos próprios investigadores.

Por outro lado, em educação tende a predominar a lógica de compreender para mudar, o que desde logo levanta interrogações sobre as finalidades do conhecimento que é produzido, tanto no que diz respeito aos referenciais de compreensão e explicação do real como aos referenciais de decisão e ação sobre o mesmo (Carvalho, 1996, p. 13). Ou seja, implicando o envolvimento pessoal do investigador numa lógica de co-construção do conhecimento que exige grande proximidade aos contextos e aos atores, as modalidades de investigação participativa requerem uma disponibilidade especial para a escuta ativa, para a aprendizagem recíproca e para a reflexão partilhada. Afinal de contas, as pessoas, as organizações e as comunidades não existem em abstrato, funcionando, na verdade, como ecossistemas relacionais vivos e muito complexos.

Com lembra Isabel Menezes “[...] a investigação-ação remete para uma diversidade de abordagens de investigação que assentam no pressuposto de que produzir conhecimento é indissociável da ação e de que os participantes numa dada situação social podem ser simultaneamente objetos e sujeitos do processo de investigação, através da reflexão e análise crítica sobre as suas práticas e vivências” (Menezes, 2007, p. 113). Assiste-se assim ao desaparecimento, ou diluição, da tradicional separação entre investigadores e participantes que, em rigor, deixam de ser meros participantes para serem considerados como parceiros fundamentais do processo investigativo. Nestas circunstâncias, os procedimentos de investigação têm que ser esclarecidos, negociados e revistos em permanência. Além de que, estando comprometido com processos de transformação social, o investi-

gador não poderá deixar de refletir sobre os impactos possíveis da investigação na vida das pessoas e das suas comunidades. Sobretudo quando em causa estão situações que interferem com os direitos e os interesses de pessoas consideradas como especialmente vulneráveis, justificando assim cuidados especiais sobre procedimentos de informação e consentimento, de publicação e disseminação do conhecimento.

A consideração de todos os estes fatores conduz-nos, pois, ao reconhecimento de uma identidade transversal das ciências da educação e, por consequência, à necessidade de um conhecimento ético consistente com os imperativos da racionalidade educacional. Associa-se neste sentido a noção de investigação educacional a uma conceção ampla de ética, tributária da tradição aristotélica, mas também da tradição kantiana. Ou seja, opta-se por uma lógica de articulação sensata entre o primado da reflexão teleológica e o carácter imperativo da moral e da deontologia, enquanto efetuações limitadas, embora legítimas, e mesmo indispensáveis, da perspectiva ética (Ricoeur, 1990, p. 201), considerando, por outro lado, que é no plano da ação que tal efetuação se produz, colocando permanentemente à prova o poder de decisão dos próprios atores. Neste sentido, entende-se que a existência de instrumentos de regulação prática é desejável, pertinente e necessária, funcionando como base de referência para uma decisão ética autónoma e contextualizada.

Potencialidades e limites dos instrumentos de regulação prática

Os documentos de regulação ético-deontológica desempenham um papel fundamental na clarificação de princípios, de linhas de orientação e de padrões de conduta num quadro de ação esclarecida e autónoma de cada investigador, como foi dito. Estes documentos tornam-se particularmente úteis no campo da investigação educacional, tradicionalmente caracterizado pela ausência de referenciais axiológicos explícitos. Conforme ficou evidente durante o processo de auscultação que antecedeu a elaboração da Carta Ética, dinamizado pelo Grupo de Trabalho sobre Ética e Deontologia, Relatório de Missão (SPCE, 2014), o património ético existente no âmbito das comunidades institucionais e profissionais portuguesas nem sempre surge enunciado de forma clara, tendendo a ser caracterizado pela

dispersão e fragmentação. Uma constatação que se revela consistente com os resultados dos estudos realizados neste âmbito, designadamente no que se refere ao pensamento ético-deontológico dos professores do ensino superior. “A maioria dos professores atribui à ética profissional o significado de aplicação pessoal de uma ética pessoal, estabelecendo, por consequência, entre elas uma estreita relação” (Estrela, M. T. & Marques, J., 2010, p. 101). A decisão ética tende assim a depender de critérios meramente pessoais e circunstanciais, remetendo geralmente para “códigos” implícitos e para fontes de socialização como a família, a religião ou a experiência de vida.

Esta tendência para a dispersão e fragmentação surge muitas vezes justificada em função da pluralidade característica das ciências da educação. Contudo, tal como alertava António Nóvoa por ocasião da Conferência proferida no momento da constituição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em 1991, a defesa da pluralidade não poderá servir para justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científica. “Dito de outro modo, a defesa da pluralidade não pode constituir uma cortina que oculte as reais dificuldades epistemológicas e heurísticas das ciências da educação” (Nóvoa, 2011, p. 99). Considera-se, pois, que a afirmação de princípios de atuação comuns constitui parte integrante e indispensável desse trabalho necessário de definição epistemológica, contribuindo decisivamente para a valorização da pluralidade e diversidade enquanto eixos de identidade científica.

É importante notar que, ao contrário do que acontece na esfera jurídica, os preceitos de regulação ética só adquirem carácter vinculativo no âmbito da comunidade a que dizem respeito. Reside aí, justamente, a sua força operativa e heurística. Funcionando como expressão de um compromisso coletivo, quer dizer, de uma promessa conjunta, a explicitação e publicitação de princípios e de normas potencia o sentido de pertença à comunidade de referência, favorecendo a solidariedade interpares. Trata-se, na verdade, de uma dupla vinculação, na medida em que a ligação ao que é prometido é indissociável da ligação a todos aqueles que partilham dessa mesma promessa.

No entanto, importa ter presente que os instrumentos de regulação ético-deontológica, como os Códigos de Conduta, as Cartas ou as Decla-

rações Éticas, possuem potencialidades, mas também limites. Só por si, eles não são suficientes para responder às interpelações, aos problemas e aos dilemas que emergem das práticas de investigação. Pelas razões que já foram mencionadas, a necessidade de articulação racional entre princípios, valores e normas, feita em situação, exige, por parte dos investigadores, o exercício de uma sabedoria prática de teor prudencial. O termo *prudência*, equivalente na tradição latina ao que Aristóteles designou por *frónesis*, assinala, precisamente, a virtude da decisão sensata. Deliberar com prudência significa atender à ligação entre reflexão ética e vida moral, entre teoria e prática. Um imperativo bem patente no âmbito da investigação educacional onde o conhecimento sobre educação tende a ser um conhecimento “em educação”, convocando, desse modo, parâmetros epistemológicos e éticos particulares (Ardoino, 1994).

Assim, se por um lado, a existência de instrumentos de regulação ético-deontológica desempenha um papel fundamental, funcionando até como condição de aperfeiçoamento constante dos princípios e padrões de conduta adotados, por outro, a remissão para um quadro de referência não esgota o âmbito de exigência ética, apelando para aptidões de juízo prudencial. Situar os desafios de reflexividade ética e de consolidação deontológica no plano da racionalidade prática, isto é, no território complexo e dilemático da deliberação moral, significa, com efeito, colocar a ênfase no papel dos próprios sujeitos e no exercício pleno da sua soberania racional (Baptista, 2011, p. 14). Como tal, o papel regulador das chamadas Comissões de Ética nunca poderá ficar circunscrito a funções de ordem técnica, ligadas a processo de mera validação formal. À luz de uma conceção ampla de ética e de investigação educacional, as funções de regulação são, na verdade, indissociáveis das funções de promoção, numa perspetiva de desenvolvimento das competências de reflexão, deliberação e decisão dos próprios investigadores.

Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Tal como consta dos seus primeiros Estatutos, datados de 1990, a SPCE assumiu desde sempre a intenção de definir um conjunto de princípios e de padrões de conduta considerados fundamentais para a investiga-

ção, reflexão e ação profissional no campo da educação. No entanto, este objetivo só viria a ser concretizado em 2014, por ocasião do 25º aniversário da Sociedade. Facto que, só por si, é revelador das dificuldades inerentes à formulação de um instrumento de regulação ético-deontológica, sobretudo numa área de conhecimento fortemente marcada pela pluralidade disciplinar e paradigmática.

Assim, em 2013 e por iniciativa da direção da SPCE, foi constituído um grupo de trabalho sobre “Ética e Deontologia” (Relatório de Missão, SPCE, 2014) com a responsabilidade de elaborar uma proposta de instrumento ético relativo às atividades de ensino e investigação dos membros da Sociedade. Seguindo uma opção metodológica assente na auscultação, no envolvimento e na participação dos associados, designadamente através da realização de entrevistas, de grupos de discussão e seminários temáticos, a par da recolha de dados junto de personalidades de referência, de instituições de ensino superior e dos centros de investigação nacionais, o grupo de trabalho assumiu como objetivos fundamentais:

- a) Desenvolver um processo de revisão bibliográfica conducente à fundamentação do paradigma ético-deontológico representativo dos membros da SPCE, numa perspetiva de clarificação conceptual e definição rigorosa de padrões de qualidade;
- b) Desenvolver um processo de análise documental sobre o património axiológico e deontológico das comunidades institucionais e profissionais nacionais, numa perspetiva de sistematização e valorização;
- c) Desenvolver um processo amplo de sensibilização, reflexão e discussão sobre a relação entre ética e investigação educacional, junto dos associados e da comunidade académica em geral;
- d) Elaborar uma proposta de instrumento de regulação expressivo do compromisso ético da SPCE e alinhado com as recomendações produzidas no âmbito da União Europeia e das sociedades científicas congéneres.

Esta dinâmica de trabalho permitiu evidenciar o consenso existente na comunidade científico-educacional quanto à urgência de tomada de posição coletiva sobre as questões éticas, por mais difícil que tal tarefa se afigurasse. E, na verdade, para o grupo de trabalho, a concretização dessa missão representou muitas vezes um verdadeiro dilema ético. Contudo, tendo em conta os resultados obtidos ao longo do processo de estudo e auscultação, e apesar de todas as inquietações, limitações e constrangimentos, entendeu-se que tinham sido criadas as condições necessárias para que o debate pudesse prosseguir, tendo doravante por base a Carta Ética, enquanto primeiro documento de referência.

Traduzindo traços de um *ethos* distintivo, sustentados em critérios de cientificidade próprios e em alinhamento com as recomendações internacionais, designadamente com a *European Educational Research Association* (EERA), a primeira versão da Carta Ética da SPCE, aprovada no XII Congresso Anual da Sociedade (2014), apresenta um conjunto sistematizado de princípios e de orientações práticas referentes à relação dos investigadores com os participantes da investigação, com a comunidade de investigadores, com os estudantes e os profissionais da educação, com os promotores da investigação e com a sociedade em geral. Estes princípios surgem devidamente enquadrados por uma primeira parte dedicada à explicitação sobre opções metodológicas e concetuais e por uma terceira parte referente aos processos de implementação e revisão.

No que diz respeito à relação com os participantes, o documento apresenta orientações sobre procedimentos de Consentimento Informado, Confidencialidade/Privacidade, Divulgação da Informação, Desistência de Participação, Benefícios e Respeito pela Integridade, segundo o princípio de que todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverão ser respeitadas na sua condição de seres humanos únicos, inseridos em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelecem relações de interdependência.

Na relação com a comunidade de investigadores são consideradas as questões de Autoria e Coautoria, de Revisão de Pares e Publicação, em consonância com os princípios gerais da ciência e com o compromisso de proteção e promoção da integridade, qualidade e reputação da investigação em ciências da educação.

Na relação com os estudantes e profissionais da educação, sobressai o respeito pelos princípios fundamentais da relação pedagógica, considerando que a investigação em ciências de educação está diretamente ligada aos domínios do ensino e da formação, seja ao nível da docência, da formação dos profissionais da educação ou da relação com os contextos de prática educacional. Neste sentido, considera-se que os princípios expressos na Carta Ética deverão vincular os membros da Sociedade de maneira a que a conduta profissional de cada investigador possa, em si mesma, constituir um modelo ético para todos aqueles que estão sob a sua influência direta, seja no âmbito da docência, da orientação académica, da consultoria ou a da supervisão, mas sem pretender substituir ou desconsiderar qualquer outro quadro de referência ética que possa ser considerado no âmbito das éticas institucionais e profissionais.

Na relação com os promotores e colaboradores da investigação, com patrocinadores, financiadores e todos aqueles que, de alguma forma, contribuem para a concretização da mesma, destacam-se os deveres de informação e esclarecimento, mediante protocolos ou acordos escritos que contenham a referência aos princípios éticos que configuram a investigação científica. A este respeito, a Sociedade recomenda como boa prática que as propostas de candidatura pública relativas a projetos de investigação em ciências da educação sejam acompanhadas de um Parecer sobre cumprimento de requisitos éticos, emitido, por exemplo, pelo *Conselho de Acompanhamento* da Carta Ética da SPCE.

Por último, considerando que os investigadores têm obrigações científicas e profissionais para com as comunidades e com as sociedades onde vivem e trabalham e que a inscrição pública do trabalho científico constitui um elemento crucial na vitalização dos processos de desenvolvimento e melhoria das práticas de investigação, a Carta acentua os princípios de transparência e de responsabilidade social, de modo a assegurar que o conhecimento produzido no âmbito de cada área de especialidade possa ser usado em prol do bem comum e do benefício das pessoas.

É importante notar que, recusando visões prescritivas e punitivas, em concordância com um modelo de regulação prática assente no poder de deliberação dos próprios investigadores, estas orientações são enunciadas numa lógica de promoção e formação, pretendendo funcionar, es-

sencialmente, como um referencial de boas práticas. Neste sentido, é dada especial atenção aos processos de implementação, divulgação, discussão e revisão da Carta, dinamizados e supervisionados por um Conselho de Acompanhamento constituído para o efeito e ao qual cabe também a responsabilidade de emitir Recomendações, Declarações e Pareceres.

Tal como é referido no final do documento, reconhece-se que esta Carta não abrange, nem poderia abranger, todas as situações de regulação possíveis, apelando-se nessa medida para o aprofundamento da reflexão em torno de dimensões específicas da ética educacional e investigacional. Só assim a Carta Ética poderá constituir, verdadeiramente, um impulso à dignificação e valorização do trabalho da comunidade científico-educacional portuguesa, conforme salienta Almerindo Janela Afonso, na qualidade de Presidente da SPCE (Prefácio da *Carta Ética*, 2014).

Considerações finais

Os investigadores educacionais portugueses estão sensibilizados em relação aos temas de ética e da deontologia, possuindo um bom capital de conhecimento neste âmbito e que, em boa medida, surge traduzido na primeira versão da Carta Ética da SPCE. Reforçando, no entanto, e uma vez mais, que a existência de um documento de regulação ético-deontológica constitui condição necessária, mas não suficiente, para a qualificação e credibilização das práticas de investigação.

Como tal, importa cultivar o conhecimento ético dos investigadores, apostando em oportunidades diferenciadas de reflexão e debate, mas também, e forçosamente, em práticas consequentes de formação académica. Além do mais, só através da adesão individual, esclarecida e motivada, de cada investigador será possível desenvolver e afirmar uma cultura científica que seja, efetivamente, pautada por padrões elevados de exigência e excelência.

No seguimento do que foi afirmado, associa-se o conhecimento ético dos investigadores educacionais a uma sabedoria de teor prudencial, convocando assim exigências de sensibilidade, reflexividade e criatividade consonantes com o *ethos* educacional. Parafraseando Paul Ricoeur (1991),

diremos que a força de um compromisso coletivo como aquele que aparece corporizado no documento que aqui tivemos em referência, reside tanto na consistência dos princípios afirmados como na possibilidade da sua renovação e atualização permanentes. Com efeito, um compromisso deste tipo só se torna eficaz quando se revela potencialmente criador, quer dizer, quando abre caminho à procura perseverante de princípios éticos novos, mais exigentes e mais vastos.

Bibliografia

- Ardoino, J. (1994). Le projet épistémologique initial de la psychologie sociale. *Pratiques de Formation-Analyses*, 28, pp. 86-94.
- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Tradução do grego de António C. Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2007). *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Afrontamento.
- Baptista, I. (2011). *Ética e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação (Coleção Cadernos CCAP, 3).
- Baptista, I. (2017). Ética do rosto e profissionalidade docente. In A. Silva, L. Ferreira & R. Ens (org.), *Políticas de Expansão Universitária, reflexões sobre a vida académica* (145-162). Curitiba: PUCPRESS.
- Capellano dos Santos, M. & Baptista, I. (Org.) (2014). *Laços Sociais: Por uma Epistemologia da Hospitalidade*. Caxias do Sul: EDUCS.
- Carvalho, A. D. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.
- Estrela, M. T., & Marques, J. (2010). Um Estudo Exploratório sobre o Pensamento Ético-Deontológico de Professores do Ensino Superior. In M. T. Estrela & A. P. Caetano (Coord.). *Ética Profissional Docente* (99-106). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Lévinas, E. (1988). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.

Kant, I. (1995). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela, versão apresentada por Viriato Soromenho Marques. Porto: Porto Editora.

MacIntyre, A. (2008). *Participatory Action Research*. London: Sage Publications.

Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária, uma Perspetiva Psicológica*. Porto: Livpsic/Legis Editora.

Mialaret, G. (2004). *Les Méthodes de Recherche en Science de L'Éducation*. Paris: PUF.

Nóvoa, A. (2011). As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In S. G. Pimenta (Org.), *Pedagogia, ciência da educação?* (85-126). São Paulo: Cortez Editora.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1991). *Pour une éthique du compromis*. *Alternatives Non-Violentes*, 80, 2-7.

SPCE (2014). *Relatório de Missão, Grupo de Trabalho sobre Ética e Deontologia*. Lisboa: SPCE.

SPCE (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Lisboa: SPCE.

Spolon, A., Netto, A.P., & Baptista, I. (2015). Interaction in research and the importance of exercising hospitality within the academic environment. *Research in Hospitality Management*, 5 (1), 65-76.

