



Associação de Professores de Sintra

# **Ética e Deontologia da Profissão Docente**

**Aline Seiya**





Associação de Professores de Sintra

# **Ética e Deontologia da Profissão Docente**



**Um contributo para o estudo do  
pensamento moral dos professores**

Aline Bernardes Seica



## **Cadernos de Educação**

Sob esta designação, a Associação de Professores de Sintra propõe-se promover a publicação de estudos, reflexões ou trabalhos de investigação realizados por professores, no âmbito das ciências educativas.

Esta publicação não tem periodicidade definida. A oportunidade dos trabalhos a publicar é decidida pela Direcção da A.P.S. tendo em conta a opinião do(a) Director(a) do Centro de Formação de Professores da mesma A.P.S.

### **CADERNO 1 – O Conhecimento Profissional dos Professores.**

Trabalho de reflexão e revisão da literatura especializada, realizado por:

- Maria José Balancho, docente da Escola Básica 2/3 de Manuel da Maia
- Fernando Marques Mendes, docente da Escola Secundária de Mem Martins.

### **CADERNO 2 – Ética e Deontologia da Profissão Docente.**

Trabalho de investigação realizado por:

- Aline Bernardes Seiça, docente da Escola Secundária D. Pedro V.

### **CADERNO 3 – Alunos Difíceis ou em Dificuldades.**

(a publicar)

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	5
<b>1.ª Parte - Conceito e Natureza da Profissão Docente</b> (Enquadramento teórico)	7
1 - A Profissão Docente	7
2 - Natureza Ética da profissão Docente	9
3 - Deontologia da Profissão Docente	13
4 - Formação Ética dos Professores: estratégias e perspectivas	16
Síntese	20
<b>2.ª Parte - O Pensamento dos Professores sobre a Natureza Ética da sua Profissão (Investigação)</b>	21
1 - Tema, problema e objectivos	21
2 - Os sujeitos	21
3 - A metodologia	22
3.1 Recolha dos dados	22
3.2 Tratamento dos dados	23
4 - Resultados	24
4.1 - Apreciação da Profissão	24
4.1.1 Motivos determinantes da escolha da profissão	25
4.1.2 Expectativas Profissionais	25
4.1.3 Grau de satisfação profissional: motivos de satisfação e de insatisfação	28
4.1.4 Conceito de professor	30
4.1.5 Síntese	30
4.2 - Fundamentação das Práticas Docentes	31
4.2.1 Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos	31
4.2.2 Princípios orientadores das práticas dos professores com os colegas e a instituição	33
4.2.3 Ofensas aos princípios que devem orientar os professores	34
4.2.4 Dimensão axiológica da prática docente	35
4.2.5 Síntese	36
4.3 - Deveres dos professores	37
4.3.1 Deveres relativos aos alunos	39
4.3.2 Deveres relativos aos colegas e à instituição	40
4.3.3 Deveres relativos aos encarregados de educação	41
4.3.4 Síntese	42
4.3.5 Razões do incumprimento dos deveres	42
4.4 - O Código Deontológico	43
4.4.1 Conteúdo e estrutura do código	43
4.4.2 Autoria e proveniência do código	43
4.4.3 Efeitos e utilidade do código	45
4.4.4 Síntese	46

4.5 - Situações de conflito	46
4.5.1 Conflitos com alunos	47
4.5.2 Conflitos com os colegas e com a instituição	47
4.5.3 Critérios de resolução de situações conflituosas	49
4.5.4 Síntese	49
4.6 - Dimensão Ética da Formação Profissional	50
4.6.1 Formação profissional e formação ética dos professores	50
4.6.2 Síntese	52

<b>Conclusão</b>	53
------------------	----

<b>Bibliografia</b>	53
---------------------	----

### ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro I	26
Quadro II	32
Quadro III	38
Quadro IV	44
Quadro V	48
Quadro VI	51
Gráfico 1	27
Gráfico 2	33
Gráfico 3	39
Gráfico 4	44
Gráfico 5	48
Gráfico 6	51

# INTRODUÇÃO

É já lugar comum, nos dias de hoje, proclamar a crise da educação como um dos sintomas da generalizada crise dos valores nas sociedades contemporâneas. A crise da educação não se reflecte apenas nas atitudes e comportamentos dos alunos perante o ensino e a aprendizagem; reflecte-se ainda na imagem da escola e no estatuto social dos professores, de que são indicadores, entre outros, os níveis salariais em vigor para a carreira docente. Tem repercussões, também, nas representações que os professores criam da sua própria profissão, no modo como concebem a natureza, os fundamentos e os objectivos da educação.

Se é certo que se encontram, neste domínio, opiniões muito díspares entre os professores, não deixa também de ser verdade que algumas linhas de pensamento, das quais sublinharei duas, sobressaem como mais fortes: a primeira afirma que, na sua essência, toda a educação, por ser teleológica, traz consigo um compromisso ético. A segunda, ao considerar que os actos ensinam mais do que as palavras, atribui ao professor a enorme responsabilidade de ser exemplar para os seus alunos.

Mas naturalmente que se levantam, a este propósito, algumas dificuldades: dadas a diversidade de perspectivas coexistentes na sociedade contemporânea e a tendência tão difundida para tomar como equivalentes e indiferentes todas as formas de pensar, se não de agir, que valores vamos ensinar ou estimular? Que ideais de cidadão - de pessoa - constituirão o nosso *telos* educativo? Que princípios presidirão aos actos do professor?

Estas questões conduzem-nos pela mão ao centro do paradoxo que afecta realmente a educação nos nossos dias e que é, provavelmente, uma das razões da sua crise: se seguimos a tendência geral da sociedade, então são o relativismo e o subjectivismo que prevalecem e não há, conseqüentemente, uma finalidade educativa comum; educamos em nome da diversidade e para a diversidade, com todas as consequências práticas daí decorrentes, nomeadamente a efectiva desigualdade na concorrência ao mercado de trabalho. Pela mesma ordem de ideias, também não será significativo falar de princípios normativos.

Se educarmos ao arpejo das tendências sociais, em nome de valores e finalidades mais gerais e objectivos, conseguiremos salvaguardar as diferenças individuais? E teremos forças e meios para concorrer com - ou usar em proveito da educação - as novas tecnologias e todas as seduções que as acompanham, isto é, conseguiremos ainda educar?

O meu interesse por esta área problemática decorre de duas circunstâncias concomitantes: a primeira é ser professora e estar directamente envolvida na prática docente; a outra, é ter estado ligada, durante algum tempo, à formação de professores como orientadora pedagógica.

A conjugação de ambas as tarefas, obrigando-me a uma reflexão mais sistemática sobre a natureza da práxis docente, permitiu reorientar as minhas preocupações neste domínio, até então quase exclusivamente intuitivas e vivenciais.

O trabalho realizado com professores em formação contribuiu, por sua vez, para delimitar uma outra questão estreitamente ligada às anteriores: será possível - e desejável - estimular, se não a formação, pelo menos a reflexão dos formandos sobre temas éticos de modo a

- (1) tomarem consciência dos valores que estão em jogo na relação pedagógica e da responsabilidade moral que lhes cabe pelo facto de serem professores e
- (2) proporcionar-lhes o conhecimento dos fundamentos que lhes permitam deliberar em casos de conflito?

Conhecer as opiniões dos professores neste domínio a partir das quais seja possível inferir a pertinência ou não de um código deontológico para a docência e o interesse numa formação ética dos futuros professores são os objectivos deste estudo, realizado no âmbito de uma Especialização em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica. Pode-se, ainda, considerar que, pela temática e metodologia adoptadas, nele se faz o cruzamento de conteúdos específicos dos Módulos componentes da Especialização: Modelos e Estratégias de Formação, Metodologias de Investigação e Técnicas de Observação, Aprendizagem e Desenvolvimento do Adulto e Práticas de Supervisão.

O trabalho é composto por duas partes: na primeira será feito o enquadramento teórico do estudo realizado, incidindo sobre os conceitos de profissão docente, deontologia, ética e educação e articulação dos mesmos, à luz de alguns dos mais recentes contributos da investigação educacional.

A segunda parte tratará da Investigação propriamente dita e apresentará as seguintes subdivisões:

- 1 - Tema, problema e objectivos
- 2 - Caracterização dos sujeitos
- 3 - Descrição e justificação da Metodologia
- 4 - Análise de conteúdo
- 5 - Interpretação dos resultados

Finalmente, haverá lugar para uma síntese das conclusões e reflexões elaboradas sobre o próprio trabalho quer no que concerne aos resultados em comparação com os objectivos, quer no que concerne à metodologia, bem como para a abertura de algumas pistas para futuras investigações na mesma área.

## 1.<sup>a</sup> Parte: Enquadramento Teórico

# Conceito e Natureza da Profissão Docente

O conceito de profissão docente está longe de ser unívoco. A comprová-lo estão as alterações de sentido que sofreu ao longo dos tempos e que correspondem, de resto, às transformações das práticas que o mesmo conceito denota.

Desde a concepção segundo a qual o ensino está tão próximo do sacerdócio que “*mesmo laicizado, conserva ainda algo de religioso*” (Gusdorf, 1978, p.9) e permanece associado à ideia de missão, com toda a aura moral de que esta se reveste, até à concepção do ensino como profissão, muitas mudanças sociais deveriam ocorrer.

### 1 - A Profissão Docente

Entre estas mudanças estão certamente as que decorreram da Revolução Industrial, a exigir não só o aumento do número de professores mas também a sua formação profissional, de modo a responderem à ampliação da escolaridade obrigatória e gratuita, ao nível do ensino primário, em especial na 2.<sup>a</sup> metade do século XIX. (Estrela, 1986; Nóvoa, 1995)

É assim que, progressivamente, a função docente vai perdendo a sua conotação religiosa, de possuidora de um “saber misterioso” fundado numa transcendência, ou o sentido de “vocação” e “missão” assente na impecabilidade moral daquele que a pratica, para ganhar um novo sentido que lhe advém da posse de saberes racionais publicamente reconhecidos, ou porque a Universidade os garante, ou porque as práticas os comprovam. (Altet, 1994) Ou seja, a ideia de profissão vai-se impondo à medida que a formação profissional se afirma e, com ela, a profissionalização dos docentes. Mas, curiosamente, este aspecto vocacional da função docente parece continuar a ter, ainda hoje, os seus defensores; é assim que Cordero (1986), por exemplo, a entende como “*tarea vocacional*” (p. 464), ligando esse aspecto a um propósito de dignificação profissional, na esteira de D. Gregorio Marañón.

A acrescer aos aspectos apontados por Estrela (1986) como marcas de profissionalismo, há um outro que não é de somenos importância: a constituição de associações profissionais que têm por finalidade tanto a defesa dos interesses como a promoção dos níveis de qualificação dos seus associados.

A preocupação com a qualidade traduz-se, na prática, pelo recurso à investigação científica, a fim de traçar, por exemplo, o perfil do professor eficaz. Nos EUA, país onde este movimento começou a ser particularmente activo, a história da investigação das características do “bom” professor é já longa. Medley (1982) refere o primeiro estudo levado a cabo por Kratz em 1896, do qual resultou uma lista de características comportamentais dos professores considerados eficazes.

Considerando as dificuldades encontradas, a investigação passou então a incidir sobre o comportamento observável do professor na sala de aula, procurando relacionar determinadas

categorias comportamentais com uma maior eficácia de ensino e compreender que diferenças de comportamento existem entre professores ditos eficazes e não eficazes; investigações desta natureza foram levadas a cabo por Ryans, 1960; Flanders, 1970; Kounin, 1970; Levine, 1971, entre outros. (Ryan e Phillips, 1982)

Sejam quais forem os aspectos sobre os quais se focaliza a investigação, é manifesto o interesse em melhorar a qualidade do ensino, o que passa, por um lado, pelo conhecimento do que os professores fazem na aula e do modo como os alunos são afectados por isso. Por outro lado, passa pela formação profissional, na qual se tem privilegiado o desenvolvimento de determinadas competências particulares, voltadas para a prática e que, do ponto de vista de Popkewitz (1995) permanecem fragmentárias na medida em que tem sido minimizada a formação intelectual, ética e moral dos professores. No entanto, a aquisição dessas competências de “*gestão da sala de aula*” (Popkewitz, p. 41) não é de desprezar, desde que o professor as integre numa visão alargada do processo educativo. (Medley, 1982; Estrela, 1986)

Ora esta visão alargada significa que toda a acção educativa se exerce num meio amplo, mutável, que a condiciona; daí que tal acção tenha de ser flexível e renovada, o que implica a necessidade de formação contínua (Hoyle, citado por Estrela, 1986) - a qual é, aliás, um dos critérios de avaliação da docência como profissão. “*C’est par la formation que va se construire l’identité professionnelle*”, afirma Altet (1994, p.25); e como a formação é um processo contínuo, então a identidade profissional não é fixa nem cristalizada, antes exige do professor uma atitude permanentemente reflexiva e aberta à mudança.

Segundo Nóvoa (1995) essa mudança trará consigo uma nova concepção de profissionalismo docente e a formação de professores pode dar um contributo importante, permitindo talvez inflectir o estado actual da profissão, afectada por “*dois processos antagónicos*” (p. 23): um, o processo de profissionalização, promotor da imagem e da autonomia da classe; o outro, de proletarização crescente, responsável pela degradação da imagem, dos rendimentos e da autonomia.

Sintoma da proletarização é, ainda na perspectiva do autor, a separação entre a elaboração dos programas e currículos e a execução pedagógica dos mesmos, a par da multiplicação das tarefas exigidas ao professor que acaba, muitas vezes, por sacrificar a qualidade à quantidade. Esta separação tem implícito o pressuposto de que o trabalho do professor é essencialmente técnico, cabendo o planeamento e a decisão das grandes linhas educativas aos investigadores, imbuídos do estatuto de cientistas.

São todos estes aspectos que, na opinião de Estrela (1986), se conjugam para degradar a auto-imagem do professor, com as consequências daí decorrentes: desmotivação, absentismo, pouco empenhamento; o resultado é “*um verdadeiro círculo vicioso que reforça ainda mais a perda de prestígio social que a profissão tem vindo a sofrer nas últimas décadas*”. (p. 306)

Também segundo a mesma autora, a profissão docente parece encerrar uma estranha ambiguidade: a par da erosão da imagem e do decréscimo de atracção pelo seu exercício, é notório o crescimento do interesse que algumas ciências manifestam relativamente à definição da sua natureza. Assim, vão surgindo estudos vários que pretendem caracterizar a profissão e aqueles que a exercem, nos seus diversos aspectos: processos de construção da identidade profissional, ciclos de vida profissional, motivações de escolha da profissão, pensamento dos

professores, vidas de professores, entre muitos outros. Porém, muitos aspectos importantes permanecem obscuros. É o caso do pensamento e do comportamento ético do professor, cujo conhecimento parece essencial, sobretudo se se tiver em conta a função eminentemente ética que a profissão desempenha e tem desempenhado por força da sua própria natureza. (Estrela, 1993)

## 2 - Natureza Ética da Profissão Docente

Na obra intitulada “Os Usos da Filosofia”, Mary Warnock afirma a sua convicção de que a educação deve ser orientada para a incrementação da liberdade das pessoas, entendendo isto como uma espécie de elevação a partir de uma dada situação sobre a qual, geralmente, se não reflecte. Tratar-se-ia, então, de possibilitar o conhecimento da história e do desenvolvimento das instituições e da sociedade em que se vive, bem como dos instrumentos conceptuais utilizados, como meios de proporcionar essa elevação. E como a liberdade é um valor, continua a autora, então a educação é intrinsecamente valorativa.

Salvas as devidas distâncias, não será difícil encontrar aqui ecos da metáfora platónica da educação como libertação da ignorância - da ilusão - por meio de uma dialéctica ascensional que é também um processo de crescimento intelectual, moral, humano, em suma, que conduz da “caverna” para a luz; e do pedagogo como aquele que, propriamente falando, nada ensina, a não ser o esforço da ascensão e a sua simbólica libertadora. (Platão, *República*, 514a- 517c)

No seu sentido mais amplo, Ética designa um conjunto de preocupações teóricas concernentes à intencionalidade da vida humana e às razões pelas quais se age. Daí que no seu contexto se fale de princípios e de valores com um alcance geral e que estes princípios encontrem o seu fundamento no plano da racionalidade.

Embora seja corrente tomar os termos *ética* e *moral* como sinónimos e usá-los indiferenciadamente, no campo filosófico a distinção faz-se e justifica-se pelas diferentes áreas semânticas que os dois termos cobrem: *ética* significa a *teoria* do certo e do errado na conduta e reporta-se aos valores que a ela presidem; *moral* tem que ver com a *prática*, isto é, com os comportamentos efectivos das pessoas em articulação com os valores. (Billington, 1988) Assim, a ética refere-se aos princípios, ao que *deve ser* em geral - que Kant, por exemplo, designou por imperativo categórico, aprioristicamente concebido - enquanto a moral remete para as máximas da acção, isto é, para o modo como cada indivíduo interpreta o dever geral em função da situação particular. (Kant, 1960)

Mantendo embora a distinção entre ética e moral, Ricoeur (1990, p. 5) recorre a um outro critério e considera os seguintes princípios: o do que é “*considerado bom*” e o do que “*se impõe como obrigatório*”; a ética reporta-se ao primeiro e a moral ao segundo. E acrescenta que não será difícil reconhecer “*na distinção entre o objectivo de uma vida boa e a obediência às normas a oposição entre duas heranças, a herança aristotélica, onde a ética se realiza pela sua perspectiva teleológica, e a herança kantiana, onde a moral é definida pelo carácter de obrigação da norma, logo numa perspectiva deontológica.*”

Compreende-se, então, que a educação se encontra na encruzilhada destas duas “heranças”: ao formar os jovens com vista à autonomia e à cidadania, são os fins que determinam os processos educativos e há, conseqüentemente, um ideal orientador; ao mesmo tempo, a boa

consecução dos objectivos educacionais exige normas e o respeito por elas da parte de todos os intervenientes, com especial ênfase para os professores.

Sejam quais forem as origens dos princípios éticos, problema que não cabe no âmbito deste trabalho discutir, é pertinente, no entanto, questionar até que ponto devem eles ter expressão no processo educativo, já que é mediante este processo que o ser humano se torna apto a agir de forma simultaneamente autónoma e integrada. Semelhante perspectiva pode encontrar-se já no pensamento de Platão, quando considera que só a educação permite formar o cidadão virtuoso, isto é, o cidadão moral, estabelecendo uma estreita vinculação entre ética e pedagogia. Não se trata, por certo de uma pedagogia qualquer nem, muito menos, da pedagogia relativista e pragmática do sofista Protágoras, para quem cada indivíduo é medida e critério das suas próprias verdades, que o mesmo é dizer das suas próprias acções. Platão exemplifica este ponto de vista com as palavras que põe na boca do personagem Cálicles: “(...) *aquele que quiser viver bem deverá deixar crescer à vontade as suas paixões, sem as reprimir e por maiores que elas sejam, deverá ser capaz de as satisfazer graças à sua coragem e inteligência, dando-lhes tudo aquilo que elas desejarem.*” (Górgias, 491e - 492a); a este, contrapõe a sua própria concepção de vida, representada pela *dramatis personae* Sócrates: “*Tal é, parece-me, o objectivo que cada um deve visar durante a vida. Todos os seus esforços, todos os seus actos, devem ser dirigidos no sentido de adquirir a justiça e a temperança como condições de felicidade, sem consentir nunca que as paixões campeiem (...)*” (ibidem, 509d-e), acrescentando que só pelo cultivo da filosofia este objectivo de autonomia e autodeterminação pode ser atingido e que cabe precisamente ao filósofo, mestre pela palavra e pelo exemplo, orientar os alunos neste caminho que cada um tem de fazer por si mesmo.

Também Aristóteles concebe a educação como formação para a cidadania (*Política*, livro oitavo, I), mediante o desenvolvimento de certas actividades e poderes característicos do ser humano, nomeadamente a capacidade de orientar racionalmente as suas acções. Esta função prática da razão, diz Williams (1993, p. 55) “*is supposed to produce coherence, and reduce conflict, among the desires of the individual living (as man must live) in society.*” Portanto, a aprendizagem da cidadania é, simultaneamente, a aprendizagem do autocontrolo e dos justos princípios em função dos quais se deve viver para viver bem o que, na perspectiva de Aristóteles, é o mesmo que ser feliz; indivíduo e sociedade interpenetram-se e implicam-se mutuamente.

Assim, é a própria concepção de humanidade do homem que está em jogo quando se educa, que é o bastante para compreender a dimensão ética da tarefa educativa e a responsabilidade dos que nela se comprometem, tanto mais que o alcance da educação não é individual, mas social: cada novo indivíduo formado vai integrar-se no tecido social que ajuda a construir e a renovar; da sua (boa) formação ética dependerá, pois, a de toda a sociedade. (Cordero, 1986)

O mesmo autor insiste, aliás, na necessidade de tornar conscientes os professores da inevitável orientação teleológica do processo educativo. É que não são indiferentes os fins que se pretende atingir e que determinam, conseqüentemente, o tipo de educação que se vai realizar. Portanto, na raiz de qualquer projecto educativo está uma intencionalidade ética que o orienta e legitima. Do mesmo modo, o professor nunca é neutro quando escolhe os caminhos pedagógicos que vai percorrer e é a sua própria pessoa que está em jogo quer quando escolhe quer quando actua em função das escolhas feitas.

Vão neste mesmo sentido as reflexões de Billington (1988), quando analisa a etimologia da palavra *educação* a partir das duas palavras latinas *educare* e *educere*. Diz ele que, embora as palavras possam parecer semelhantes, há entre elas “*a gulf of meaning so broad that is difficult to imagine that they can both cohabit in the context of a school’s curriculum*” (p. 259) e justifica o seu ponto de vista através da explicitação do respectivo sentido.

Assim, *educare* significa treinar, equipar alguém com determinadas habilidades (skills) físicas ou intelectuais, em articulação com o desempenho de uma ocupação ou profissão. Desta interpretação decorrem duas importantes consequências educativas: a primeira é que a valoração dos temas incluídos no currículo escolar é determinada pelas necessidades económicas e sociais da comunidade ou do estado. A motivação para aprender - e ensinar - um assunto será a da qualificação que esse assunto confere ao aprendente para a obtenção de determinado emprego.

A segunda consequência faz depender a apreciação das prioridades curriculares de um critério de utilidade, pelo que será dada primazia às competências para as quais há mais oportunidades de trabalho, e não é de estranhar, neste caso, um certo desprezo relativamente às chamadas humanidades, cuja aplicação prática imediata não é visível. Aqui, pois, os alunos são preparados para se integrarem em sistemas já constituídos e reproduzirem as suas rotinas e os professores são vistos como servidores do estado.

Por sua vez, o valor semântico de *educere* - encaminhar para fora, exteriorizar - conduz a um outro olhar sobre a educação, vista agora como o meio de preparar os estudantes para o conhecimento do mundo e de si mesmos; não por qualquer razão pragmática, mas pelo valor intrínseco da própria educação e das competências que ela proporciona. Aqui, a motivação para aprender não é dada de fora, mas é interior, o que significa que será o aluno a construir os sentidos das suas aprendizagens que, aliás, estarão sempre em construção; a aprendizagem é um processo permanente. O grande objectivo da educação entendida segundo esta perspectiva é o formar seres humanos capazes de tomar decisões fundamentadas, apreciar os valores sustentados pelos outros e julgar de forma autónoma.

O professor que adopte este ponto de vista educacional será “*a resource rather than a pedagogue, an encourager in a process of exploration rather than a purveyor of knowledge*” (ibidem, p. 261); logo, entre professores e alunos estabelecem-se laços de cooperação como os de quem está implicado numa tarefa comum, mais do que relações hierárquicas de docente a discente, com a alteração do conceito de autoridade que daqui decorre.

Sem que tome explicitamente partido por qualquer destas orientações, antes as reconhecendo, a ambas, como necessárias no sistema educativo, não deixa o autor, porém, de chamar a atenção para as dificuldades que se levantam a todos os que pretendem conciliá-las num mesmo projecto educativo; daí que questione se *educere* não será apenas um ideal no espírito de algumas pessoas ...

Efectivamente, a questão está longe de ser pacífica e de recolher a unanimidade de todos os que se interessam por temas de educação. Como nota Starratt (1994), muitas pessoas, embora reconhecendo a importância de uma educação ética dos jovens, pensam que não é à escola que deve caber essa função, mas à família ou às igrejas; as escolas devem ter em vista, apenas, a formação científica, para a qual todo o tempo disponível deve ser aproveitado. Outros, de forma mais radicalmente pragmática, estão convictos de que a formação ética é simplesmente

dispensável, devendo a escola promover o sucesso e a competitividade, antecipando o mundo do trabalho que os alunos irão posteriormente encontrar. A perspectiva valorizada é, então, a do *educare*.

Cordero (1986), por seu turno, parece privilegiar a raiz *educere* de educação, ao considerar que a profissão do educador consiste em trabalhar na formação do homem, fazendo desabrochar a personalidade humana. Nesta perspectiva, a personalidade é conquista de cada um e supõe um esforço pessoal de autoconstrução em função das normas sociais e culturais vigentes. Mas cabe ao educador “(...) *diseñar el tipo de sujeto humano y de sociedad que se pretende conseguir a través de la labor educativa, para luego acomodar consecuentemente los medios para el logro de esse objetivo.*” (p. 471)

Assim sendo, continua, a responsabilidade que recai sobre o educador é incontestável, acentuando mais uma vez a dimensão ética da sua acção; e para levar a cabo esta acção, o professor precisa de estar imbuído de determinadas características que, permitindo-lhe respeitar a personalidade dos outros, lhe garantam a possibilidade de efectivamente ensinar e que são geralmente referidas como “autoridade moral”.

Billington (1988), igualmente, fala de autoridade do professor neste mesmo contexto. Começa por analisar o campo semântico da palavra remetendo-a para o étimo latino *auctoritas* e o seu correlato *auctor* que designa o que é pioneiro ou iniciador de ideias, imagens ou caracterizações. Após referir que o professor é geralmente considerado detentor de autoridade ou, pelo menos, como devendo possuí-la, interroga-se sobre as bases em que tal autoridade assenta e o modo como se relaciona com a educação no seu duplo sentido etimológico.

A análise do autor incide sobre vários tipos de autoridade, mas são a autoridade académica e a autoridade moral as que directamente se reportam ao exercício da profissão docente. Relativamente à primeira, considera que o facto de o professor ser um especialista em determinada área temática não é garantia de bom ensino; caso contrário, a formação pedagógica dos professores seria perfeitamente dispensável. E acrescenta que se dos conhecimentos do professor não resultar a aprendizagem dos alunos, é porque só houve da parte dele exibição de erudição, lembrando que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem e que isso exige algo mais do que conhecimentos.

Quanto à autoridade moral, pensa que é pela atitude do professor face à tarefa educativa que ela se revela e que apresenta duas características distintivas: a primeira consiste no facto de o professor indicar, pelo modo como se relaciona com o seu trabalho, que a tarefa educativa, comum a professores e alunos, possui valor intrínseco; aprender é um valor em si, sem precisar de motivações extrínsecas. Este professor compromete-se com o sentido *educere* da educação, seja qual for o objecto do seu ensino.

A segunda característica, intimamente ligada à anterior, é a da capacidade do professor para motivar o estudo, sem recorrer ao “fantasma” dos exames finais, o que requer entusiasmo e empatia com os alunos, sem perder de vista os direitos de ambos os participantes no processo educativo.

De modo semelhante parece pensar Cordero (1986), nomeadamente quando afirma que a única autoridade capaz de influenciar os sujeitos humanos, particularmente os jovens, respeitando-lhes ao mesmo tempo a personalidade, é a autoridade moral, que define como “un

*ascendiente reconocido y aceptado por lo educando que percibe unas cualidades y una actitud específicas en el educador (...) ciertamente de conocimiento y experiencia (...) pero sobretudo de índole ética como será la claridad y firmeza en los valores asumidos, que se expresan en la firme adhesión al deber.” (p. 475)*

Ainda na mesma linha se pode ler Gusdorf (1978), apesar das diferenças de discurso, ao caracterizar a exemplaridade e a autoridade do *mestre* nos seguintes termos: “(...) *é um exemplo em que nos podemos inspirar, (...) a sua influência reveste a significação de um apelo de ser, que exorta à edificação da personalidade. (...) a autoridade do mestre exerce uma acção que a um tempo constrange e suscita a aspiração.*” ( p. 255)

### **3 - Deontologia da Profissão Docente**

Dada, então, a natureza ética da profissão docente, atestada por vários pensadores desde a antiguidade até à contemporaneidade, é legítimo que se pergunte de que modo - ou modos - será possível passar do nível da normatividade ideal para o da conduta prática; isto é: como passar dos princípios éticos, válidos para a acção em geral, para uma deontologia específica da profissão que encontre neles o seu fundamento.

No momento presente, parece justificar-se plenamente o crescente interesse da investigação educacional pelos assuntos de natureza deontológica. Estrela (1993) justifica este interesse não só pelas perspectivas teóricas que tal reflexão abre, mas também pelas aplicações práticas que pode vir a ter. É dada a multiplicação e complexificação dos problemas que afectam as sociedades contemporâneas, cuja repercussão a escola não pode deixar de sentir, a reflexão deontológica não só se justifica como se mostra realmente necessária. Ao mesmo tempo, determinados conflitos gerados na escola, relacionados com práticas menos correctas por parte de alguns professores, parecem exigir que algo seja feito para minorar, se não prevenir, os seus efeitos.

Lembra ainda a autora que entre os vários aspectos que permitem caracterizar o profissionalismo se conta o “ (...) *exercício correcto e autónomo de uma função socialmente reconhecida como altruísta, de que o código ético constitui uma expressão*”, como se fosse uma espécie de “*imagem de marca da profissão.*” (p. 188) As principais vantagens de um código adviriam da incrementação de uma identidade profissional, que se reflectiria na imagem interna e externa da profissão e na afirmação de autonomia relativamente à heteronomia dos regulamentos provenientes das instâncias governamentais.

#### ***Códigos Deontológicos: breve nota histórica***

O movimento de que viria a resultar, em 1896, o primeiro código docente conhecido teve início nos Estados Unidos da América, por iniciativa da Associação dos Professores do Estado da Geórgia; mas só em 1929 surgiu um código produzido pela associação de maior alcance nacional, a National Education Association. Em vários países, aliás, foram as associações profissionais que tomaram a iniciativa de elaborar códigos de deveres, mediante os quais não só vinculam os associados a normas que garantem a defesa do ideal de profissionalismo, como ainda promovem o prestígio da associação e dos seus membros. Desta maneira anteciparam-se às recomendações da UNESCO, de 1966, que vão no sentido de serem as associações profissionais de docentes a promover a elaboração de códigos de ética, tendo em vista

assegurar o prestígio da profissão e o cumprimento dos deveres profissionais por parte dos professores. (Estrela, 1993)

Também Blázquez (1986), reportando-se à situação norte-americana, refere algumas iniciativas, como a de Eric Ashby em 1969, na sequência de outra anterior da Associação Americana de Professores Universitários, de proposta de criação de um código regulamentador de direitos e deveres profissionais na educação, neste caso na educação superior, que imporia ao professor os deveres de ensinar a verdade tal como a conhece, dedicar-se ao aperfeiçoamento dos seus conhecimentos profissionais, fazer autocrítica, ser disciplinado e possuir honestidade intelectual; em contrapartida, os direitos socio-profissionais a reivindicar seriam o de liberdade académica, justo pagamento, férias e segurança social. É de referir, contudo, que não foi apenas nos Estados Unidos da América que se fez sentir esta preocupação normativa e que muitos outros países criaram também os seus códigos deontológicos da profissão docente, como assinala Estrela (1993, pp.193 e 208), mencionando o caso do Brasil, entre outros “*esparcos por todos os continentes*”.

Em Portugal, ainda de acordo com a mesma autora, a situação é bastante diferente; as associações de professores nunca elaboraram nenhum código deontológico que fosse expressão de luta pela autonomia ou de um ideal de profissionalismo. Apesar da longa história de associativismo dos professores do ensino primário, por exemplo, várias razões terão contribuído para esta lacuna. A autora sugere as querelas internas e o fraco estatuto social da profissão, por um lado; por outro, uma forte pressão social com a consequente interiorização de regras inerentes a um ensino entendido como missão. Por estes motivos, terão sido sempre os poderes instituídos a impor aos docentes as normas que deveriam regular-lhes o comportamento, ficando assim os aspectos éticos e pedagógicos subordinados aos interesses administrativos e políticos e espelhando um modelo de profissionalismo assente na “*exemplaridade da pessoa*” e na “*obediência à autoridade*”.

Se a demissão das associações profissionais é compreensível durante a vigência do Estado Novo, por força das limitações impostas ao direito de associação, prossegue M. T. Estrela, já não se compreenderá tão bem como essa tendência demissionária continuou após o derrube do regime, embora se considere natural que no período que imediatamente se lhe seguiu as reivindicações sindicais se tivessem sobreposto a todas as outras. E lamenta que os professores não tenham aproveitado as negociações que antecederam a publicação do actual Estatuto da Carreira Docente para apresentarem uma proposta de código deontológico, expressão do consenso da classe e afirmação pública de profissionalismo.

Já Cunha (1996) considera que há muitas e válidas razões para questionar a pertinência de um código deontológico, dado o estado actual da reflexão ética em geral e sobre este assunto em particular, entre os professores. Assim, julga natural o facto de algumas pessoas proporem um debate prévio que confronte os hábitos de conduta dos professores com os seus ideais morais e éticos; assumindo partilhar este ponto de vista, sugere, em conformidade com Strike e Soltis (1985), entre outros, que esse debate se faça em torno de um projecto de código, a título de orientação, admitindo no entanto e desde logo a possibilidade de rejeição final de qualquer código.

### ***Modelos de Códigos Deontológicos***

D’Orey da Cunha começa por comparar o estado da reflexão deontológica em vários grupos profissionais, colocando de um lado médicos, juristas e jornalistas e, do outro, professores.

Enquanto os primeiros terão desenvolvido reflexões sistemáticas em torno da deontologia e, na sequência desse processo, elaborado códigos deontológicos, os segundos, reconhecendo embora a natureza ética da profissão docente, não consubstanciaram os princípios éticos numa deontologia codificada, salvas as excepções acima mencionadas.

O referido autor justifica esta diferença recorrendo aos paradigmas que, no seu entender, suportam os respectivos procedimentos: o paradigma deontológico de médicos e juristas, dada a natureza liberal de ambas as profissões que estabelecem com o cliente uma relação directa, é um “*paradigma de responsabilidade*”; aqui, são as necessidades do cliente que determinam os deveres tornando-se estes, por sua vez, critérios de controlo da qualidade profissional. Os professores, em contrapartida, dada a sua situação de empregados por conta de outrem, seja o empregador o estado ou uma entidade privada, tomam como referência um “*paradigma deontológico de direitos*” e os deveres, de origem administrativa, são-lhes impostos ou, em certos casos, negociados, sistematizados sob a forma de estatutos ou de contratos; é o caso do Estatuto da Carreira Docente que consigna os direitos e os deveres dos professores, na sequência de um processo negocial.

O autor considera, todavia, que os referidos paradigmas não têm necessariamente de ser vistos como contraditórios e que, no caso dos professores, por serem simultaneamente profissionais e empregados, seria pertinente “*conciliar dois paradigmas numa integração criativa*” (p. 114). Para esse fim apresenta três sugestões: que, em todos os actos educativos, o professor coloque sempre o bem dos alunos à frente do seu próprio “*interesse pessoal ou corporativo*” (idem, ibidem); que, com vista ao bem educativo do aluno, reivindique empenhadamente as condições óptimas para a realização do seu trabalho e que, sempre dando a primazia ao bem educativo do aluno, este possa ter precedência sobre normas emanadas dos empregadores.

Alargando o âmbito do seu estudo, Cunha (1996) dá conta de um projecto de código deontológico, integrado num seminário da Universidade Católica sobre Deontologia da Profissão Docente, cujas natureza e estrutura se propõe analisar nos seus aspectos “*mais sensíveis ou mais controversos*” (p. 116).

Quanto à natureza, depois de referir que um código não é “*uma escritura que narre uma história de salvação e inspire a acção moral dos fiéis*”, nem “*um regulamento até ao pormenor daquilo que as pessoas devem fazer*”, apresenta o seu ponto de vista sobre o que ele deve ser: “*cristalização da experiência ética dos educadores e professores*”, tradução de um consenso sobre as soluções consideradas mais equilibradas e justas face a algumas situações dilemáticas, “*para consideração de todos os profissionais*” (idem, p.118). E admitindo que mesmo esta *cristalização* possa ser contestada por quem defenda a liberdade de decidir em função dos seus próprios valores, conclui que o código não deve ser mais do que “*um instrumento de consulta à tradição antes de uma deliberação que tenha em conta todas as exigências da situação*” (idem, p. 119)

Quanto à estrutura, propõe cinco pontos organizadores: (1) Preâmbulo; (2) Deveres para com os alunos: na ordem do seu desenvolvimento integral, do saber, da relação pedagógica e da isenção; (3) Deveres recíprocos dos docentes; (4) Deveres dos docentes para com a comunidade educativa e (5) Deveres para com a sociedade.

Também Estrela (1993), depois de ter analisado alguns códigos provenientes de vários países, pensa ser possível inferir aspectos caracterizadores e distintivos que poderiam ser resumidos no seguinte quadro:

<b>Origem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associações sindicais</li> <li>• Escolas de formação de professores</li> </ul>
<b>Estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com ou sem Preâmbulo</li> <li>• Com ou sem fórmula de juramento</li> <li>• Enunciação das normas reguladoras, em blocos ou em capítulos, seguida ou não da explicitação das condutas incorrectas</li> </ul>
<b>Extensão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 ou 12 normas</li> <li>• Várias dezenas de normas</li> </ul>
<b>Orientação das normas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativas aos alunos, pais e colegas</li> <li>• Relativas à escola, ao público em geral, à profissão, às práticas de emprego, à associação profissional</li> <li>• Salvaguarda dos direitos fundamentais do Homem e do cidadão</li> <li>• Salvaguarda dos valores cuja universalidade se pretende assegurar</li> </ul>

A autora não deixa, contudo, de chamar a atenção para as fraquezas dos códigos elaborados pelas associações de docentes, e que são sobretudo de três tipos: (1) vinculam apenas os seus membros; (2) possibilitam a coexistência de códigos diferentes numa mesma escola, o que pode ter efeitos contraproducentes na união da classe justificando, assim, as intenções de muitos professores de se constituírem como ordem; (3) não possuem força legal, mas apenas força moral, com todas as limitações daí decorrentes. Em todo o caso, parece ser convicção de M. T. Estrela que as sanções aplicáveis pelas associações aos seus membros, embora “*de carácter moral e psicológico (...) atingem o infractor no seu bom nome profissional (...) concorrendo para que o exercício profissional se processe dentro dos limites circunscritos pelas normas veiculadoras de um determinado conceito de profissionalismo.*” (ibidem, p. 190)

Outra grande vantagem dos códigos deontológicos, explicitamente reconhecida por muitos investigadores da deontologia docente (Strike e Soltis, 1985; Soltis, 1986; Blázquez, 1986; Watras, 1986; Nash, 1991; Estrela, 1991, 1993; Cunha, 1996) reside no facto de proporcionarem um ponto de partida e um pretexto para a reflexão e o debate em torno dos valores e dos deveres inerentes ao exercício da profissão docente.

Cunha (1996), por exemplo, pensa que o código “pode constituir um instrumento de formação, tanto de formação contínua de professores já formados, como de formação inicial daqueles que se prepararam para serem professores”; Blázquez (1986) acentua outro aspecto, o da “*llamada constante a un sentido más profundo de responsabilidad por parte de todas las personas implicadas en el quehacer educacional.*” (p. 495)

#### **4 - Formação Ética dos Professores: estratégias e perspectivas**

“*Todos os dias, nas nossas escolas, há professores que cometem actos deontologicamente discutíveis (...). Todos os dias, nas salas de aula, há professores que revelam princípios morais diferentes conforme se trate de avaliar a sua conduta ou a conduta dos alunos.*” - são afirmações de M. T. Estrela (1991, p. 585) que justificam plenamente a necessidade de uma

cuidada formação ética dos professores, se não de formação moral, sobretudo se se atender à transformação dos valores sociais no sentido de uma crescente indiferenciação.

Este ponto de vista está longe de ser pacífico e a autora recorda, a propósito, as posições tradicionais da Psicologia, que parecem corroborar o senso comum, segundo as quais as aprendizagens se fazem num tempo próprio, o sujeito estabiliza e torna-se cada vez mais difícil mudar comportamentos e hábitos. Porém, as novas correntes desenvolvimentistas da Psicologia desafiam este conceito de estabilidade e mostram que o adulto também é um aprendiz e também se desenvolve como pessoa, abrindo as portas à possibilidade da formação contínua dos professores, nela incluindo a formação ética. (idem, ibidem)

Das várias estratégias possíveis para levar a cabo este intento, a referida autora realça seis, que designa do seguinte modo:

### 1.<sup>a</sup> - “Estratégias tradicionais de base intelectualista”

Os cursos de formação inicial dos professores incluem disciplinas de Ética, incidindo estas sobre os principais conceitos e a sua evolução histórica estudados a partir de autores de orientação intelectualista e inspiração socrática.

**Vantagens:** permitem a tomada de consciência dos problemas éticos; estimulam a reflexão moral sobre os pressupostos gerais das situações práticas da profissão; podem evitar os excessos de pragmatismo de certas orientações insuficientemente fundamentadas.

**Limitações:** Soltis (1986), por exemplo, considera que estes procedimentos são insuficientes para enfrentar eficazmente os vários aspectos éticos das situações reais e para afastar “*the specter of ethical subjectivism*” (p. 2) ; acrescenta que os professores devem desenvolver estratégias e competências para diagnosticar problemas éticos, tomar decisões atendendo às suas consequências e desenvolver argumentos válidos neste campo e alerta para os perigos do subjectivismo moral, afirmando com alguma ênfase: “*The very act of becoming a professional commits one to the ethical principles and standards of membership in the community of that profession and to the service of its general purposes.*” (p. 3)

### 2.<sup>a</sup> - “Estratégias de tipo pragmático”

O plano curricular dos futuros professores inclui programas de deontologia, assentes no estudo crítico do código deontológico adoptado, procurando aplicá-lo a situações práticas reais ou não.

**Vantagens:** orienta a formação desde logo para aquilo que se pensa ter aplicação prática, sem desvios.

**Limitações:** É de novo Soltis, no mesmo artigo (1986), quem chama a atenção para a pobreza deste tipo de formação: o estudo do código, só por si, não dá conta da multiplicidade e complexidade dos problemas éticos reais do mundo do trabalho; é insuficiente quando se torna necessário justificar uma acção, o que requer sempre um fundamento filosófico; também não proporciona automaticamente um comportamento ético ao professor.

### **3.<sup>a</sup> - “Estratégias inspiradas directamente em correntes cognitivas de desenvolvimento moral”**

Visam o treino de competências de raciocínio e deliberação moral. Uma inspiram-se em Kohlberg e nos seus dilemas morais; outras procuram treinar a negociação moral, assente no desenvolvimento da capacidade de argumentação e avaliação dos argumentos utilizados. Soltis, acima referido, realça-lhes as vantagens. Na mesma linha estão Liston e Zeichner (1987), que elaboram o conceito de “deliberação moral”; as suas propostas são para que os futuros professores “*strive to act in morally virtuous ways: to be caring, considerate and honest*” (p. 4) e são orientadas por uma “ética do dever” e uma “ética da virtude”, que pretendem, respectivamente, identificar os princípios morais das acções dos professores e cultivar determinado tipo de comportamento moral.

### **4.<sup>a</sup> - “Estratégias mistas”**

Articulam a reflexão teórica e a acção, combinando várias estratégias. Muitos autores enaltecem a vantagens formativas destas estratégias, por considerarem que cobrem uma maior área de conhecimentos e desenvolvem múltiplas competências.

Está neste caso Watras (1986), além de Soltis (1986) já mencionado. Watras analisa várias estratégias que considera incompletas e conclui que só é possível formar eticamente professores se elas forem utilizadas como ferramentas que propiciem um genuíno diálogo, mantendo-se conscientes, ao mesmo tempo, de que todos os meios para promover o encontro entre as pessoas se podem transformar em obstáculos.

Strike e Soltis (1985), partindo do Código de Ética da Profissão Docente adoptado pela Assembleia Representativa da National Education Association em 1975, propõem estratégias de formação nas quais se procura aplicar o código a situações particulares (Ethical dilemmas of teaching), à luz de princípios teóricos previamente estudados que incluem uma dilucidação da natureza da questionação ética e uma revisão das principais teorias éticas organizadas em torno dos princípios do consequencialismo e do não consequencialismo.

### **5.<sup>a</sup> - “Correntes ligadas ao movimento de clarificação de valores”**

As estratégias formativas inspirados na clarificação de valores pretendem dotar os professores das capacidades que lhes permitam assumir-se como auxiliares do processo pessoal de crescimento moral dos alunos, sem se transformarem em endoutrinadores. O pressuposto deste movimento, cujos principais defensores são Raths, Harmin, Simon (1966) e também Howe e Kirschenbaum (1972), é o de que são os conflitos de valores, que vão sendo descobertos, pensados e resolvidos, que estimulam o desenvolvimento harmonioso da personalidade, não só dos alunos, mas dos próprios professores envolvidos. (Estrela, 1991)

### **6.<sup>a</sup> - “Estratégias que se inspiram numa concepção mais ampla de formação moral que ultrapassa o campo restrito do raciocínio e da deliberação moral”**

Num artigo de 1986, Howe analisa várias perspectivas em jogo na formação ética dos professores. Considerando que a multiplicidade de vias não é um mal em si, pensa no entanto que são de evitar as compartimentações e o encerramento de cada via em torno do seu próprio método, sem atender a outros pontos de vista.

A abordagem de Howe coloca uma “reflexão crítica” no centro do questionamento ético; utiliza dilemas éticos e apresenta seis componentes de um comportamento moral: apreciação visando a deliberação moral, empatia, competências (skills) interpessoais, conhecimento, raciocínio e coragem; defende as vantagens de um treino específico no domínio das competências éticas e insiste em estimular nos alunos atitudes de questionamento dos princípios éticos das suas condutas. Nesta linha de reflexão, considera que o recurso à ética aplicada por parte de algumas estratégias de formação levanta alguns problemas: o primeiro é que a ética prática se preocupa com a resolução de casos e problemas particulares, o que é insuficiente porque é necessária uma fundamentação e uma clarificação dos valores em jogo; o segundo, é que as teorias éticas não podem ser aplicadas por imposição, antes requerem sempre justificação, o que é sempre controverso. Daí a sua proposta: “*Early separate courses in ethics would be followed up with reinforcing experiences in practice teaching such as seminars to consider ethical dilemmas that arise in school contexts.*” (p. 11)

Robert Nash (1991) pensa que esta sugestão, não sendo destituída de valor, enferma de um erro: “*his critical reflection process is atheoretical, hence, substantively weak*” (p. 171), isto é, não assenta em nenhum conteúdo ético nem põe os alunos em contacto com várias perspectivas éticas de modo a desenvolver neles quer a sensibilidade quer os conhecimentos necessários para a tomada de decisões morais.

Em contrapartida, Nash pensa que todos os cursos de ética aplicada a incluir nos programas de formação de professores deveriam começar por uma análise profunda das dimensões da própria vivência ética, que ele considera serem três: (1) a dimensão das regras e dos princípios é aquela em que os indivíduos de diferentes ideologias, valores e orientações morais tomam decisões que têm implicações éticas - é a dimensão social; domina aqui a linguagem do respeito mútuo e a tolerância das diferenças morais que se inscrevem, apesar de tudo, no quadro de uma vida boa e de um comportamento correcto. É possível, aqui, definir critérios de comportamento moral e de tomadas de decisão éticas. (2) A dimensão de carácter e estrutura remete para o carácter e os pontos de vista morais das pessoas e proporciona uma consciência mais profunda das origens, intenções e aspirações morais de cada um ou de cada grupo, sempre que é necessário tomar decisões morais. (3) A dimensão do “background” de crenças e ideais remete para os primeiros princípios, para a verdade e para a metafísica; é a que permite o acesso aos significados e intenções mais profundos das nossas deliberações morais.

Todos os cursos de ética aplicada à formação de professores, conclui o autor, deveriam incluir um estudo rigoroso destas três dimensões interligadas da análise ética e os alunos deveriam tomar consciência de que toda a aplicação de regras e teorias, ainda que cuidadosamente racional, é sempre influenciada em grande parte pelas suas histórias particulares, tradições e concepções de virtude que, por sua vez, são enformadas pela estrutura social.

Sejam quais forem as estratégias adoptadas com vista à formação moral e ética dos professores, o respectivo valor só pode ser realmente apreciado quando essas estratégias são integradas num programa global de formação e no modelo que o enforma. Mas é de admitir que as estratégias mistas sejam as mais frutuosas, por abarcarem as múltiplas dimensões do comportamento moral e permitirem articular “*a ética da intenção e da acção*”. Ao mesmo tempo, qualquer programa de formação moral ou ética deveria pressupor investigação acerca do pensamento moral dos professores, de modo a compreender que princípios norteiam as suas condutas profissionais, que regras se auto-impõem, como solucionam os conflitos de

valores que caracterizam qualquer situação profissional e, ainda, que valores pretendem transmitir ou promover. (Estrela, 1991)

## Síntese

Esta é uma das áreas problemáticas em que os consensos parecem mais difíceis de atingir.

Começando pelo conceito de profissionalismo docente: o seu carácter ambíguo está patente na evolução que tem sofrido - em consonância, aliás, com as transformações do próprio contexto da profissão e com as dos profissionais que a exercem - e nas contradições associadas à sua imagem, tanto para os que a vêem de dentro, como para os que a vêem de fora, traduzidas num decréscimo de interesse pelo seu exercício e, simultaneamente, da parte de algumas ciências, por um aumento do interesse em compreender o que a caracteriza.

No que concerne à natureza ética da profissão, o acordo é mais visível; com efeito, é o entendimento do próprio processo educativo como constitutivo da pessoa, isto é, como orientado teleologicamente para o desenvolvimento do que no homem é humano, que conduz pela mão os professores e os investigadores ao reconhecimento da dimensão ética da docência e, conseqüentemente, ao da responsabilidade moral e social de quem a exerce.

Torna-se necessário, então, conhecer o pensamento dos professores acerca dos princípios que presidem aos actos pedagógicos, tanto àqueles que são deliberados e planeados como aos que constituem resposta necessariamente rápida às situações dilemáticas e, por isso mesmo, problemáticas que diariamente os confrontam. É nestas situações que, muitas vezes, uma deontologia tácita se torna explícita e é a propósito delas que se pode levantar a questão da pertinência e da utilidade de um código deontológico para a profissão docente, cujas vantagens foram já reconhecidas por associações sindicais ou escolas de formação de professores de vários países, que acabaram, assim, por produzir os seus códigos.

Com o objectivo de dotar os professores de competências que lhes permitam deliberar fundamentadamente em caso de situações portadoras de conflitualidade, ou mesmo evitar tais situações, tem sido defendida por muitos autores a necessidade de uma formação ética dos professores, a incluir na sua formação inicial. No entanto, estas propostas estão longe de recolher uma resposta unívoca e muitas pessoas continuam a pensar que a formação moral dos professores, além de ser assunto do foro privado, deve estar concluída quando o professor acede à profissão, pelo que qualquer formação posterior nesse domínio será inútil.

Ao arripio deste ponto de vista, contudo, várias estratégias de formação ética dos professores têm sido desenvolvidas e postas em prática em diversos países, com especial relevo para os Estados Unidos da América.

De tudo o que ficou dito, tanto pela natureza polémica do tema como pelo seu manifesto interesse e pertinência, pretendeu-se conhecer, ainda que de forma inevitavelmente parcial e contingente, o que pensam os professores sobre princípios éticos e deontologia prática, sobre códigos deontológicos e formação profissional no campo da ética. Ao mesmo tempo, procurou-se encontrar resposta para a seguinte questão: estarão os professores conscientes da essência ética da sua profissão e das implicações daí decorrentes?

## 2.<sup>a</sup> Parte: Investigação

# O Pensamento dos Professores sobre a Natureza Ética da sua Profissão

Foi a questão formulada no final da 1.<sup>a</sup> parte que presidiu à realização deste estudo e para cuja resposta se recolheram, analisaram e interpretaram opiniões de alguns professores; resultou, então um trabalho de natureza empírica e exploratória que pretende fornecer um contributo para a caracterização do pensamento dos mesmos no campo da Ética e Deontologia da Profissão Docente.

### 1. Tema, problema e objectivos

O tema do trabalho é ética, deontologia e formação profissional dos professores, nas suas mútuas relações e implicações.

Tem como objectivos compreender quais os fundamentos das regras de conduta adoptadas no exercício da profissão, conhecer a opinião dos professores sobre a eventual necessidade de um código deontológico e o possível conteúdo do mesmo e saber o que pensam sobre a pertinência do treino de competências éticas no âmbito da formação profissional.

A investigação teve como ponto de partida o seguinte problema: **haverá diferenças, quanto à concepção da prática docente e dos deveres profissionais, entre professores em fases distintas da carreira (início e meio /fim)?**

Pensou-se que, **a haver tais diferenças, elas seriam reveladas, no discurso dos docentes, pela discrepância da frequência dos indicadores, principalmente nas áreas da concepção dos deveres e da dimensão axiológica da prática docente** e foi esta a hipótese orientadora do trabalho, objecto da verificação empírica para a qual foi criado um instrumento de recolha de opiniões.

### 2. Os sujeitos

Os sujeitos cujas opiniões se recolheram são professores do ensino oficial, níveis básico e secundário, de vários grupos disciplinares, com percursos académicos e profissionais diferentes e pertencentes a duas escolas do concelho de Lisboa, a uma escola do concelho de Loures e a outra do concelho da Amadora.

Dado que se pretende comparar opiniões de professores em duas fases distintas da carreira, foi este o critério de selecção utilizado. Assim, no campo relativamente restrito dos contactos pessoais e profissionais do investigador, entre os professores que manifestaram a sua disponibilidade para colaborar nesta investigação foram escolhidos 4 em fase inicial - pré-carreira, em formação ou recém-formados - com um tempo de serviço não superior a 5 anos e outros 4 com tempo de serviço igual ou superior a 15 anos.

### 3 - A Metodologia

Atendendo às características e aos objectivos do trabalho, a adopção de uma metodologia qualitativa impôs-se como a mais acertada. Uma vez que aquilo que se pretende é **compreender e interpretar** os diferentes pontos de vista dos sujeitos inquiridos, reduzir estes dados a números não fará muito sentido, ainda que o recurso aos números (como, por exemplo, na contagem de unidades de enumeração e respectivas frequências) possa ser um auxiliar precioso para a interpretação. Mas o procedimento consiste em “*analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.*” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48)

#### 3.1 Recolha dos dados

O instrumento utilizado na recolha de opiniões foi a entrevista, que Symonds, citado por Nahoum (1975), define como “( ...) *une méthode visant à recueillir des donnés au cours d'une consultation privée ou d'une réunion*” ( p. 11). Considerando a natureza e os objectivos da presente investigação, parece justificar-se o recurso a este método como o mais adequado, por permitir a “ *análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.*” (Quivy e Campenhoudt, 1992, pp. 194-195).

Optou-se, neste caso, pela entrevista semidirectiva que se caracteriza pelo facto de o investigador possuir “*um quadro de referência anterior*” que apenas “*utiliza se o indivíduo esquecer uma parte do mesmo*” ( Ghiglione e Matalon, 1993, p. 97).

Assim, as entrevistas foram realizadas de acordo com uma grelha de temas e perguntas- guia, cuja ordem de apresentação e de resposta não foi rígida, mas variável e ditada pela dinâmica discursiva do entrevistado.

As áreas temáticas propostas foram as seguintes:

- Os professores e a profissão
- Valores norteadores das práticas pedagógicas
- Práticas pedagógicas e transmissão de valores
- Código deontológico
- Formação ética na formação inicial ou contínua

A própria formulação das questões, cujas clareza e pertinência foram testadas previamente por meio de uma entrevista de controlo, não foi sempre igual e foi pedido aos entrevistados que discorressem livremente, pela ordem que entendessem, com as palavras que desejassem usar e aprofundando e estendendo a resposta tanto quanto o tema ou a questão lhes sugerissem.

Todas as entrevistas foram feitas individualmente, em locais e ambientes considerados adequados pelo entrevistador e pelos entrevistados e antecedidas das respectivas motivação e legitimação. Foram gravadas e posteriormente transcritas.

### 3.2 Tratamento dos dados

Os dados assim recolhidos, pela sua variedade e riqueza informativa, exigem o recurso a um processo de tratamento sistemático que será a análise de conteúdo. Bardin (1994) refere-se-lhe nos seguintes termos: “ ... a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (p. 38)

Pese embora toda a polémica existente em torno do valor metodológico e teórico da análise de conteúdo ( cf. Ghiglione e Matalon, 1993, pp. 197 - 200), a verdade é que, para muitos autores, é ela que “ *melhor do que qualquer outro método de trabalho (...) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva*”. (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 225)

O primeiro passo da análise é a codificação e esta deverá ser enquadrada pelos objectivos traçados para a investigação. Segundo Holsti, citado por Bardin (1994) “ *a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo*” (p. 103).

Tornou-se, pois, necessário construir um sistema de categorias que veio a constituir a grelha de análise dos dados recolhidos.

Na presente investigação, as categorias foram concebidas, por um lado, a partir de um pano de fundo teórico resultante da consulta de bibliografia sobre o tema em análise e pelas reflexões dela decorrentes (que deram lugar à formulação do problema e à definição dos objectivos da investigação, bem como ao guião das entrevistas); por outro lado, a partir dos próprios discursos dos entrevistados, dos quais se fez uma primeira leitura essencialmente exploratória. Foi também assim que se procedeu para a construção das subcategorias, isto é, dos vários aspectos pelos quais cada categoria pode ser compreendida.

Finalmente, os indicadores emergiram dos próprios textos das entrevistas e tentou-se que fossem o mais exaustivos possível, de modo a não deixar de fora nada - ou, sendo impossível, o mínimo - do que fora dito.

Foram também escolhidas as unidades de registo e as regras de contagem ou enumeração. Neste caso, a unidade de registo, definida por Ghiglione e Matalon (1993) como “*o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise*” (p. 212), foi a frase, de maior ou menor dimensão, desde que se tratasse de “*uma afirmação acerca de um assunto*” ( Berelson, citado por Bardin, 1994, p. 105). Foi esta, portanto, a regra de recorte do texto.

Quanto à regra de enumeração, optou-se pela frequência, com a atribuição do mesmo peso a todas as aparições, pressupondo que, como diz Bardin na obra já referida, “*a regularidade quantitativa da aparição é, portanto, aquilo que se considera (...) significativo*” (p. 109)

## 4 - Resultados

Os dados recolhidos foram analisados de acordo com o seguinte quadro de categorias e subcategorias:

Categoria	Subcategorias
<b>Apreciação da profissão:</b> como entende o professor a sua profissão, do ponto de vista conceptual e afectivo, das expectativas e da realidade; como concebe o ser professor.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Motivos determinantes da escolha</li><li>2. Expectativas profissionais</li><li>3. Motivos de satisfação profissional</li><li>4. Motivos de insatisfação profissional</li><li>5. Conceito de professor</li></ol>
<b>Fundamentação das Práticas Docentes:</b> onde e como encontra o professor as razões das suas acções pedagógicas e institucionais; a natureza dessas razões e as consequências práticas da ausência de fundamentos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos</li><li>2. Princípios orientadores das práticas dos professores com os colegas e com a instituição</li><li>3. Dimensão axiológica da prática docente</li><li>4. Ofensas aos princípios que devem orientar os professores</li></ol>
<b>Deveres dos Professores:</b> consciência deontológica do professor; os domínios abrangidos pela deontologia; as violações mais frequentes da deontologia e seus motivos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Deveres relativos aos alunos</li><li>2. Deveres relativos aos colegas e à instituição</li><li>3. Deveres relativos aos encarregados de educação</li><li>4. Motivos de incumprimento dos deveres</li></ol>
<b>O Código Deontológico:</b> como concebe o professor um possível código em termos de pertinência, efeitos, conteúdo e proveniência	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conteúdo e estrutura do código</li><li>2. Autoria e proveniência do código</li><li>3. Efeitos do código</li><li>4. Utilidade do código</li></ol>
<b>Situações de Conflito:</b> o que entende o professor por situações conflituosas, onde as radica e como as soluciona	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conflitos com alunos</li><li>2. Conflitos com colegas ou com a instituição</li><li>3. Critérios de resolução de situações conflituosas</li></ol>
<b>Dimensão Ética da Formação Profissional:</b> o que pensa o professor de um currículo de formação que inclua instrução ética: vantagens/desvantagens; potencialidades/limitações	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Contributos da formação profissional</li><li>2. Formação ética integrante do currículo de formação</li></ol>

É a interpretação dos dados que seguidamente se apresenta.

### 4.1 - Apreciação da profissão

Esta categoria (Quadro I, p. 26) foi abordada segundo cinco dimensões ou subcategorias:

1. Motivos determinantes da escolha da profissão
2. Expectativas profissionais
3. Motivos de satisfação profissional
4. Motivos de insatisfação profissional
5. Conceito de professor

#### 4.1.1 Motivos determinantes da escolha da profissão

Dos professores inquiridos, 75% afirmam em primeiro lugar ter escolhido a profissão por vocação ou por gosto, enquanto 25% dizem tê-lo feito por imposição das circunstâncias ou “por não haver mais nada”.

Entre os primeiros, no entanto, alguns acrescentam ter sido também influenciados, na sua escolha, pelo exemplo de profissionais que consideravam modelares, outros pelo alcance social da profissão e ainda outros apontam como segunda razão da escolha o facto de a profissão aparecer como alternativa a um trabalho rotineiro ou “de amanuense”.

Estas especificações surgem no desenrolar da resposta, como explicitações ou esclarecimentos da afirmação inicial.

Embora o gosto pessoal ou a vocação constituam a razão da opção profissional, nem sempre se verifica o mesmo com o curso escolhido ou com o nível de ensino que se lecciona. Alguns dos entrevistados admitem que a escolha do curso foi fruto de um certo acaso ou da conjugação de circunstâncias exteriores, mas asseguram que a docência resultou de opção pessoal e primeira opção.

Relativamente ao nível de ensino, a situação é semelhante; alguns dos inquiridos, porém, afirmam ter decidido iniciar a actividade profissional num nível de ensino mais baixo, quer por não possuírem ainda a habilitação académica completa, quer por se sentirem inseguros para leccionar um nível mais elevado.

Os professores que entraram na profissão por imposição das circunstâncias tiveram outra experiência profissional anterior e apresentam a “segurança” e a proximidade de casa como coadjuvantes da escolha.

Considerando a situação na carreira, é entre o grupo dos que estão a iniciá-la que se situam estes últimos professores; todos os que estão já numa fase mais avançada atribuem a escolha feita à vocação e ao gosto. Significará isto uma certa reconstituição da memória? ...

#### 4.1.2 Expectativas profissionais

Quando inquiridos sobre o que esperavam inicialmente da profissão, apenas um dos professores, a iniciar a sua carreira, manifestou expectativas elevadas. Ao contrário, a maioria afirmou não ter grandes expectativas relativamente à profissão ou serem elas muito variáveis: “as expectativas que eu tinha não eram assim muito grandes” (e. 4); “Que corresponde às minhas expectativas não direi” (e. 1); “Nunca criei grandes expectativas” (e. 4); ou, ainda, não terem qualquer expectativa - “ (...) em relação à profissão não tinha expectativa nenhuma”; “ (...) era muito desconhecido” (e. 5) - ou, a existirem, serem negativas: “para mim, se calhar, era um bocado até chato” (e. 5).

É de notar que este baixo nível de expectativas é comum aos dois grupos de professores, embora o tema ocorra com maior frequência nos discursos dos que estão na fase inicial da carreira (Gráfico 1, p. 27), como se, nos outros, o desfasamento entre a profissão esperada e a realizada tivesse já sido compreendido como fase normal do processo de desenvolvimento profissional (Veenman, 1988; Huberman, 1989) ou como se a lembrança dos tempos iniciais da profissão já estivesse desvanecida.

## Análise de Conteúdo – Quadro de categorização

### Quadro I – Apreciação da Profissão

CATEG.	SUBCATEG.	INDICADORES	SUJEITOS								Total	Total
			1a	2a	3a	4a	1b	2b	3b	4b	Sujeitos	Frequências
1 - Apreciação da profissão	1 - Motivos da escolha	1 - Escolha por vocação / gosto	11	5	0	5	3	6	10	0	5	40
		2 - Escolha por influência de exemplos / modelos	1	0	0	0	3	0	0	0	2	4
		3 - Escolha pela importância social da profissão	0	1	0	0	1	0	0	2	3	4
		4 - Escolha por alternativa a um trabalho rotineiro	0	0	0	0	0	2	0	4	2	6
		5 - Escolha por imposição das circunstâncias	2	0	6	0	0	0	0	0	2	8
	<b>Subtotal:</b>											<b>62</b>
	2 - Expectativas profissionais	1 - Altas expectativas	0	0	2	3	0	0	0	0	2	5
		2 - Baixas expectativas	6	0	6	0	1	3	0	0	4	16
		3 - Ausência de expectativas / desconhecimento	0	0	2	0	0	0	1	0	2	2
		4 - Expectativas variáveis	4	1	4	1	0	5	1	4	7	20
	<b>Subtotal:</b>											<b>43</b>
	3 - Motivos de satisfação profissional	1 - Profissão enriquecedora	0	0	5	7	2	0	2	5	5	21
		2 - Garantia de contacto com jovens	0	0	2	3	0	4	1	1	5	11
		3 - Ausência de rotina	0	0	3	1	0	4	4	3	5	15
		4 - Possibilidade de diálogo / intercâmbio de experiências	3	0	4	5	0	1	6	0	5	19
		5 - Autonomia para desenvolver o próprio trabalho	2	0	0	10	1	0	0	6	4	19
	<b>Subtotal:</b>											<b>85</b>
	4 - Motivos de insatisfação profissional	1 - Deficientes e difíceis condições de trabalho	8	0	4	0	0	5	0	1	4	18
		2 - Isolamento e individualismo dos professores	11	0	4	2	0	5	5	2	6	29
		3 - Tendência para a estagnação e para as rotinas pedagógicas	0	0	10	0	0	1	5	0	3	16
		4 - Problemas de indisciplina e dificuldades de comunicação com os alunos	4	5	6	0	1	0	1	7	6	24
		5 - Excessiva multiplicação de tarefas exigidas ao professor	7	5	3	10	0	8	0	1	6	34
		6 - Desvalorização social e económica da profissão	0	3	0	1	5	3	9	0	5	21
		7 - Deficiente definição das políticas educativas	0	8	1	1	0	0	3	0	4	13
		8 - Muitas ocasiões de frustração e desmotivação	8	0	3	0	1	7	1	1	6	21
		9 - Direcções das escolas demasiado burocráticas e pouco pedagógicas	0	0	2	0	3	2	0	0	3	7
		10 - Desrespeito dos deveres / má imagem profissional	0	1	0	0	0	2	6	4	4	13
<b>Subtotal:</b>											<b>196</b>	
5 - Conceito de professor	1 - Agente socializador / Disciplinador	1	1	0	3	0	0	0	1	4	6	
	2 - Estimulador / Facilitador da aprendizagem	6	3	2	1	0	0	0	1	5	13	
	3 - Transmissor de conhecimentos	0	1	1	10	3	0	0	0	4	15	
	4 - Transmissor de valores	0	0	2	3	6	0	6	6	5	20	
	5 - Dialogante	1	2	4	0	1	0	0	1	5	9	
	6 - Atento, adaptável e capaz de transformar a realidade	3	0	0	2	4	0	1	0	4	10	
	7 - Promotor do desenvolvimento dos jovens / Educador	0	0	6	7	2	0	8	3	5	26	
	8 - Pesquisador	2	4	0	0	0	2	0	2	4	10	
	9 - Possuidor das qualidades científicas, psíquicas e morais indispensáveis ao bom desempenho da profissão	0	3	0	0	0	0	6	0	2	9	
<b>Subtotal:</b>											<b>118</b>	

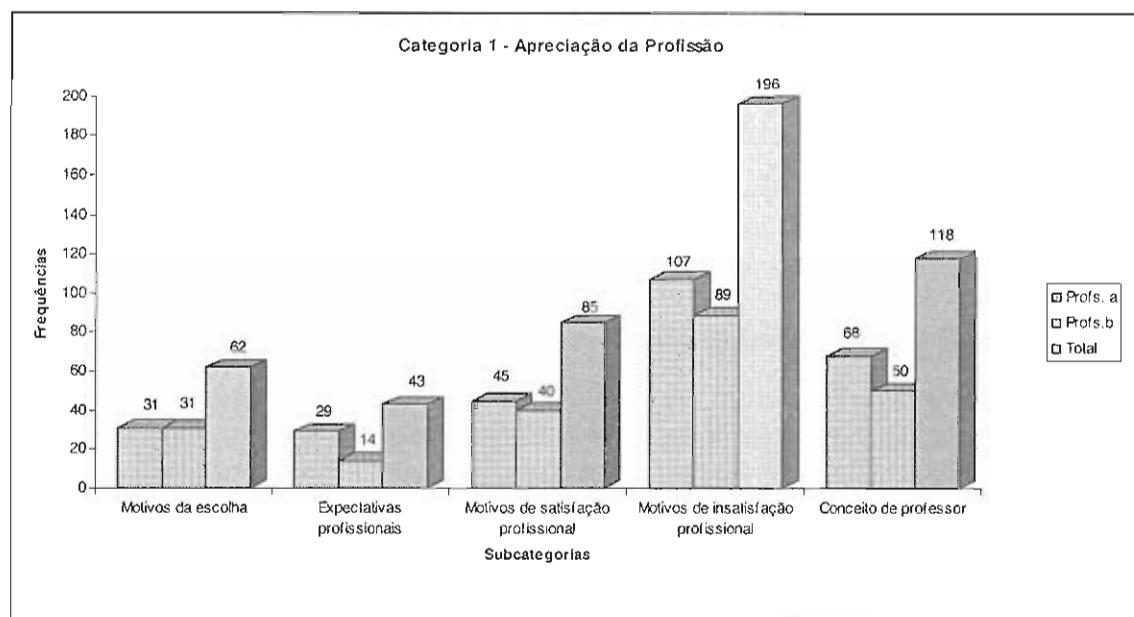
Legenda

Sujeitos a: Professores em fase inicial da carreira

Sujeitos b: Professores em fase avançada da carreira

**Total categ. 504**

## GRÁFICO 1 ANÁLISE DE CONTEÚDO Distribuição das frequências



### Legenda:

Prof. a: Professores em fase inicial da carreira

Prof. b: Professores em fase avançada da carreira

Parece haver uma nítida discrepância entre o carácter vocacional da escolha da profissão e esta ausência de expectativas positivas relativamente à mesma: será possível alguém sentir-se vocacionado para uma profissão da qual nada ou pouco espera? Como se devem entender estes dados? Será que as afirmações feitas a propósito dos motivos da escolha não podem ser tomadas no seu sentido literal?

A análise do discurso dos inquiridos sugere, contudo, uma possível resposta, ao revelar a consciência que os mesmos têm de que a profissão docente possui uma natureza e um alcance próprios, que a situam num plano distinto daquele em que a maioria das profissões se situa.

Em primeiro lugar, trata-se de uma profissão cujo exercício não é movido pelo interesse, mas pelo gosto; são muito significativas as palavras de um dos professores entrevistados, a propósito do que considera “*essência profissional*”: “(...) são coisas que à partida ... que não são materialmente pagas e eu só começo a ver o profissionalismo aí, quando não há qualquer recompensa material e uma pessoa investe porque a sua gratificação é tudo menos material, e são pequenos momentos em que isso se vê ...”(e 1). Então, se não são os fins materiais que movem o professor, só poderão ser os princípios, isto é, a convicção do valor intrínseco da profissão - o que a situa no plano da ética. Neste mesmo sentido se orienta a reflexão de Cordero (1986) quando diz que a profissão educativa, sendo vocacional, é “*una actividad ética, valorativa de la persona en su conjunto (...) por cuanto la ética, respetando los deberes impuestos por la obligación, va más allá de sus exigencias, en su obrar desinteresado, motivado por el amor.*” (p. 466)

Em segundo lugar, há que considerar o alcance social da profissão já que, através dos indivíduos que forma enquanto alunos, é toda a sociedade que é formada; portanto, a sua abrangência é universal.

Seja como for, não parece infundada uma certa dose de cepticismo em relação às afirmações dos professores sobre este tema; atitude que pode, aliás, ser encontrada em Braga da Cruz et al. (1989) quando chamam a atenção para a necessidade de “*identificar os processos sociais que melhor contribuem para o reforço ou a desmistificação*” da auto-imagem da docência como “*vocação*” ou “*ministério*”. Nesta mesma linha se pode entender a polémica, referida na 1.<sup>a</sup> parte do trabalho, relativa ao carácter vocacional da docência e ao facto de tal carácter constituir uma característica específica ou, pelo contrário, uma limitação do profissionalismo docente.

#### **4.1.3 Grau de satisfação profissional: motivos de satisfação e de insatisfação**

Para a globalidade dos professores inquiridos, são motivos de satisfação profissional, por ordem decrescente de referência: o carácter enriquecedor da profissão, a possibilidade de diálogo e o intercâmbio de experiências, a liberdade de levar a cabo um trabalho autónomo, a ausência de rotina e também a garantia de contacto com jovens. (Quadro I, p. 26)

Por sua vez, os motivos de insatisfação são não só mais numerosos, mas também referidos mais vezes. Seguindo a mesma ordem decrescente, são: o excesso de tarefas exigidas aos docentes, a tendência para o isolamento e o individualismo por parte de muitos professores; os problemas de indisciplina e as dificuldades de comunicação com alunos e encarregados de educação; as deficientes e difíceis condições de trabalho, a desvalorização social e económica da profissão e o facto de haver muitas ocasiões de desmotivação e frustração; certa tendência para a estagnação e para cair em rotinas pedagógicas; uma insuficiente definição das políticas educativas; o facto de muitos professores se furtarem ao cumprimento dos deveres, contribuindo assim para a degradação da imagem profissional; por fim, as preocupações mais burocráticas do que pedagógicas dos órgãos directivos de algumas escolas. (Quadro I, p. 26)

Comparando os motivos de satisfação e de insatisfação, quer quanto ao número, quer quanto à frequência de aparição, a balança inclina-se, sem dúvida, para o lado da insatisfação. (Gráfico I, p. 27) Globalmente, os professores estão pouco satisfeitos com a sua profissão e essa insatisfação manifesta-se praticamente em todas as áreas, como se pode ver pelas suas próprias palavras:

- Na área da relação pedagógica (a relação com os alunos, dentro ou fora da sala de aula) - “*Quanto àquilo que às vezes me faz duvidar se será esta a minha profissão, são os problemas (...) a nível pedagógico ...*” (e. 3); “*(...) o facto de os miúdos, muitos miúdos viverem em condições tão más, tão más, a nível económico e cultural, principalmente cultural, que estão a uma distância muito grande, tão grande, tão grande de nós que, às vezes, a comunicação torna-se difícil;*” (e. 5)
- Na área das relações profissionais (com as direcções, com os colegas e com os responsáveis pela política educativa) - “*(...) mais negativo será uma distância muito grande que existe entre as directivas que, habitualmente, vêm sob a forma de programas e de burocracias, e de aspectos administrativos...*”; “*Onde eu talvez possa dizer que as expectativas ficaram ou estão a ficar cada vez mais goradas é (...) no plano humano e, curiosamente, aquelas que não têm a ver com a instituição, mas mais com as pessoas...*” (e. 4); “*(...) a falta de apoio das instituições em que nos integramos (...) sobretudo a nível de cúpulas das instituições.*” (e. 2)

- Na área das relações com o meio exterior à escola (a imagem que por ele lhes é devolvida ...) - “(...) *sentir que é uma profissão que não é recompensada; recompensada socialmente - a própria sociedade encarava mal e encara mal os professores.*” (e. 6) - e com eles mesmos: é significativo o recurso a termos como “estagnação”, “rotina”, “isolamento”, “desmotivação” ...

No entanto, esta insatisfação aparece, por vezes, mitigada como se o professor fosse ora repellido ora atraído pelo seu trabalho: “(...) *como me sentia muitas vezes frustrada, achava que aquilo não era para mim, que eu não tinha paciência, que eu não queria ... Mas, ao mesmo tempo, sentia uma grande atracção porque o contacto humano é muito forte e é bastante enriquecedor e, portanto, a minha opinião começou a mudar, mais para o fim, mas sempre com dois lados: um lado de paixão e outro lado quase de ódio, porque a frustração é muito grande.*” (e. 5)

Olhando para os motivos de satisfação e insatisfação profissional apontados pelos mesmos inquiridos, parece estar-se em presença de uma certa contradição: como entender, por exemplo, que se diga que a profissão agrada por não ser rotineira ou por permitir o diálogo e a troca de experiências e que, simultaneamente, se afirme que não agrada por nela haver tendência para a estagnação e para as rotinas pedagógicas ou porque os professores se isolam e são demasiado individualistas?

Porém, a contradição seria ultrapassada se se considerassem os motivos de satisfação como *potencialidades* ou *possibilidades* da profissão, como aquilo que a sua própria natureza *promete*, enquanto que os motivos de insatisfação são *realmente* vivenciados, constituindo o ambiente em que, de facto, se vive o quotidiano das práticas profissionais.

Curioso é também o modo como os inquiridos se expressam sobre este mesmo binómio satisfação / insatisfação: “(...) *é que eu posso estar sempre a estudar (...) eu senti sempre que precisava de ler outras coisas, de investigar (...) e esse aspecto é um dos aspectos que me têm agradado*” / “(...) *conheço professores que tiraram o seu curso e até hoje ... podem ter 10, 15 anos de ensino (...) pouco ou nada sabem (...) não investiram absolutamente nada, nas aulas é tudo uma conversata ...*” (e. 6)

Estas afirmações parecem apontar no sentido de que a profissão, com condições para ser gratificante, acaba, no entanto, por se degradar e, conseqüentemente, adquirir uma má imagem social, por força do comportamento de alguns dos seus membros ...

Não deixa de ser interessante notar que são os professores no início da carreira os que referem menos motivos de satisfação profissional (ainda que, quando os refiram, a frequência das ocorrências no discurso seja maior do que entre o outro grupo de professores) e, correlativamente, mais motivos de insatisfação (a que fazem, também, maior número de referências) parecendo, assim, indiciar um maior mal-estar na profissão. (Quadro 1 p.) Poder-se-á, então, inferir que, à medida que o professor se vai familiarizando com a instituição escolar e as práticas que lhe são próprias, esse mal-estar vai decrescendo? Se assim fosse, não se estaria longe das considerações de Huberman (1989) acerca do ciclo de vida dos professores, durante o qual são notórios diferentes graus de satisfação profissional e cujas tendências gerais o autor procura destacar e caracterizar.

#### **4.1.4 Conceito de professor**

A imagem do professor construída pelos inquiridos é, em primeiro lugar, a do educador/formador que promove o desenvolvimento dos jovens transmitindo-lhes valores - mais do que conhecimentos - e estimulando-os para as aprendizagens. (Quadro I, p. 26)

Torna-se claro, assim, que os valores estão sempre presentes nas práticas dos professores, quer de forma explícita quer implícita: de facto, ninguém é axiologicamente neutro e, como a maioria dos inquiridos refere, os valores do professor enformam o seu discurso e a sua acção e ele torna-se, nesse sentido, exemplar. Não é, pois, difícil avaliar a responsabilidade que lhe cabe nesta matéria, como lembra Warnock (1994), sobretudo se se tiver em conta que é o futuro dos alunos que está em jogo e, por extensão, o da sociedade. É por esta mesma ordem de ideias que Starratt (1994), por exemplo, defende a necessidade de se construir uma escola ética, quase como profilaxia da indiferença moral e do relativismo que hoje vigoram, com todas as consequências deles decorrentes.

Em segundo lugar (acompanhando a ordem decrescente das frequências), o professor é aquele que está na posse das qualidades científicas, psíquicas e morais requeridas para o bom desempenho da profissão, que é capaz de dialogar, de estar atento à realidade e de a transformar, de pesquisar e estudar.

O conceito de professor aparece, pois, organizado em torno de dois aspectos estreitamente articulados: um, o do aluno como destinatário da educação; pela ordem e frequência de aparição, será legítimo inferir que constitui o interesse prioritário do professor (Quadro I, p. 26). O outro concerne aos comportamentos e qualidades que são necessários ao educador para atingir o destinatário e realizar nele os objectivos educacionais, essencialmente formativos. É de referir, a propósito, tal como já se disse na 1.<sup>a</sup> parte, o interesse que a investigação educacional tem manifestado pelas características comportamentais dos professores, à procura do que, possivelmente, será o “estilo de ensino” mais “eficaz” ( Ryan and Phillips, 1982; Kleine, 1982; Medley, 1982). Também as teses que insistem no desenvolvimento de práticas de reflexividade por parte dos professores (Schön, 1983, 1987, entre outros) merecem referência, pelas potencialidades formativas que comportam.

Resta acrescentar que os discursos dos dois grupos de entrevistados são bastante homogéneos, não parecendo fazer-se sentir, sobre este tema, qualquer influência do tempo de serviço ou da situação na carreira.

#### **4.1.5 Síntese**

A grande maioria dos professores inquiridos entrou na profissão por gosto ou vocação, mas sem possuir grandes expectativas acerca dela, como se a vocação se reportasse a um ideal de profissão e as expectativas a uma realidade não propriamente conhecida mas suspeitada.

A maior parte dos docentes apresenta mais razões de insatisfação do que de satisfação profissional, mas parece situar essas razões em planos diferentes: enquanto as razões da satisfação serão intrínsecas à natureza da profissão, as de insatisfação poderão considerar-se-lhe extrínsecas, decorrendo sobretudo das situações e dos agentes.

Quase todos os entrevistados possuem um auto-conceito exigente que, também ele, aponta mais para um modelo a que se aspira do que para a realidade tal qual é.

## 4.2 - Fundamentação das Práticas Docentes

São quatro os tópicos de análise desta categoria:

1. Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos
2. Princípios orientadores das práticas dos professores com os colegas e a instituição
3. Ofensas aos princípios que devem orientar os professores
4. Dimensão axiológica da prática docente

### 4.2.1 Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos

No trabalho diário com os alunos e nas relações extra-aulas que com eles mantêm, o que é que regula os comportamentos dos docentes? Como é que eles próprios concebem essa regulação?

No tema que lhes foi proposto, a totalidade dos inquiridos salientou o temperamento, o pensamento e a mundividência do professor como o que, em primeiro lugar, orienta os seus comportamentos e as suas práticas.

A maioria refere também a consciência do dever e valores como razoabilidade e equilíbrio; as regras básicas de convivência; as reacções dos alunos como feed-back; as directrizes da política educativa e respectiva legislação.

A especificidade e os interesses dos alunos, o currículo da disciplina e os conhecimentos especializados de pedagogia e didáctica são ainda mencionados por, respectivamente, metade, 1/3 e 1/4 dos professores entrevistados. Estas fracções são constituídas exclusivamente por docentes na fase inicial da carreira, o que poderá talvez justificar-se pela proximidade temporal da formação profissional e das prioridades que nela habitualmente se estabelecem.

É possível organizar os referidos princípios orientadores em três classes, consoante a sua origem ou fonte:

- 1) Os que provêm do próprio sujeito, na medida em que resultaram de um processo de interiorização/formação mais ou menos consciente e raciocinado: temperamento, mundividência, consciência moral, valores, regras de convivência;
- 2) Os que decorrem daqueles a quem o sujeito se dirige: especificidade, interesses e reacções dos alunos;
- 3) Os que dependem de normas explícitas: currículos disciplinares, directrizes da política educativa, conhecimentos específicos de pedagogia e didáctica.

Comparando a frequência das ocorrências - 115 relativas à primeira classe de princípios, 39 relativas à segunda e 35 relativas à terceira - (Quadro II, p.32), parece legítimo inferir uma tendência prioritária dos professores para a autodeterminação no que concerne às suas acções docentes; que esta autodeterminação admite, também, uma heterodeterminação - filtrada, porém, pela consciência do dever e pela mundividência do sujeito agente, como se pode depreender das seguintes afirmações de um dos inquiridos: “ *Pode haver leis, e há, com certeza, e eu procuro saber: por exemplo, a legislação sobre avaliação (...) tenho de saber e*

## Análise de Conteúdo – Quadro de Categorização

### Quadro II - Fundamentação das práticas docentes

CATEG.	SUBCATEG.	INDICADORES	SUJEITOS								Total	Total
			1a	2a	3a	4a	1b	2b	3b	4b	Sujeitos	Frequências
2 - Fundamentação das práticas docentes	1 - Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos	1 - O Programa da disciplina	4	2	0	3	0	0	0	0	3	9
		2 - A especificidade e os interesses dos alunos	9	0	2	6	0	0	0	3	4	20
		3 - Temperamento / Pensamento / Mundividência do professor	14	2	9	10	7	2	5	0	7	49
		4 - As regras básicas de convivência	9	9	2	0	0	1	0	1	5	22
		5 - As reacções dos alunos como feed-back	6	4	1	2	0	6	0	0	5	19
		6 - As directrizes da política educativa	0	0	3	1	1	2	9	1	6	17
		7 - Literatura pedagógica e didáctica especializadas	5	4	0	0	0	0	0	0	2	9
		8 - A consciência do dever	0	5	0	2	2	4	14	3	6	30
		9 - Os valores: razoabilidade / equilíbrio	0	1	4	0	0	3	1	5	5	14
	<b>Subtotal:</b>											<b>189</b>
	2 - Princípios orientadores das práticas dos professores com os colegas e a instituição	1 - Temperamento pessoal	8	0	0	1	3	0	0	0	3	12
		2 - Abertura às perspectivas dos outros	1	2	0	4	1	7	0	0	5	15
		3 - Empatia e afinidades	1	0	0	3	0	0	0	0	2	4
		4 - Disponibilidade total	9	0	0	1	2	1	4	0	5	17
		5 - As regras consensuais da sociedade ou do grupo	4	0	0	5	0	10	16	0	4	35
		6 - Valores: competência /excelência	5	0	0	0	0	0	1	0	2	6
		7 - Valores: honestidade / imparcialidade / transparência	8	1	0	6	6	13	3	0	6	37
	<b>Subtotal:</b>											<b>126</b>
	3 - Dimensão axiológica da prática docente	1 - O acto pedagógico como acto intrinsecamente valorativo	4	10	6	15	6	10	10	3	8	64
		2 - Transmissão / consciencialização de valores pelo exemplo quotidiano	2	1	7	3	7	5	9	3	8	37
		3 - Transmissão / consciencialização de valores pelo tratamento axiológico dos conteúdos programáticos	4	1	2	2	0	4	2	3	7	18
		4 - Transmissão / consciencialização de valores pela discussão dos fundamentos de atitudes e acções concretas	2	5	3	2	0	1	0	0	5	13
		5 - Valores que se transmitem ou estimulam: respeito mútuo	2	5	7	0	0	1	0	2	5	17
		6 - Valores que se transmitem ou estimulam: não discriminação / imparcialidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		7 - Valores que se transmitem ou estimulam: os consignados na Constituição / Direitos do Homem	0	0	3	0	0	0	0	0	1	3
		8 - Valores que se transmitem ou estimulam: liberdade / responsabilidade	0	3	1	0	0	1	0	0	3	5
		9 - Valores que se transmitem ou estimulam: persistência e esforço de aperfeiçoamento	5	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	<b>Subtotal:</b>											<b>162</b>
	4 - Ofensas aos princípios que devem orientar os professores	1 - Discriminação racial / anti-semitismo	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
		2 - Excessivo individualismo / recusa do diálogo	0	0	5	1	5	8	1	2	6	22
		3 - Rejeição das regras mais elementares do funcionamento do grupo / boicote ao trabalho do grupo	0	0	0	0	0	2	3	2	3	7
		4 - Realização displicente das tarefas escolares	3	5	0	2	3	2	2	0	6	17
	<b>Subtotal:</b>											<b>47</b>

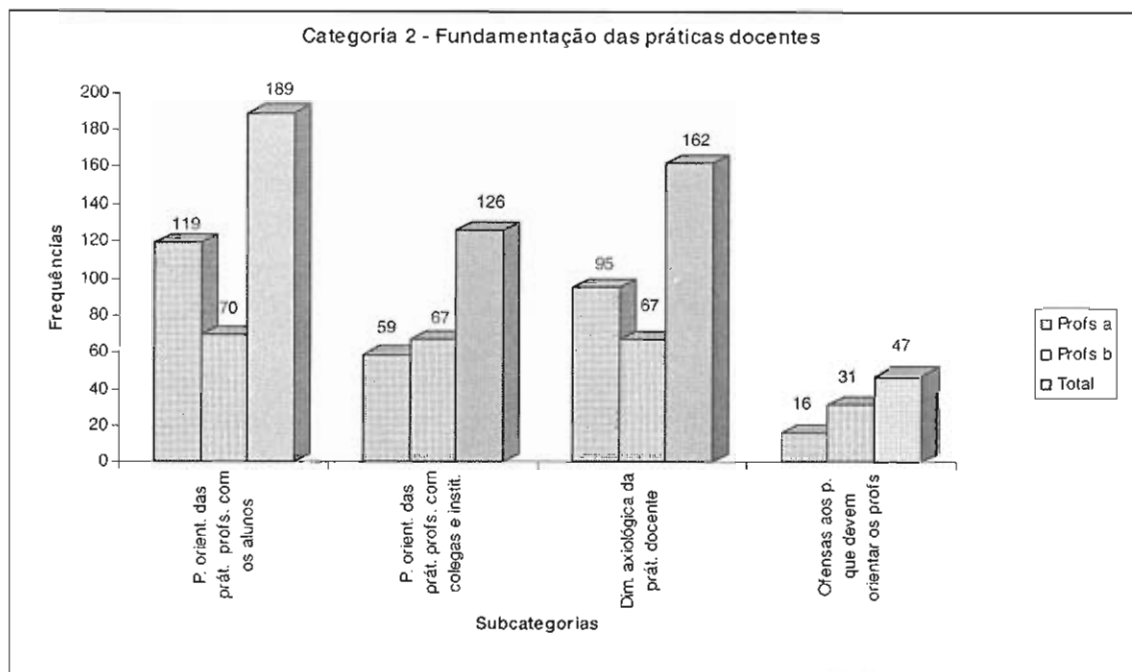
#### Legenda

Sujeitos a: Professores em fase inicial da carreira

Sujeitos b: Professores em fase avançada da carreira

**Total categ: 524**

**GRÁFICO 2**  
**ANÁLISE DE CONTEÚDO**  
 Gráfico de distribuição das frequências



**Legenda:**

Profs a: Professores em fase inicial da carreira

Profs b: Professores em fase avançada da carreira

*quero estar dentro (...) todas essas práticas, digamos, com os alunos, são institucionais, eu estou numa instituição; mas aquilo que me orienta não é isso ... É (...) a minha consciência é aquilo que eu acho que devo fazer.” (e 6)*

Se bem que as referências aos valores e à consciência do dever sejam feitas pelos dois grupos de professores, elas são, contudo, mais numerosas entre os que estão em fase avançada da carreira; em contrapartida, os que estão em fase inicial parecem mais preocupados do que os primeiros com os programas das disciplinas e os conhecimentos teóricos de pedagogia e didática específica. Ora, não será isto revelador de um deslocamento das prioridades dos docentes e de uma crescente consciência, ao longo da carreira, da natureza essencialmente ética da profissão? Consciência essa que não deixa nunca de estar presente, mesmo no início, quando parece submetida ao peso da heteronomia.

**4.2.2 Princípios orientadores das práticas dos professores com os colegas e a instituição**

75% dos entrevistados afirmaram orientar-se por princípios de honestidade, imparcialidade e transparência nas relações com os colegas e com a instituição; são também estes os princípios cuja frequência de ocorrências é mais elevada e são os docentes da fase avançada da carreira quem mais se lhes refere. (Quadro II, p. 32 e Gráfico 2, p. 33)

Por ordem decrescente de número de ocorrências são mencionados ainda:

- as regras comuns de convivência social e as consensualmente estabelecidas por cada grupo;
- a disponibilidade total;
- a abertura às perspectivas dos outros e o temperamento pessoal;
- os valores de competência e excelência.
- a empatia e as afinidades pessoais.

Não são notórias, relativamente aos princípios referidos, discrepâncias entre os dois grupos de professores e o fundamento das acções parece situar-se no plano mais ou menos imediato das normas sociais e da personalidade individual. Onde essas discrepâncias ressaltam é na frequência das ocorrências, que é superior no grupo da fase avançada da carreira.

Talvez não seja abusivo inferir, dos dados em presença, um certo reforço dos laços de solidariedade e do desejo de produzir uma imagem coesa do grupo, à medida que o tempo de permanência na profissão aumenta e, com ele, o sentimento de pertença. Daí a maior importância aparentemente atribuída aos princípios orientadores das relações profissionais e institucionais, por parte dos referidos professores.

Delinea-se, então, um ideal de comportamento profissional, pautado por valores essencialmente éticos (honestidade, solidariedade, tolerância ...), exigindo profissionais dotados de “competência” e “excelência” e capazes de “disponibilidade total”. Um dos entrevistados pronuncia-se nestes termos: “(...) *procuro pôr-me diante das pessoas com as quais trabalho com inteireza, portanto, com verdade, com transparência (...) E isso é, fundamentalmente: procuro fazer o melhor que sou capaz, dar-me inteiramente, o mais possível, naquilo que faço;*” (e 2).

Esta distinção entre realidade e idealidade da profissão - sugerida pelo recurso à palavra “*procuro*” - permite pensar que, se bem que sejam elevados os princípios, o mesmo não acontece, necessariamente, com as actos, como parece confirmar-se no ponto seguinte.

#### **4.2.3 Ofensas aos princípios que devem orientar os professores**

De facto, é inegável a contradição entre os princípios postulados e os comportamentos práticos de alguns (muitos? poucos?) professores.

As ofensas mais frequentemente referidas pela maioria dos inquiridos são o excesso de individualismo e a conseqüente recusa do diálogo, por um lado; por outro, a displicência na realização das tarefas escolares. Outros, embora em menor número, mencionam casos de discriminação racial, nomeadamente anti-semitismo, e de boicote ao trabalho do grupo pela rejeição das regras mais elementares do seu funcionamento.

Os professores na fase inicial da carreira parecem menos sensíveis a este tema: embora se lhe refiram, fazem-no de modo mais abreviado e menos veemente, excepto no que respeita à realização displicente das tarefas escolares. No entanto, e aparentemente, não a tomam como indicador de má imagem profissional ou, se o fazem, nem uma nem outra, praticamente, são explicitadas como motivos de insatisfação profissional.

Para o outro grupo de professores, os comportamentos acima referidos coincidem, precisamente, com algumas das causas de insatisfação profissional já apresentadas e analisadas. Ora, decorrerão eles do desconhecimento das normas ou do livre arbítrio dos sujeitos?

É certo que a posse ou o conhecimento de *bons* princípios não é garantia da *bondade* da acção, isto é: deles não se deduz necessária e automaticamente uma acção correcta, nem do ponto de vista moral, nem do profissional. Contudo, é ainda mais certo que nenhuma acção educativa consistente se pode realizar sem fundamentos que a sustentem e que a aprendizagem desses fundamentos deveria ser preocupação prioritária de todos os professores.

#### 4.2.4 Dimensão axiológica da prática docente

A questão que, neste âmbito, foi proposta aos entrevistados incidiu sobre a relação entre pedagogia e valores, tal como eles a perspectivavam. Os discursos foram unânimes: o acto pedagógico é intrinsecamente valorativo. Trata-se de uma afirmação carregada de sentido. O que parece poder inferir-se a partir dos contextos que a sustentam é que, por um lado, não há ensino neutro do ponto de vista axiológico, isto é, toda a palavra e todo o acto, pelo simples facto de serem esses e não outros, já traduzem uma escolha e, por isso mesmo, uma valoração - com as quais a pessoa do professor se compromete inteiramente; por outro lado, “*se - como diz Gusdorf (1978, p. 86) - a educação, no sentido mais amplo do termo, tem por fim promover a instauração da humanidade no homem*”, então o acto pedagógico deve ser necessariamente sustentado por valores, cuja dimensão ética é visível, uma vez que é a formação do ser humano que está em jogo e que não é indiferente o sentido dessa formação. Nas palavras de um dos inquiridos, “*Pedagogia e valores ... eu acho que se dizem um ao outro, que as duas coisas são uma.*” (e 6); outro afirma: “*(...) não há ninguém que possa ser pedagogo sem ter valores, os seus valores em jogo.*” (e 2) Curiosamente, embora todos os inquiridos se lhe refiram sem excepção, são os professores na fase inicial da carreira quem alude com maior frequência ao carácter valorativo do acto pedagógico. Mas são os da fase avançada que apresentam discursos mais consistentes e reveladores de um nível profundo de reflexão sobre o tema.

Esta posição sobre a natureza do acto pedagógico corrobora o que anteriormente se disse sobre o conceito de professor enquanto agente da formação dos jovens, e a relevância dos valores nessa formação, entendida como desenvolvimento em direcção à autonomia e não apenas, nem principalmente, como aquisição de conhecimentos. É muito elucidativa a distinção e a análise que, a este propósito, Billington (1988) faz dos dois étimos latinos da palavra *educar - educare e educere* - que remetem, precisamente, para os sentidos referidos: *educare* significa treinar para uma determinada competência ou habilidade (skill), enquanto *educere* pode ser entendido, em última análise, como o que capacita ou permite ao estudante compreender-se a si e ao mundo, isto é, o que o torna autónomo.

Do ponto de vista ético, o ser humano autónomo é uma pessoa. Pese embora toda a equivocidade do conceito, a perspectiva kantiana da pessoa como fim em si mesma que, por não ser utilizável como meio, “*limita nessa medida todo o arbítrio (e é um objecto de respeito)*” (Kant, 1960, p. 67), deve constituir o fio condutor da prática pedagógica, por estar na raiz de uma concepção humanista e não instrumentalista de educação.

Relativamente ao modo, ou modos, da formação axiológica, todos os professores consideraram que o exemplo quotidiano é o instrumento privilegiado mas, da frequência das

ocorrências, infere-se que são os da fase avançada da carreira que lhe atribuem maior importância. Parece, então, que uma maior experiência profissional, provavelmente acompanhada de reflexão, terá conduzido à convicção de que um bom exemplo vale mais do que muitas palavras, como se pode depreender das afirmações de um dos entrevistados: “*Ser educador é ser exemplar (...) não vale a pena eu dizer isto, dizer aquilo... não tenho que dizer coisa nenhuma; eu tenho que fazer, tenho que ter atitudes. (...) eu posso estar a defender teoricamente muitas coisas mas, de facto, os miúdos têm uma grande percepção disto: «Ah, está bem, dizes isso mas não é o que tu fazes!»*”. (e 6)

Os professores admitiram também a possibilidade de abordar os valores a propósito dos conteúdos programáticos e pela discussão dos fundamentos de atitudes e acções concretas. Diz um dos inquiridos: “*É normal e quotidiano trazer casos para a aula. Depois, também surgem entre nós situações concretas e eu gosto de os expor e de os confrontar com elas. E, no meio disto, debatê-las e tentar averiguar como é que nos devemos um pouco nortear; obrigá-los a meditar sobre isso.*” (e 4)

Os valores e atitudes que principalmente os professores na fase inicial da carreira afirmaram pretender transmitir são liberdade e responsabilidade, persistência e esforço de aperfeiçoamento e, genericamente, os implicados na Constituição e na Declaração dos Direitos do Homem. Esta intencionalidade vem ao encontro do ponto de vista de Cordero (1986), quando define o propósito do professor como “*el de lograr la formación de sujetos responsables de sí mismos, sujetos dotados de estructura ética, por cuanto dueños de sí y de sus actos y capaces de asumir sus propias responsabilidades*” (p. 473).

Assim, todos os professores inquiridos, independentemente dos anos de prática, estão conscientes da natureza intrinsecamente formativa da profissão e da consequente responsabilidade moral e social que isso implica para quem a exerce, embora nem todos abarquem, com a mesma amplitude, o sentido teleológico da educação e as dificuldades daí decorrentes.

Em suma, será por tudo isto, ainda segundo Cordero (idem, ibidem), que a profissão docente revela “*o seu carácter constitutivamente ético*”. O que não significa, no entanto, que os valores em jogo na educação sejam exclusivamente morais; também os estéticos, os políticos e, em alguns casos, os religiosos lhe são inerentes. Segundo um dos inquiridos, “*(...) o professor não acaba a sua tarefa quando sai da sala de aula; ele deve continuá-la. Penso que essa dimensão (...) social e política ou ideológica pode ser fora da aula, pode ser (...) em tudo*” (e 7). Assim, o que a educação faz é forjar a unidade de todos estes aspectos, estimulando no aluno a organização significativa das aprendizagens; o professor é o agente. Na perspectiva de Warnock (1994), não será um professor qualquer, mas o que for suficientemente “*corajoso*” e “*confiante*” para se expor, como se dissesse: “*Existem outros pontos de vista, mas isto é o que eu acredito (ou amo, ou acho que vale a pena)*” (p. 204). Ora é precisamente este compromisso do professor com os seus valores e com o projecto educativo que constitui o seu *telos* que confere eticidade à profissão docente.

#### 4.2.5 Síntese

Todos os professores entrevistados declararam fundamentar subjectivamente os seus comportamentos e práticas institucionais; acatar, na generalidade, as normas sociais vigentes,

as directrizes da política educativa e as regras específicas da instituição mas privilegiar os seus próprios valores e consciência do dever como princípios norteadores.

Todos afirmaram, também, a natureza axiológica dos actos pedagógicos e mostraram ter consciência da responsabilidade ética que eles envolvem, já que uma educação para os valores e pelos valores supõe uma finalidade - um *telos* - que enforma todo o processo educativo.

De qualquer modo, talvez não seja descabido lembrar que a enunciação de princípios se situa no plano do que *deve* ser, ao passo que as práticas são do plano do que *realmente é*; e entre um e outro a distância pode ser muito grande.

### 4.3 - Deveres dos professores

A abordagem do tema dos deveres procura dar conta do modo como os professores se posicionam relativamente às tarefas e aos comportamentos que julgam próprios do bom desempenho profissional e às respectivas regras orientadoras.

Pretende-se, igualmente, compreender a articulação entre estas regras - práticas, empíricas - e os princípios fundamentadores que os mesmos professores enunciam.

Todos os inquiridos enfatizaram a existência de deveres: uns como uma necessidade inquestionável - “*Claro que têm deveres, então não têm que ter deveres?*” (e 4); outros, como exigências um tanto escamoteadas - “*À vezes esquecemo-nos disso, mas temos muitos deveres.*” (e 7); outros ainda, como uma presença constante e premente - “*(...)têm montes de deveres! Acima de tudo, têm deveres! Têm deveres, pois têm.*” (e 5).

Não deixa de ser significativo o facto de esta consciência dos deveres, de múltiplos deveres, parecer vir ao encontro da análise da OCDE (1990) em que se menciona o alargamento do papel do professor, traduzido num crescimento das tarefas e responsabilidades que lhe cabem dentro do sistema educativo, sem que isso se faça acompanhar da correspondente dignificação do seu estatuto socio-profissional.

Esta categoria foi dividida em quatro subcategorias, correspondentes a outras tantas áreas temáticas:

1. Deveres relativos aos alunos
2. Deveres relativos aos colegas e à instituição
3. Deveres relativos aos encarregados de educação
4. Razões do incumprimento dos deveres

## Análise de Conteúdo – Quadro de Categorização

### Quadro III – Deveres dos Professores

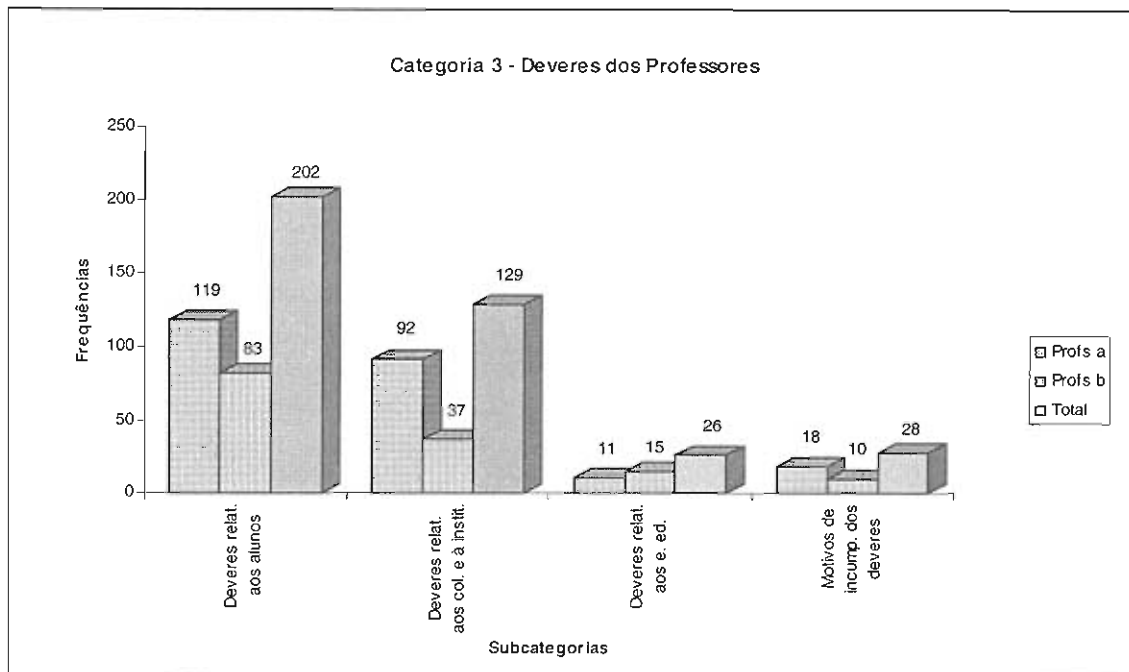
CATEG.	SUBCATEG.	INDICADORES	SUJEITOS								Total	Total
			1a	2a	3a	4a	1b	2b	3b	4b	Sujeitos	Frequências
3 - Deveres dos professores	1 - Deveres relativos aos alunos	1 - Dever de adequar o ensino aos alunos	4	3	1	3	1	0	1	1	7	14
		2 - Dever de respeitar a individualidade dos alunos enquanto pessoas e de estabelecer com eles uma boa relação	6	2	9	1	0	5	3	3	7	29
		3 - Dever de promover o desenvolvimento pessoal e a autonomia dos alunos	3	7	11	3	0	0	7	6	6	37
		4 - Dever de transparência, imparcialidade e objectividade nas relações com os alunos	5	4	0	0	0	1	0	0	3	10
		5 - Dever de guardar sigilo de certas informações	0	0	0	0	0	5	0	0	1	5
		6 - Dever de ser cientificamente competente	1	6	1	10	0	1	10	0	6	29
		7 - Dever de actualização e reciclagem	0	4	1	2	0	3	3	5	6	18
		8 - Dever de assiduidade e cumprimento do horário	0	0	0	0	2	0	3	0	2	7
		9 - Dever de respeitar os Direitos do Homem	8	1	0	0	0	2	0	1	4	12
		10 - Dever de ser bom profissional, independentemente das condições de trabalho	5	0	2	7	0	0	5	4	4	23
		11 - Dever de educar / formar no respeito pelos valores fundamentais	1	1	5	2	0	0	7	4	5	20
	<b>Subtotal:</b>										<b>204</b>	
	2 - Deveres relativos aos colegas e à instituição	1 - Dever de respeitar o colega como pessoa e como profissional	4	0	0	2	0	2	4	1	2	13
		2 - Dever de apoiar o colega e estar atento às suas dificuldades	1	5	7	5	0	0	1	0	3	19
		3 - Dever de disponibilidade para o desempenho de cargos na escola e de respeito pelas áreas de intervenção de cada cargo	0	0	0	0	4	4	0	0	2	8
		4 - Dever de trocar experiências com os colegas e a sociedade	0	5	8	3	2	2	1	0	4	21
		5 - Dever de auto e hetero-avaliação	0	13	1	2	0	0	3	2	2	21
		6 - Dever de alertar os colegas sobre possíveis erros por eles cometidos	4	0	2	0	0	0	2	6	2	14
		7 - Dever de dignificar a profissão esforçando-se por melhorar o que está mal	16	3	4	7	0	1	1	1	4	33
	<b>Subtotal:</b>										<b>129</b>	
	3 - Deveres relativos aos encarregados de educação	1 - Dever de promover o diálogo com os encarregados de educação	1	0	2	0	6	1	0	2	5	12
		2 - Dever de disponibilidade para o contacto com os e. e. a pedido destes	0	0	0	4	0	2	0	0	1	6
		3 - Dever de fazer valer regras orientadoras destes contactos	0	0	0	0	0	2	0	2	2	4
		4 - Aos deveres dos professores devem corresponder deveres dos e. e.	0	0	4	0	0	0	0	0	1	4
	<b>Subtotal:</b>										<b>26</b>	
	4 - Motivos que levam os professores a não cumprir os deveres	1 - Pouca aptidão / apetência para o ensino	0	1	2	0	0	0	0	1	3	4
		2 - Pouca abertura ao diálogo	0	0	1	0	0	3	1	0	3	5
		3 - Fuga ao reconhecimento das próprias dificuldades	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2
		4 - Insegurança e receio das opiniões alheias	0	0	3	0	0	0	3	0	2	6
		5 - As direcções das escolas não estimulam o diálogo e a unidade entre os professores	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
		6 - Demissão / Desinteresse / Indisponibilidade dos enc. de educação	0	1	3	0	1	0	0	0	3	5
		7 - Excessivo ou deficiente envolvimento afectivo com os alunos	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2
		8 - Desgaste psicológico decorrente da natureza da profissão	0	2	0	0	0	0	0	1	2	3
<b>Subtotal:</b>										<b>28</b>		
<b>Total Categ:</b>										<b>387</b>		

**Legenda**

Sujeitos a: Professores em fase inicial da carreira

Sujeitos b: Professores em fase avançada da carreira

**GRÁFICO 3**  
**ANÁLISE DE CONTEÚDO**  
 Gráfico de distribuição das frequências



**Legenda:**

Prof a: Professores em fase inicial da carreira  
 Prof b: Professores em fase avançada da carreira

**4.3.1 Deveres relativos aos alunos**

Esta foi a área que mais referências suscitou aos entrevistados, tanto os da fase inicial como os da fase avançada da carreira, mas a frequência das ocorrências é ligeiramente superior nos primeiros. (vide Quadro III, p. 38 e Gráfico 3, p. 39)

Os deveres mais vezes referidos são, por ordem decrescente:

- promover o desenvolvimento pessoal e a autonomia dos alunos, educando-os ou formando-os no respeito pelos valores fundamentais;
- respeitar-lhes a individualidade enquanto pessoas e estabelecer com eles uma boa relação, assente sobre critérios de transparência, imparcialidade e objectividade;
- ser cientificamente competente, actualizar-se e adaptar o ensino às características dos alunos;
- ser bom profissional independentemente das condições de trabalho.

Se se articular esta listagem de deveres com o conceito de professor acima analisado e com os princípios norteadores da prática docente, parece não haver incoerência na representação: o professor é concebido como um educador cuja práxis se fundamenta em princípios éticos de autonomia e responsabilidade, se regula por deveres consentâneos com estes princípios e tem como objectivo último a formação de *pessoas*, sem esquecer que a formação também passa

pela informação pois, como disse Arendt (citada por Savater,1997) *“Não se pode educar sem ensinar ao mesmo tempo, a educação sem instrução é vazia e degenera facilmente em mera retórica emocional e moral.”*(p. 150)

Com efeito, não parece viável transmitir valores - éticos ou outros - sem mobilizar, para esse fim, conhecimentos relativos ao mundo em que se vive e à sua história, ou a si mesmo na sua condição de ser vivo de determinada espécie e num dado contexto; do mesmo modo, transmitir conhecimentos científicos ( ou estéticos, ou filosóficos ...) é, só por si, revelador do respeito que merecem valores como verdade, saber, ou cooperação. (Savater, 1997). É, pois, esta unidade do acto educativo que lhe confere a capacidade formativa.

Será pertinente, ainda, relevar a importância do dever enunciado em último lugar, se bem que tenha sido mencionado por uma minoria de entrevistados: é que, nesta perspectiva, em caso algum se justifica a incúria profissional. O professor deve esforçar-se por conseguir boas condições de trabalho, mas a ausência delas não pode ser pretexto para o mau desempenho. Mais uma vez, a tónica é colocada nos princípios e na finalidade, não nos meios. Mais uma vez, ainda, a distância entre representação e realidade é considerável.

#### **4.3.2 Deveres relativos aos colegas e à instituição**

A grande maioria dos docentes considera que tem deveres a cumprir no seu relacionamento com a escola como instituição e, mais particularmente, com os colegas; não há aqui diferenças significativas entre os dois grupos inquiridos. Onde as diferenças se acentuam é na frequência das ocorrências, que é substancialmente superior no grupo da fase inicial da carreira.

O dever mais vezes referido é o de dignificar a profissão, corrigindo o que nela está mal, o que vem na mesma linha do dever de ser bom profissional em quaisquer circunstâncias, indicado no ponto anterior. Seguem-se os deveres de auto e hetero-avaliação, e troca e partilha de experiências com os colegas, de os alertar sobre possíveis erros que tenham cometido, de lhes prestar atenção e apoio em caso de dificuldades, de os respeitar como pessoas e como profissionais.

Parece, contudo, que estes deveres não possuem todos o mesmo alcance; enquanto os dois primeiros incidem sobre o professor entendido como sujeito individual numa prática cujos efeitos se repercutem na instituição, afectando a sua imagem exterior, os restantes supõem-no membro da comunidade escolar e visam a coesão do grupo profissional pela manutenção ou pelo reforço dos laços de solidariedade interna.

Uma análise atenta dos discursos dos inquiridos permite destacar alguns aspectos interessantes do conceito de avaliação dos professores. Em primeiro lugar, trata-se de uma avaliação a que se poderia chamar “endógena”, como se infere das palavras de um dos docentes entrevistados: *“(...) só os meus próprios pares é que me podem julgar; o que eu sou como professora, só na minha escola os meus colegas, sobretudo os de grupo, é que poderão dizer alguma coisa ...”* (e 6). Em segundo lugar, será uma avaliação em sentido alargado, não apenas das competências científicas, mas também das capacidades psicológicas do professor - *“(...) eu acho que nós devemos ser avaliados (...) não só a nível científico (...) como também a nível psicológico: o que muitas vezes se nota é que o professor, psicologicamente, é muito desequilibrado, ou fica muito desequilibrado, porque é uma profissão que exige imenso, lidar com adolescentes é muito, muito difícil.”* (e 3) - e que visa mais a formação e menos a

classificação: “(...) o avaliar significava nós não estarmos ali a ser, muitas vezes declarados como incapazes, como ... ao fim e ao cabo, ser ajudados; o avaliado, ali, seria sermos ajudados a ter consciência de que muitas vezes estamos a ultrapassar os nossos limites” (idem).

Consequentemente, o dever de avaliação revelar-se-ia de duplo efeito: no interior do “corpo” docente, ao permitir reforçar-lhe a “saúde” e a unidade; no exterior, no contexto social, pela renovação da imagem profissional, tornada mais credível mercê desse esforço interno de controlo e correcção.

Comparando a posição dos dois grupos de professores na área dos deveres e na área dos princípios reguladores da relação professor/colegas e instituição (Gráficos 2, p. 32 e 3, p. 39), constata-se uma curiosa inversão: o grupo que mais referências faz aos princípios é o que menos se refere aos deveres (o dos professores da fase avançada da carreira); o que manifesta menor interesse pelos princípios privilegia depois os deveres (professores na fase inicial).

Há aqui como que uma alternância de interesses e é a regularidade desta alternância que levanta dificuldades de interpretação.

Se se considerassem os princípios não só como declarações de intenções, mas também como realmente vinculativos, ou seja, como fundamentos das regras práticas - os deveres - que deles decorreriam naturalmente, então poderia compreender-se a escassez das referências a estes últimos. Seria como se os deveres estivessem contidos nos princípios; e quem conhece os princípios sabe, por inerência, quais são os deveres. (Se os realiza ou não, já é de outra ordem ...) Pelo contrário, uma maior insistência nos deveres, isto é, nas regras práticas significaria, possivelmente, um entendimento diferente dos princípios ou da relação entre estes e aqueles, que já não seria, então, percebida como vinculativa. Além disso, dada a natureza abstracta dos princípios, são os deveres que se intuem em primeiro lugar, como aquilo que está mais próximo das práticas e com elas se liga.

### **4.3.3 Deveres relativos aos encarregados de educação**

Da vasta teia de relações que os professores mantêm com todos os intervenientes no processo educativo, as relações com os encarregados de educação são as que eles menos mencionam. Apenas o dever de promover o diálogo com os encarregados de educação é referido pela maioria dos inquiridos e com maior ênfase pelos da fase avançada da carreira.

Todavia, este diálogo não significa interferência dos encarregados de educação nem nos processos pedagógicos nem na avaliação dos alunos, nem mesmo na administração das escolas, como alguns dos entrevistados fazem questão de frisar; e deve pautar-se por regras de transparência e veracidade válidas para ambas as partes, na perspectiva de outros.

Será legítimo inferir, desta relativa escassez de referências ao tema, uma preocupação menor por parte dos professores entrevistados? O certo é que as relações com os encarregados de educação são entendidas, quase exclusivamente, no contexto das actividades de direcção de turma e sempre perspectivadas em função do *bem* do aluno; ora este *bem* pode não coincidir com o interesse imediato, quer do aluno quer do seu encarregado de educação ...

#### 4.3.4 Síntese

A totalidade dos inquiridos afirma que os professores estão sujeitos a deveres no exercício da sua actividade profissional e que tais deveres incidem principalmente sobre as práticas com os alunos, com os colegas e com a instituição.

Na área das práticas docentes (na relação com os alunos), o dever essencial é o de formar os jovens no sentido da autonomia e em função de valores fundamentais. Esta posição é comum aos dois grupos inquiridos. Mais uma vez, a natureza ética da educação é claramente afirmada e transposta para o campo prático da deontologia docente.

No que concerne às relações profissionais e institucionais, o dever mais importante é o de dignificar a profissão, envolvendo um conjunto de outros deveres entre os quais se destaca o de auto e hetero-avaliação; são os professores no início da carreira quem mais se lhes refere.

Os deveres enunciados pelos docentes inquiridos estão em sintonia quer com os princípios fundamentadores quer com o conceito de professor que apresentam, realçando deste modo a coerência das suas representações neste domínio. Assim, se os deveres principais são, nos respectivos domínios, formar eticamente os alunos e dignificar a profissão, os professores vêem-se a si mesmos como educadores, trabalhando em nome de valores fundamentais e procurando inculcar nos alunos o respeito por esses mesmos valores.

#### 4.3.5 Razões do incumprimento dos deveres

Alguns dos entrevistados, em particular os da fase avançada da carreira, ao exporem o seu ponto de vista sobre o tema dos deveres, sugerem algumas razões determinantes do não cumprimento dos mesmos por parte dos professores.

Insegurança e receio das opiniões alheias, insuficiente abertura ao diálogo e pouca aptidão ou apetência para o ensino são as que mais numerosas referências merecem e têm em comum a inerência ao sujeito docente, sendo ou elementos idiossincráticos ou o resultado de formação profissional algo deficiente.

Outros motivos apontados, como o desinteresse e a indisponibilidade de muitos encarregados de educação para a participação colaborativa na formação dos educandos, ou o desgaste psicológico decorrente da natureza da profissão, têm origem exterior ao sujeito mas repercutem-se nele, condicionando os seus comportamentos profissionais.

Como se pode constatar, há uma estreita ligação entre a maior parte das razões para o não cumprimento dos deveres e muitos dos motivos de insatisfação profissional (Quadros I, p. 26 e III, p. 38); contudo, sem esquecer que se trata de razões de peso, é interessante notar que a maioria dos entrevistados considera dever do professor o ser bom profissional independentemente das condições de trabalho.

Em suma: é digno de nota o espaço dedicado pelos inquiridos à análise das razões do incumprimento dos deveres, situando umas no âmbito da personalidade do professor e outras no da natureza da profissão ou das relações com os pais dos educandos.

Ao mesmo tempo, o lugar que o tema dos deveres ocupa na organização dos vários discursos sugere, desde já, a posse de uma deontologia que, embora tácita, se apresenta como um corpo de regras unificador das diversas *praxis* docentes.

## 4.4 - O Código Deontológico

Caberá agora perguntar se, do reconhecimento da omnipresença de deveres nas práticas docentes e da função orientadora que possuem, os professores inferem a necessidade de proceder à organização formal dos mesmos num código que vincule as acções às regras estabelecidas.

A grande maioria dos docentes inquiridos manifesta-se a favor da criação de um código deontológico da profissão e a razão que todos consideram, mais ou menos explicitamente, é a vantagem de ficar na posse de um critério uniforme que permita aferir a correcção dos actos dos professores. (Quadro IV, p. 44)

Procedeu-se à análise da categoria segundo quatro dimensões:

1. Conteúdo e estrutura do código
2. Autoria e proveniência do código
3. Efeitos do código
4. Utilidade do código

### 4.4.1 Conteúdo e estrutura do código

Maioritariamente, os professores entrevistados consideram que um código deontológico, a ser criado, deveria estruturar-se em torno de princípios muito gerais, sem entrar na enunciação de deveres específicos. Quando solicitados no sentido de explicitarem esses princípios, referem os direitos humanos fundamentais, os consignados na Constituição e as regras comuns de convivência.

50% dos inquiridos, no entanto, pensam que o código deveria estabelecer claramente quais as práticas docentes julgadas correctas e quais as incorrectas - consequentemente condenáveis; 25%, ainda, julgam que o código deveria organizar-se segundo áreas deontológicas distintas: alunos, colegas e instituição, encarregados de educação.

A primeira opinião é manifestada igualmente pelos dois grupos de professores; os que pertencem ao grupo de início da carreira são os principais defensores das duas últimas, o que vem ao encontro das diferenças já encontradas na área da enunciação dos deveres.

Parece, então, que os professores que iniciam a actividade profissional sentem, mais do que os outros, a premência de deveres específicos que, por não terem sido ainda interiorizados, carecem de organização formal, com carácter normativo, a que se apele sempre que necessário (Gráfico 4, p. 44). Ainda que o conhecimento das regras não seja garantia da sua aplicação.

### 4.4.2 Autoria e proveniência do código

Supondo que a criação de um código deontológico era não só pertinente, mas mesmo necessária para a profissão docente, caberá agora discutir a questão da sua autoria e das suas fontes. A este propósito, o ponto de vista de todos os inquiridos é o de que ele deve ser a expressão de um consenso entre os professores e a manifestação de uma vontade colectiva, embora alguns se mostrem cépticos relativamente à possibilidade de tal consenso, atitude que não será injustificada, se se atender à natureza do assunto, por um lado, e à heterogeneidade do próprio *corpus* profissional, por outro. (Quadro IV, p. 44)

## Análise de Conteúdo – Quadro de Categorização

### Quadro IV - O Código Deontológico

CATEG.	SUBCATEG.	INDICADORES	SUJEITOS								Total	Total
			1a	2a	3a	4a	1b	2b	3b	4b	Sujeitos	Frequências
4 - O Código Deontológico	1 - Conteúdo e estrutura do código	1 - Deve estruturar-se segundo princípios muito gerais e ser apenas genérico	2	0	4	5	0	0	1	3	5	15
		2 - Deve organizar-se segundo áreas temáticas: alunos, colegas e instituição, encarregados de educação	5	1	0	0	0	0	0	0	2	6
		3 - Deve estabelecer as práticas correctas e as incorrectas e condenáveis	3	0	1	9	0	1	0	0	4	14
	<b>Subtotal</b>											<b>35</b>
	2 - Autoria e proveniência do código	1 - Deve resultar de um "núcleo duro" de deveres já respeitados / deve emanar das práticas	0	0	0	0	0	11	4	0	2	15
		2 - deve ser expressão de um consenso entre os professores	9	4	3	4	8	3	3	7	8	41
		3 - Deve beneficiar de outras experiências já realizadas	5	0	0	2	0	3	0	0	3	10
		4 - Deve ter em conta as expectativas da sociedade relativamente aos profs.	0	5	4	0	0	0	0	0	2	9
	<b>Subtotal</b>											<b>75</b>
	3 - Efeitos do código	1 - Promove a unidade e a força dos professores como classe	5	0	0	0	3	2	0	0	3	10
		2 - Promove a competência profissional e a credibilidade	3	0	0	3	3	1	3	0	5	13
		3 - Chama a atenção, previne contra o erro e salvaguarda em casos de conflito	8	0	5	10	2	6	1	3	7	35
		4 - Melhora a qualidade do ensino	3	0	0	0	0	0	0	0	1	3
	<b>Subtotal</b>											<b>61</b>
	4 - Utilidade do código	1 - Utilidade duvidosa / problemática / falível	0	0	4	0	0	0	0	0	1	4
		2 - Utilidade provável / certa / indispensável	4	3	0	5	2	6	4	1	7	25
<b>Subtotal</b>											<b>29</b>	

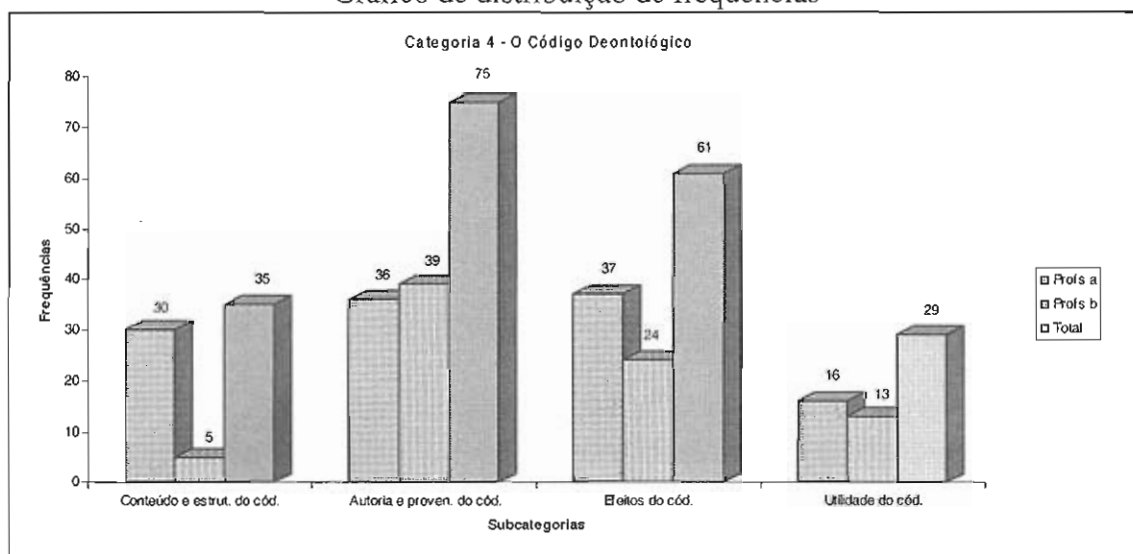
#### Legenda

Sujeitos a: Professores na fase inicial da carreira

Sujeitos b: Professores em fase avançada da carreira

**Total Categ: 200**

**GRÁFICO 4**  
**ANÁLISE DE CONTEÚDO**  
Gráfico de distribuição de frequências



#### Legenda:

Prof a: Professores em fase inicial da carreira

Prof b: Professores em fase avançada da carreira

Falar em *consenso* e em *vontade colectiva*, neste contexto, significa que as práticas consideradas correctas são não só conhecidas como assumidas espontaneamente pela maioria dos professores e que aqueles que as violam se colocam, de certo modo, nas margens do corpo profissional. Sem aprofundar, neste momento, os motivos que levam alguns professores a agir contrariamente aos deveres, é legítimo, contudo, apontar para uma qualquer deficiência na formação, não necessariamente científica, mas certamente moral e ética. Ora, se é relativamente fácil colmatar lacunas científicas, o mesmo não se pode dizer das outras ... Aliás, a diversidade de projectos de formação ética dos professores, nem sempre conciliáveis entre si, como foi referido na 1.ª Parte do trabalho, parece traduzir as dificuldades existentes neste campo particularmente sensível do pensamento e do comportamento dos professores.

Ainda no que concerne à autoria e à proveniência do código, outras sugestões são apresentadas, embora por um número menor de entrevistados: o código deve resultar de um “*núcleo duro*” de deveres já respeitados, isto é, deve nascer das práticas já existentes; deve ter em conta o que a sociedade espera dos professores e deve beneficiar de experiências já realizadas, nomeadamente em códigos de outras profissões.

Não se registam diferenças consideráveis, ao nível das frequências, entre as posições defendidas pelos dois grupos de entrevistados, a não ser as seguintes: o grupo dos professores principiantes nunca menciona uma deontologia fundamental e tácita (o núcleo duro) como ponto de partida e fio condutor de um código deontológico; o escasso tempo de permanência na profissão não será alheio a este facto, condicionando o modo como o professor compreende e aplica os deveres. (Gráfico 4, p. 44)

Por seu turno, o grupo dos professores instalados na profissão nunca se refere à necessidade de ter em conta as expectativas sociais aquando da eventual criação do código, o que não só reforça a ideia do consenso, mas também aponta para um processo exclusivamente interno de criação que confirma - e ilustra - a capacidade de autodeterminação dos professores.

#### **4.4.3 Efeitos e utilidade do código**

Ao exporem os seus pontos de vista sobre a possível pertinência de um código deontológico, os professores entrevistados, na sua quase totalidade, consideraram que um código seria não só pertinente, mas útil e, segundo alguns, indispensável. Simultaneamente, abordaram a questão dos efeitos benéficos que dele poderiam decorrer.

De acordo com a frequência das ocorrências (Quadro IV, p. 44), a maior vantagem do código seria a de alertar, prevenir contra o erro e salvaguardar o professor em caso de conflito, seguindo-se-lhe outras, como a de promover a competência profissional e, conseqüentemente, a credibilidade dos professores enquanto grupo; reforçar-lhes a unidade, conferindo-lhes, assim, maior força; melhorar a qualidade do ensino. Na perspectiva de um dos professores, “(...) *esse código também já seria mais uma aliança, qualquer coisa que todos comungavam, que todos partilhavam, e de alguma forma podia conferir não só maior credibilidade, mas maior unidade aos seus profissionais.*” (e 1)

Alguns dos entrevistados, no entanto, manifestaram dúvidas quanto a uma real utilidade do código. Em primeiro lugar porque, só por si, o código não tem qualquer eficácia prática garantida: é sempre necessária a vontade dos sujeitos para dele fazerem decorrer as acções. Logo, concluem, é toda a formação axiológica do professor, já profundamente interiorizada,

que determina os comportamentos docentes, de forma bem mais directa do que qualquer código de deveres. Em segundo lugar porque, mesmo possuindo uma deontologia informal, *“em todas as escolas há sempre alguém que não cumpre coisíssima nenhuma”* (e 7).

É notório o paradoxo a que a situação conduz: o código é visto como útil e vantajoso por quem já possui uma deontologia - o que, em última análise, o torna dispensável. Para aqueles que a não possuem, também não é certo que o código tenha algum valor prático, uma vez que só o querer do sujeito é determinante da orientação das suas práticas. A não ser que o código se fizesse acompanhar de algum sistema de sanções a aplicar aos que o não cumprissem, o que não levanta menores dificuldades. Um dos inquiridos manifestou-se precisamente neste sentido: *“... para haver um código deontológico, também deveria haver garantias de que, depois, esse código seria cumprido; (...) teria que haver certos mecanismos que fizessem cumpri-lo e que verificassem se ele era realmente cumprido ou não.”* (e 8)

Todavia, há um aspecto em torno do qual se nota consenso: o código teria a vantagem de defender os professores, enquanto membros de uma classe profissional, de possíveis conflitos com o exterior e da degradação da sua imagem perante o público; é que, aceitando submeter-se a deveres que seriam consensuais para a classe e a julgamento ou a avaliação por parte dos seus pares, os professores estariam a precaver-se contra qualquer suspeição de que pudessem vir a ser alvos, ao mesmo tempo que reforçavam a sua unidade e o seu poder de intervenção social. Além disto, como já foi referido na 1.<sup>a</sup> parte do trabalho, um código deontológico é mais um passo na afirmação do profissionalismo docente, cujo estatuto permanece ambíguo tanto aos olhos da entidade empregadora como aos dos próprios profissionais.

#### **4.4.4 Síntese**

A eventual criação de um código deontológico da profissão docente é tida como oportuna pela grande maioria dos professores inquiridos e todos pensam que ele deveria nascer de um consenso entre os professores, traduzindo valores e regras que tacitamente norteiam já as práticas de muitos deles.

A maior dificuldade - pensam também - com a qual, provavelmente, se deparariam os esforços para a criação de um código seria a diversidade da formação axiológica dos professores, associada à já referida tendência para o individualismo apontada, aliás, como uma das causas de insatisfação profissional.

Segundo os mesmos professores, o maior interesse do código residiria nos seus efeitos prováveis de fortalecimento da coesão do grupo profissional e de melhoramento da sua imagem social. O primeiro efeito decorreria da enunciação de deveres a ter em conta igualmente por todos os docentes e que se constituíam em critérios de julgamento no caso de situações de conflito. O segundo efeito resultaria do reforço da credibilidade assegurada por mecanismos internos de autoregulação e autoavaliação do grupo.

### **4.5 - Situações de conflito**

Num meio dominado por complexas teias de relações interpessoais, como é o das escolas, é natural que ocorram por vezes situações conflituosas entre os vários interlocutores em presença. Procurou-se compreender que tipos de situações são consideradas portadoras de

conflitualidade e se existe alguma espécie denexo entre estas e o modo como os professores encaram as regras da sua profissão.

Os entrevistados distinguiram dois grupos de conflitos: com os alunos e com os colegas e a instituição; e relataram casos em que eles próprios estiveram envolvidos ou casos de que tiveram conhecimento, mas sem envolvimento pessoal.

Os que se encontram no início da carreira referem, muito mais do que os outros, conflitos com alunos (Gráfico 5, p. 48); a isto não será alheia, provavelmente, uma maior centração sobre si próprios, nesta fase inicial a que Huberman (1992) chama *entrada, tacteamento* e na qual o professor se esforça por marcar a sua autoridade, nem sempre do modo mais eficaz. Alguns autores consideram mesmo que uma situação escolar problemática, na qual se inclui a indisciplina na aula, é uma das causas do “*Shock da realidade*” (Veenman, 1988), isto é, do processo durante o qual se confrontam os ideais e a realidade.

Os professores mais experientes apontam, sobretudo, conflitos com colegas ou com a instituição. Ultrapassadas as dificuldades iniciais relativas à gestão do binómio autoridade / flexibilidade na relação pedagógica, é o tempo de o professor alargar e consolidar as suas relações de trabalho e será este um campo potencialmente conflituoso.

#### **4.5.1 Conflitos com alunos**

As situações narradas permitem ordenar, por ordem decrescente, os seguintes conflitos com alunos:

- Agressão verbal mútua e indisciplina em geral (da parte do aluno);
- Autoritarismo, rispidez e inflexibilidade
- Assédio sexual
- Discriminação (sexual, racial) e favorecimento. (Quadro V, p. 48)

Os dois primeiros tipos de casos podem ser compreendidos à luz das teses sobre o ciclo de vida dos professores (Huberman, 1989, por exemplo); os dois últimos remetem para o plano dos fundamentos das condutas, isto é, para o plano ético.

Ora se é de esperar que, mais tarde ou mais cedo, à medida que as atitudes e perspectivas dos professores sobre a relação de ensino - aprendizagem se vão modificando, os dois primeiros tipos de conflitos tendam a diminuir, talvez já não se possa esperar o mesmo dos dois últimos, que não parecem dependentes de idênticos factores, mas antes da formação ética do professor enquanto pessoa.

#### **4.5.2 Conflitos com os colegas e com a instituição**

Os maiores conflitos nesta área são provocados por intrigas, falta de transparência nas relações interpessoais e acusações infundadas de que, por vezes, alguns professores são vítimas. Há ainda referências a casos de discriminação e prepotência, tanto por parte de colegas como dos órgãos directivos das escolas.

**Análise de Conteúdo – Quadro de Categorização**  
**Quadro V - Situações de conflito**

CATEG.	SUBCATEG.	INDICADORES	SUJEITOS								Total	Total		
			1a	2a	3a	4a	1b	2b	3b	4b	Sujeitos	Frequências		
5 - Situações de conflito	1 – Conflitos com alunos	1 - Casos de autoritarismo / rispidez / inflexibilidade	1	1	8	1	1	0	1	1		7	14	
		2 - Casos de agressão verbal mútua / indisciplina	0	3	16	0	0	1	0	0		3	20	
		3 - Casos de assédio sexual	0	1	0	1	0	0	2	0		3	2	
		4 - Casos de discriminação sexual / favorecimento	0	1	0	0	0	0	0	1		2	2	
			<b>Subtotal</b>										<b>38</b>	
	2 – Conflitos com colegas / instituição	1 - Discriminação / prepotência	0	0	1	0	3	4	1	0		4	9	
		2 - Intrigas / Falta de transparência / Acusações infundadas	4	0	4	0	2	8	2	2		6	22	
			<b>Subtotal</b>										<b>31</b>	
	3 – Critérios de resolução de situações conflituosas	1 - Boa resolução: imparcialidade, objectividade	0	0	9	7	4	3	0	1		5	24	
		2 - Boa resolução: ajuda, intervenção terapêutica	0	1	3	0	0	0	0	0		2	4	
		3 - Boa resolução: flexibilidade	3	1	2	0	0	1	0	0		4	7	
		4 - Ausência de resolução / Conflitos não solucionados	0	4	2	4	0	7	2	0		5	19	
		5 - Má resolução: marginalização de colegas ou alunos	0	0	5	0	0	5	0	2		3	12	
		6 - Má resolução: não interferência nas causas dos conflitos	0	0	5	0	0	0	0	0		1	5	
			<b>Subtotal</b>										<b>71</b>	

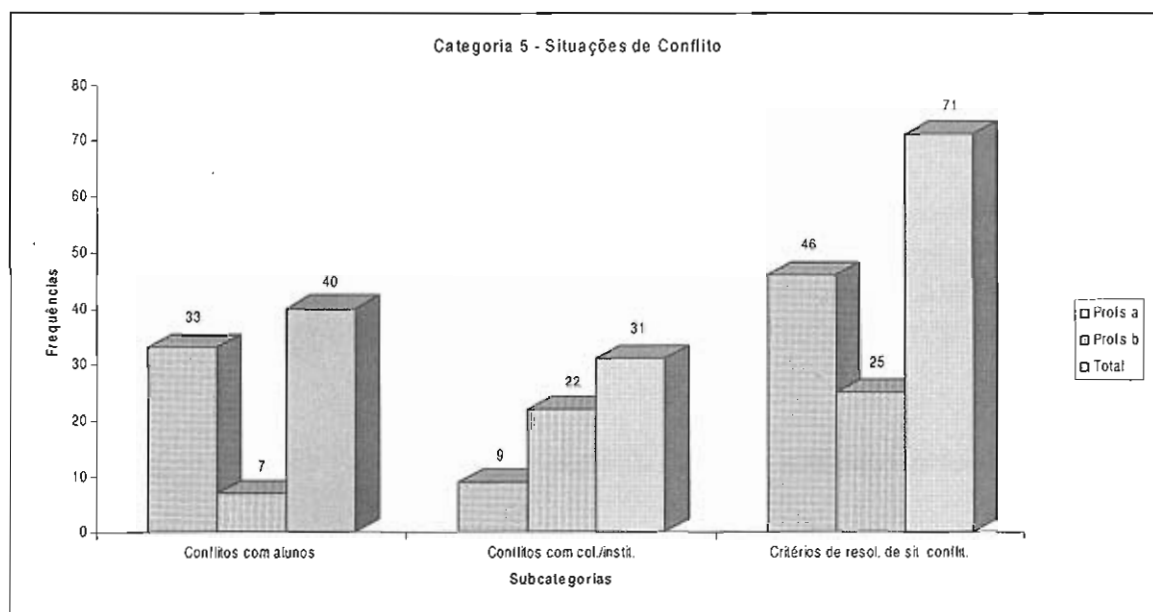
**Legenda**

Sujeitos a: Professores na fase inicial da carreira

Sujeitos b: Professores em fase avançada da carreira

**Total Categ: 140**

**GRÁFICO 5**  
**ANÁLISE DE CONTEÚDO**  
 Gráfico de distribuição das frequências



**Legenda:**

Profs a: Professores em fase inicial da carreira

Profs b: Professores em fase avançada da carreira

Torna-se claro, em situações desta natureza ou da natureza das apresentadas no ponto anterior, que os regulamentos internos das escolas não são suficientes para lhes fazer face; é na sequência desta convicção que se começa a pensar nas possíveis vantagens de um conjunto de normas sistematizadas que viessem a funcionar como princípios de acção e julgamento para todos os implicados no processo educativo, em especial os professores. (Blázquez, 1986)

#### 4.5.3 Critérios de resolução de situações conflituosas

Quando descrevem situações de conflito, os inquiridos formulam simultaneamente juízos de valor sobre as soluções encontradas. Assim, consideram que situações com mais probabilidades de serem bem resolvidas são aquelas cujos mediadores se pautam por critérios de objectividade, imparcialidade e flexibilidade ou, de acordo com os casos, proporcionam ajuda ou intervenção terapêutica aos sujeitos envolvidos.

Pelo contrário, marginalizar colegas ou alunos na sequência de qualquer conflito ou não intervir ao nível das suas causas significa não só que se enfrentou a situação do modo menos correcto mas também que o conflito não foi resolvido, apenas foi camuflado ou adiado. Ora, como sugerem dois dos professores entrevistados, “(...) talvez um código deontológico fosse mais normativo nessas situações.” (e 4) e “Um código seria como que uma autoridade a que se recorre nesses casos...” (e 8).

Esta perspectiva está em sintonia com o que ficou escrito em 4.4.3 a propósito dos efeitos e da utilidade de um possível código deontológico. No entanto, no contexto agora em análise e com excepção das entrevistas citadas, as potencialidades do mesmo não se tornam evidentes para a maioria dos professores. Aparentemente, quando solicitados a reflectirem sobre eventuais benefícios de uma deontologia codificada, os professores desenvolvem um ponto de vista; mas esse ponto de vista não é mobilizado no momento da análise de situações reais, como se entre a perspectiva teórica e o caso real não houvesse qualquernexo.

É de salientar que a maior parte dos professores avalia como não solucionados os conflitos que narra, geralmente por não terem sido tomadas as medidas que, de acordo com os seus critérios, seriam adequadas.

#### 4.5.4 Síntese

Os professores entrevistados consideram que a vida escolar, pela complexidade das relações que nela se desenrolam, é potencialmente conflituosa. Os conflitos ocorrem quando os princípios que devem orientar as práticas e as relações interpessoais não são respeitados ou quando os deveres profissionais não são cumpridos.

As áreas conflituais referidas são as das relações professor-aluno e professor-professor; são apresentadas situações reais exemplificativas de cada uma e é feito um juízo de valor acerca do modo como os conflitos foram ou não resolvidos.

Estes juízos de valor pressupõem critérios de resolução de conflitos, critérios esses que são conformes aos princípios reguladores das relações escolares enunciados pelos mesmos professores.

Os professores a iniciar a carreira mostram-se mais sensíveis aos conflitos com alunos, enquanto os da fase avançada mencionam sobretudo conflitos com colegas, facto a que o desenvolvimento das práticas e das concepções profissionais não deve ser alheio. (Gráfico 5, p. 48)

## **4.6 - Dimensão Ética da Formação Profissional**

Sendo o domínio da conflitualidade um dos pontos mais sensíveis da prática docente, na medida em que enfraquece a já frágil coesão profissional e consome energias que podiam ser utilizadas de forma bem mais produtiva, compreende-se a necessidade de dotar os professores dos meios que lhes permitam enfrentar e resolver os conflitos de modo eficaz ou, então, evitá-los.

Por esta área problemática perpassam, inevitavelmente, os valores de todos os envolvidos, assim como os hábitos comportamentais e as idiosincrasias; é a conjugação de todos estes elementos, profundamente radicados na subjectividade dos actores em jogo, que torna tão difícil a mediação dos conflitos. Todas as acções de mediação supõem um fundamento que, se não é universal, é pelo menos de âmbito mais geral do que os valores e perspectivas individuais em presença e é essa maior generalidade que confere alguma legitimidade à mediação. Ora os fundamentos, no que concerne às acções, são princípios éticos.

Como pode a formação profissional dos docentes - se é que pode - contribuir para dotar a prática educativa da dimensão ética que os seus agentes parecem reconhecer-lhe foi uma das propostas de reflexão que, durante as entrevistas realizadas, foram apresentadas aos professores.

### **4.6.1 Formação profissional e formação ética dos professores**

Os discursos dos inquiridos sobre este tema organizam-se, genericamente, em torno de duas linhas de força: uma considera que a formação profissional, tal como se processa, não dota os futuros professores com as competências necessárias para solucionarem as dificuldades práticas, potencialmente conflituosas, com as quais se defrontarão; ou porque as disciplinas curriculares não são as adequadas, ou porque, ainda que o sejam, são ministradas em tempos não oportunos. Este ponto de vista é defendido pelos professores no início da carreira, o que não é surpreendente dada a proximidade temporal da formação.

A outra linha de força visa mais fundo, já que afirma a impossibilidade de qualquer formação profissional produzir efeitos no campo dos valores pessoais ou do temperamento, considerando que o futuro professor é um adulto que já deve estar na posse de uma axiologia aquando da referida formação. Esta perspectiva é comum aos dois grupos de inquiridos.

Pese embora o desencanto manifesto nesta apreciação das modalidades de formação existentes, todos os professores se mostram convictos de que alguns bons contributos seriam possíveis se ao longo da formação se promovesse a observação de situações problemáticas reais ou simuladas e a reflexão e discussão em torno das mesmas.

**Análise de Conteúdo – Quadro de Categorização**  
**Quadro VI - Dimensão Ética da Formação Profissional**

CATEG.	SUBCATEG.	INDICADORES	SUJEITOS								Total	Total
			1a	2a	3a	4a	1b	2b	3b	4b	Sujeitos	Frequências
6 – Dimensão Ética da formação profissional	1 – Contributos da formação profissional	1 - Bons contributos: reflexão sobre situações reais ou simuladas	6	2	14	4	0	5	0	5	6	36
		2 - Maus / Falsos contributos: disciplinas inadequadas	2	3	0	0	0	0	0	0	2	5
		3 - Contributos desnecessários ou impossíveis: nada pode alterar os valores pessoais do professor ou o seu temperamento	1	0	4	1	2	1	0	0	5	9
			Subtotal									50
	2 – Formação Ética integrante do currículo de formação	1 - É pertinente / Há vantagens numa formação ética dos professores	0	0	0	6	0	2	0	3	3	11
		2 - Há dificuldades inerentes: é individual e já deve estar feita	12	5	0	0	0	2	0	0	3	19
		3 - Não é possível uma formação ética dos professores	0	2	6	0	0	0	0	0	2	8
4 - Há vantagens num aperfeiçoamento ético dos professores		5	0	0	3	0	3	0	1	4	12	
		Subtotal									50	

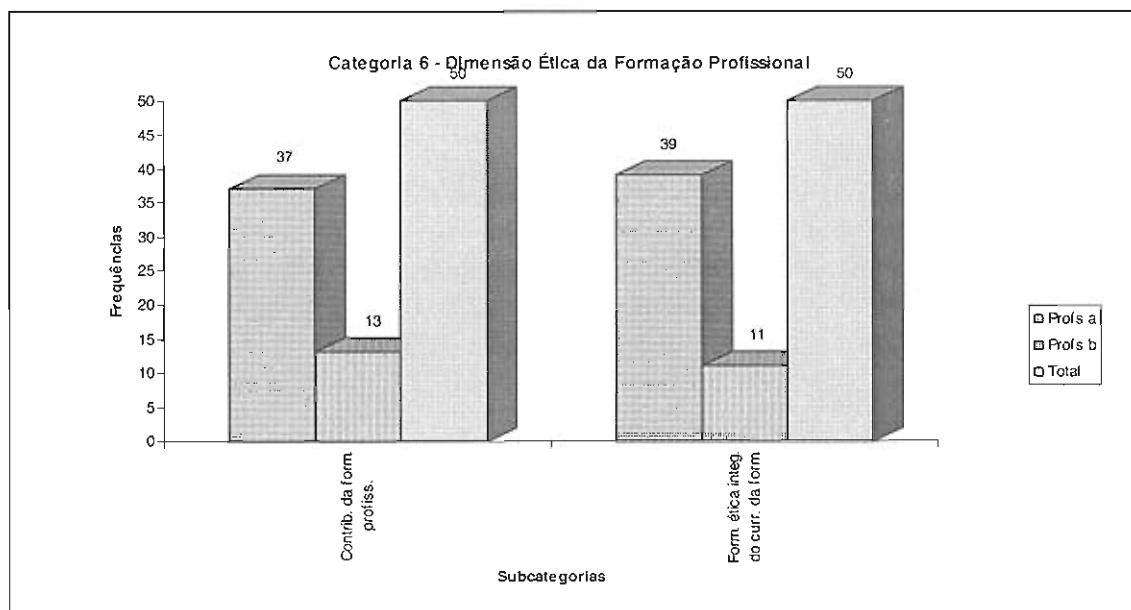
Legenda

Sujeitos a: Professores na fase inicial da carreira

Sujeitos b: Professores em fase avançada da carreira

**Total Categ: 100**

**GRÁFICO 6**  
**ANÁLISE DE CONTEÚDO**  
 Gráfico de distribuição das frequências



Legenda:

Prof's a: Professores em fase inicial de carreira

Prof's b: Professores em fase avançada da carreira

Este interesse pela observação de situações, ainda que o aspecto ético não seja claramente mencionado, parece ir ao encontro de programas de formação profissional de professores desenvolvidos por especialistas como Howe (1986), Soltis (1986) e Watras (1986), entre outros, e que se centram no treino de competências éticas, mediante a análise de dilemas morais susceptíveis de acontecer no campo da educação ou a procura de soluções para situações reais ou hipotéticas à luz das grandes teorias éticas hoje defendidas.

O tema da formação ética dos professores não é, de modo nenhum, pacífico. Porém, e apesar dos argumentos contra a possibilidade ou a eficácia desta orientação formativa, pouco menos de metade dos inquiridos reconhecem-lhe vantagens logo na formação inicial, enquanto uma percentagem de 50% afirma inequivocamente que um *aperfeiçoamento* ético dos professores deveria ser estimulado, tanto em modalidades de formação inicial como de formação contínua. (Quadro VI, p. 51 e Gráfico 6, p. 51)

#### 4.6.2 Síntese

Os professores reconhecem que nem sempre são capazes de encontrar soluções para os conflitos profissionais que vivem, embora possuam convicções pessoais sobre o que consideram *boas soluções*.

No entanto, a falta de um critério universal, que poderia ser fornecido por um código deontológico, põe em causa a validade de muitas das soluções encontradas.

A consciência da importância de princípios fundamentadores das tomadas de decisão na educação em geral e, em particular, nos casos de conflito, remete para o plano da ética, o que justifica uma reflexão em torno das competências proporcionadas (ou não) pela formação profissional, nomeadamente das competências éticas.

Negando à formação profissional a possibilidade de formar eticamente os futuros professores, alguns dos inquiridos consideram, todavia, que determinados instrumentos de formação como a observação de situações problemáticas podem ser úteis no que concerne ao treino específico de competências de decisão em situações que, de facto, possuem uma natureza e um alcance éticos. Outros pensam que, embora a *formação* não seja possível, porque os valores individuais já estão consolidados, é sempre possível e desejável o *aperfeiçoamento*.

## Conclusão

Espera-se que este trabalho tenha conseguido lançar alguma luz sobre o pensamento dos professores relativamente aos aspectos éticos - ou a parte deles, pelo menos - que envolvem as práticas profissionais docentes.

Os dados recolhidos por meio de entrevistas semidirectivas revelaram-se bastante ricos e permitiram, uma vez submetidos a análise, obter uma perspectiva multifacetada das concepções dos professores inquiridos acerca do tema em investigação.

No que concerne ao problema que serviu de ponto de partida para a investigação e que foi formulado no ponto 1 da 1.ª Parte, a resposta sintética que emerge da análise feita é que, aparentemente, a situação do professor na carreira não é determinante do modo como ela é concebida; isto é: os deveres profissionais, o conceito de professor, os princípios orientadores das práticas docentes, entre outros aspectos, são formulados em termos muito semelhantes e valorados de forma idêntica pelos professores, quer estejam a iniciar quer estejam a meio ou perto do fim da carreira; mesmo tendo em conta os diferentes pesos que alguns aspectos específicos destes temas possam ter na economia dos respectivos discursos e de que as diferenças de frequência das ocorrências são indiciadoras.

Neste medida, pensa-se que os objectivos do trabalho terão sido alcançados; isto sem perder de vista, no entanto, que toda a investigação qualitativa, dado o seu pendor marcadamente interpretativo, se deverá sempre considerar incompleta e em aberto.

Do mesmo modo, a complexidade do objecto de investigação e o número restrito de sujeitos sobre o qual incidiu permitem antever as vantagens de um ou vários estudos mais profundos que incidam sobre cada uma das áreas cujas pistas se abriram aqui: o pensamento moral dos professores; as suas concepções de deontologia prática em relação com um eventual código deontológico e a formação ética dos professores, para a qual se poderia construir um projecto devidamente fundamentado ao nível dos paradigmas éticos.

Em qualquer dos casos, o que parece realmente importante e, conseqüentemente, merecedor de investimento é todo o trabalho de tomada de consciência e de reflexão, por parte dos professores, da natureza ética da profissão docente e os resultados que daí possam advir em termos de enriquecimento pessoal e profissional e de melhoria da qualidade das nossas escolas, tendo em vista a educação que nelas se realiza.

## Bibliografia

- ALTET, M. (1994). «La Formation Professionnelle des Enseignants». In ALTET, M. (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*. Paris, P.U.F.
- BARDIN, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70

- BILLINGTON, R. (1988). *An Introduction to Moral Thought*. London and New York: Routledge
- BLÁZQUEZ, N. (1986). «Deontologia de la Educacion». In *Revista Española de Pedagogía*, ano XLIV, n.º 174, 483-500
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora
- BRAGA da CRUZ, M. et al.(1988). «A Situação do Professor em Portugal». In *Análise Social*, vol. XXIV, 4.º e 5.º (separata dos n.º 103 e 104), pp.1187-1293
- CORDERO, J. (1986). «Ética y Profesion en el Educador: Su Doble Vinculation». In *Revista Española de Pedagogía*, ano XLIV, n.º 174, 463-482
- CUNHA, P. O. da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto editora
- ESTRELA, M. T. (1986). «Algumas Considerações Sobre o Conceito de Profissionalismo Docente». In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 301-309
- ESTRELA, M. T. (1991). «Deontologia e Formação Moral dos Professores». In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.581-591
- ESTRELA, M. T. (1993). «Profissionalismo Docente e Deontologia». In *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 4, 185-210
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod
- FLANDERS, N. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Addison-Wesley Pub.
- GHIGLIONE, R, BEAUVOIS, J-L., CHABROL, C. e TROGNON, A.( 1980). *Manuel d'Analyse de Contenu*. Paris: Armand Colin
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta
- GRÁCIO, C. (1991). «Ética». In M. M. CARRILHO (dir.). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 91-112
- GUSDORF, G. (1978). *Professores Para Quê?*. Lisboa: Moraes
- HOWE, K. (1986). «A Conceptual Basis for Ethics in Teacher Education». In *Journal of Teacher Education*, XXXVII, n.º 3, 5-11
- HUBERMAN, M. (1989). «O Ciclo de Vida Profissional dos Professores». In NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto editora
- KANT, E. (1960). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Coimbra: Atlântida
- KLEINE, P. (1982). «Teaching Styles». In H. E. MITZEL (Ed.). *Encyclopedia of Educacional Research*, vol. 4, 1927-1931
- KOHLBERG, L. (1976). «Moral Stages and Moralization. The Cognitive-Developmental Approach». In T. LICKONA ed. (1976). *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues*. New York: Rinehart and Winston
- LISTON, D. e ZEICHNER, K. (1987). «Reflective Teacher Education and Moral Deliberation». In *Journal of Teacher Education*, XXXVIII, n.º 6, 2-7
- MACINTYRE, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press
- MEDLEY, D. (1982). «Teacher Effectiveness». In H. E. MITZEL (Ed.). *Encyclopedia of Educacional Research*, New York: The Free Press, vol. 4, 1894-1903
- MILES, M. e HUBERMAN, A. M. (1984). «Drawing Valid Meaning From Qualitative Data: Toward a Shared Craft». In *Educational Researcher*. Maio de 1984. Pp. 20-30
- NAHOUM, C. (1975). *L'Entretien Psychologique*. Paris: P.U.F.
- NASH, R. (1991). «The Ethical Responsibilities of Teaching». In *Journal of Teacher Education*, vol. 42, n.º 3, pp.163-172
- NÓVOA, A. (1995). «Formação de Professores e Profissão Docente». In A. NÓVOA (coord) (1995), *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.15-33

- OCDE (1990). «Nouvelles Tâches, Nouvelles Responsabilités. Élargissement du Rôle de l'Enseignant». In OCDE (1990), *L'Enseignant Aujourd'hui. Fonctions, Statut, Politiques*. Paris: OCDE, pp. 109-123
- PLATÃO (1990). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- PLATÃO (1992). *Górgias*. Lisboa: edições 70
- POPKEWITZ, T. (1995). «Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a Sua História, Ideologia e Potencial». In A. NÓVOA (coord) (1995), *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 37-50
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- RICOEUR, P. (1990). «Étique et Morale». In *Revista Portuguesa de Filosofia*, Janº/Março, pp. 5-17
- RYAN, K. e PHILLIPS, D. (1982). «Teacher Characteristics». In H. E. MITZEL (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York: The Free Press, vol. 4, 1869-1875
- SAVATER, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Presença
- SILVA, M. L. S. (1994) *A Profissão Docente: Ética e Deontologia Profissional. Contributo para o Estudo da Deontologia dos Professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Texto policopiado.
- SOLTIS, J. (1986). «Teaching Professional Ethics». In *Journal of Teacher Education*, XXXVII, n.º 3, 2-4
- STARRATT, R. (1994). *Building an Ethical School*. London e Washington: The Falmer Press
- STRIKE, K. e SOLTIS, J. (1985). *The Ethics of Teaching*. N. Y. and London: Teachers College
- VALA, J. (1986) «A Análise de Conteúdo». In A. SANTOS SILVA e J. MADUREIRA PINTO (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento
- VEENMAN, S. (1988) «El Proceso de Llegar a ser Profesor: Un análisis de la Formación Inicial». In VILLA, A. (coord.) *Problemas y Perspectivas de la Función Docente*. Madrid: Narcea
- WARNOCK, M. (1994). *Os Usos da Filosofia*. Campinas: Papirus
- WATRAS; J. (1896). «Will Teaching Applied Ethics Improve Schools of Education?». In *Journal of Teacher Education*, XXXVII, n.º 3, 13-16
- WILLIAMS, B. (1993). *Morality*. Cambridge: Cambridge University Press