

# Valores e deontologia docente. Um estudo empírico

JOSÉ MANUEL FERNANDES DOS SANTOS  
Portugal

---

## 1. Introdução

Numa escola em permanente mutação, que sofre constantes influências de culturas e ideologias diversas, a principal dificuldade com que se confronta, actualmente, o professor, segundo os participantes neste estudo, é a de saber que valores promover na sua actuação diária, quer, como salienta Tom (1984), no nível do poder normativo – das atitudes e comportamentos que valoriza ou sanciona – quer no nível da gestão do currículo que lecciona e das metodologias educativas que adopta. Esta incerteza, esta insegurança, conduz, não poucas vezes, ao relativismo axiológico ou, pior ainda, ao neutralismo axiológico. Isto é, alegando o perigo de doutrinar, o professor tende a omitir qualquer referência axiológica, evitando, nas palavras de Veiga (2005), “que o aluno ou educando formem juízos pela simples razão de assim ter dito o professor – ou qualquer outra autoridade” (p. 101). Esta atitude configura duas situações-limite que urge ultrapassar. A primeira consiste na impossibilidade de educar sem referência aos valores (Patrício, 1996). Eles estão presentes nos vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem, desde os percursos de vida e crenças dos professores e dos alunos, aos manuais escolares – basta pensar na selecção de textos e na ênfase que lhes é dada – passando pela chamada cultura de escola, difundida pelos costumes valorizados e pelas regras defendidas (Veiga, 2005). A educação não é, nem pode ser, asséptica, neutral. Ela manifesta-se no quadro de uma cultura social, de uma identidade cultural específica, possuidora de uma estrutura axiológica própria (Stoer, 1986; Patrício, 1993, 1995; Esteve, 1995; Hargreaves, 1998). A segunda situação – assumindo que a docência é uma actividade essencialmente formativa, orientada para a construção global da pessoa – compromete, irremediavelmente, a formação integral do aluno, remetendo o educando para a “solitude integral no que concerne à formação e desenvolvimento da sua consciência axiológica e cometendo-lhe a responsabilidade exclusiva por esse processo de formação e desenvolvimento” (Patrício, 1993, p. 22). Para que tal não aconteça, o professor deve, pela sua prática pedagógica, motivar o aluno para a apropriação ou para a mudança de atitudes e valores. No sentido de melhor cumprir este desiderato, o professor tem de conhecer os seus alunos, e esse conhecimento é uma questão que se prende com a deontologia educacional, no sentido em que se considera o educando o centro do processo educativo. É neste âmbito que se propõe criar algum espaço de reflexão.

A deontologia educacional é, em Portugal, um domínio pouco estudado, como se verifica pela escassez quer de literatura disponível quer da realização de seminários, conferências ou acções de formação sobre o tema. A ausência de uma disciplina sobre Ética e Deontologia Profissional nos cursos de formação inicial e contínua dos docentes que permita “a sensibilização e o treino de atitudes e competências

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 47/2 – 10 de octubre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



relacionadas com a tomada de decisão” (Mourinha, 2002, p. 53) e o isolamento a que tradicionalmente o professor se remete na sua prática educativa, justificado por velhos dogmas e divisões artificiais, não partilhando com os seus pares dúvidas sobre a resolução de conflitos disciplinares, sobre o saber ou saber-fazer ou, ainda, sobre experiências de sucesso na gestão das situações dilemáticas com que se vê confrontado na sua acção educativa, muito têm contribuído para a perenidade desta situação, alimentando mais receios e preconceitos do que considerações fundamentadas.

A realização de um amplo debate, com a participação de toda a classe, que possibilite conhecer o pensamento dos professores sobre as atitudes e normas adoptadas em sala de aula e na escola, os ideais educacionais, os valores morais privilegiados, e a interpretação dos deveres profissionais, surge como um meio para refazer a credibilização da profissão e a imagem social dos seus profissionais. A afirmação de uma identidade ética junto do público é imprescindível para a legitimação social da função docente e para a promoção do auto-conceito dos professores. Neste sentido se têm manifestado vários autores (Blázquez, 1986; Estrela, 1986; Silva, 1994; Cunha, 1995; Seica, 2003; Monteiro, 2004; Veiga, 2005; Teodoro, 2006).

A função de um código deontológico escrito, ainda segundo os mesmos autores, é assegurar a autonomia académica e profissional dos professores e, naturalmente, garantir a responsabilidade profissional. Segundo Veiga (2005) “cabe, portanto, aos professores em exercício a elaboração das traves mestras da identidade profissional, dos seus direitos e deveres, tendo como pano de fundo a preocupação do grande grupo nacional, expressa nas orientações e algumas decisões do ministério ou órgãos superiores” (p. 184). Desta forma, uma profissão só será autónoma e socialmente respeitada se, para além do domínio de um conjunto especializado de saberes científicos e técnicos, controlar e regular o seu exercício profissional, tendo, naturalmente, como referente o sistema social e jurídico em que a própria actividade se desenvolve. Como nota Blázquez (1986), um código deontológico deve ser “uma contribuição séria para a clarificação de o que é e para que serve a profissão educativa, oferecendo uma infra-estrutura moral básica de comportamento académico e pedagógico humanamente aceitável” (p. 496).

A relevância do estudo (Santos, 2007) assenta na necessidade de se garantir a qualidade ética e deontológica do professor. Só assim será possível atingir o principal objectivo da educação: formar pessoas responsáveis pelos seus actos e capazes de assumir essa responsabilidade.

## 1.1. Objectivos do estudo

A prática pedagógica não pode ser limitada à mera dimensão didáctica. Ela é enquadrada por normas e valores seleccionados e valorizados pela sociedade, pela escola e pelo professor. A dimensão deontológica da acção docente é indissociável da componente pedagógica, uma vez que não é aceitável a adopção de práticas que conduzam a favoritismos ou a discriminações sociais ou culturais (Nóvoa, 1995). No desempenho da sua acção educativa, o professor não se limita à transmissão de conteúdos ou de um saber-fazer, ele age junto dos alunos para que adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e para a formação do seu carácter (Patrício, 1993).

A sala de aula é um espaço privilegiado de interacção social (Develay 2004). As tensões sociais são sentidas ali com maior intensidade e a possibilidade de se cometerem injustiças ou arbitrariedades, e de, com isso, se marcar negativamente os alunos é maior. A legitimidade moral e ética para exercer o poder

normativo é condição *sine qua non* para o exercício da autonomia indispensável ao convívio urbano em sala de aula. O professor, na perspectiva pedagógica assumida, deve ser um modelo a seguir, entendido como facilitador da integração social do aluno. Os estudos empíricos analisados demonstram que os professores valorizam a exemplaridade pessoal na prossecução da sua praxis (Estrela, 1993, 1995; Galveias, 1997; Silva, 1997; Sanches, 1997; Santos, 1997), no mesmo sentido se manifesta o pensamento dos professores participantes neste estudo, *"...temos de dar aos outros aquilo que sabemos, não só no aspecto científico dos conteúdos escolares, mas também das coisas da vida... da nossa experiência pessoal... da nossa maneira de ser e sentir."* (Participante). Ser professor é, deste modo, uma profissão que obriga a um modo de ser e de estar (Silva, 1997). As atitudes que defende e pratica, a sua postura na resolução de conflitos, formam tanto os seus alunos como os conhecimentos científicos e técnicos que ele transmite.

Pretendeu-se, com o este estudo, investigar o pensamento dos professores participantes quanto aos deveres profissionais e aos princípios éticos que consideram estruturantes da sua actividade docente e o seu entendimento sobre a relevância, ou não, da existência de um código deontológico explícito, comum a toda a classe.

A partir desta óptica, o estudo aqui apresentado é realizado a partir das representações dos participantes (seguindo a lição de Durkheim) sobre os seus deveres profissionais na relação com os diversos intervenientes no processo educativo e, naturalmente, na relação consigo mesmo. Procurou-se, também, compreender se essa consciência deontológica, implícita e pessoal, se altera, e de que maneira, em função do género e do posicionamento na carreira docente, isto é, tentar perceber se a interpretação dos deveres profissionais é, ou não, distinta nos homens e nas mulheres e de que forma a menor ou maior experiência profissional intervém na formação da imagem construída sobre a profissão.

## 2. Metodologia

No âmbito dos objectivos perseguidos por esta investigação, optou-se por um estudo qualitativo e exploratório, uma vez que os dados que se analisam são as respostas de cada um dos participantes às questões formuladas e vão reflectir as suas convicções e ideais (Tuckman, 2002). O que se procura, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), é a compreensão das concepções sobre a docência e das convicções profissionais, a partir das várias perspectivas expandidas nos diversos discursos e dos significados que os professores atribuem à sua acção educativa e a tudo o que a envolve, admitindo-se que o sentido, particular e subjectivo, atribuído a um acontecimento pode ser generalizável a outros. Trata-se, assim, de uma investigação interpretativa, fundamentalmente qualitativa, quer pela natureza do instrumento utilizado para a recolha de dados – a entrevista semi-directiva – quer pelos objectivos propostos que se inscrevem na compreensão hermenêutica, a que se associou uma análise de conteúdo apoiada na determinação de frequências. Utilizou-se, deste modo, uma abordagem sustentada na procura de sentidos nos discursos dos participantes, na frequência das unidades de registo e no número de participantes que se referem a um indicador.

Os professores participantes neste estudo são dez: cinco homens e cinco mulheres, no início e no topo da carreira docente. Foram escolhidos aleatoriamente de entre todos os que se encontravam no âmbito das variáveis consideradas: o tempo de serviço e o género.

Considerou-se início de carreira até 4 anos de serviço lectivo e topo de carreira de 24 a 30 ou mais anos de serviço lectivo. Estes dois momentos da carreira docente correspondem a “estados de alma” (Huberman, 1989, 2000) contrastantes quanto ao relacionamento do professor com a profissão, com os seus pares e consigo mesmo.

Na segunda variável considerada nos objectivos deste estudo, tivemos presente a opinião controversa de Gilligan (1997) sobre o desenvolvimento moral. Para esta autora, ele é distinto nos homens e nas mulheres. Os primeiros privilegiam, essencialmente, a ética da justiça em prejuízo do respeito acrítico pelas normas sociais. Deste modo, a orientação moral dos homens remete mais para a equidade, para a igualdade, para a razão e para os princípios éticos universais, do que para o cumprimento de convenções sociais ou mesmo morais. Pelo contrário, segundo esta investigadora, as mulheres orientam a sua vida pela ética do cuidado ou da responsabilidade. Esta ética funda-se no princípio da benevolência, na intimidade e no diálogo, na relação emocional e sensível, no perdão e no amor. É uma ética que defende o apoio afectivo a todos os que se encontram em necessidade e carência (Lourenço, 2002). Ao contrário da ética da justiça que remete para a autonomia e para a independência, a ética do cuidado remete para a intimidade e para a interdependência.

Não cabe no escopo deste artigo maior desenvolvimento sobre esta tese. Tão só se pretende investigar, neste quadro, se as concepções sobre a profissão e as representações dos deveres deontológicos, estruturantes da acção pedagógica, se alteram, ou não, nos homens e nas mulheres.

## 2.1. O Instrumento de recolha de dados e a realização

O tema em estudo, a deontologia profissional, não tem sido objecto de grande debate e reflexão nas nossas escolas, não estando este assunto, previsivelmente, interiorizado no pensamento dos professores para além do senso comum e da prática pessoal e implícita; não sendo, deste modo, de esperar uma opinião muito estruturada por parte dos participantes, o que aconselhou a utilização da entrevista semi-directiva. Este tipo de entrevistas possibilita que o entrevistado expresse as suas opiniões com liberdade e com a ênfase desejada.

Privilegiou-se mais o aprofundamento do que o alargamento da opinião recolhida, não se pressionando os participantes com um elevado número de perguntas, o que, inevitavelmente, iria conduzir a respostas mecânicas e pouco representativas dos seus pensamentos sobre o ensino e a profissão. As perguntas, previamente testadas por meio de entrevistas de controlo, surgem, fundamentalmente, como tópicos para a reflexão dos entrevistados sobre a profissão e a sua praxis docente, sendo o seu principal objectivo o da recolha da opinião o mais limpa possível de representações ou de convicções e sentimentos de contexto.

A utilização de um guião, não negando ao entrevistado a possibilidade de construir o seu próprio discurso e sem obrigar o investigador à preocupação de seguir o mesmo ordenamento das questões em todas as entrevistas e de maneira idêntica, permitiu estabelecer uma categorização comum, constituindo um corpus relativamente homogêneo, o que facilita a interpretação comparativa dos dados. (Quivy & Campenhoudt, 2003). A sua utilização permitiu, ainda, minimizar a recolha de informação não pertinente aos objectivos do estudo.

A estrutura e o guião da entrevista foram elaborados tendo por base os dados recolhidos num trabalho empírico realizado por nós anteriormente (Santos, 1997).

Procurou-se manter o distanciamento das opiniões expressas pelo entrevistado, mesmo quando para tal se foi solicitado, para que o participante nunca se sentisse avaliado ou com receio de não estar a responder ao solicitado ou, pior ainda, julgasse o seu discurso com reduzido interesse e não correspondendo às expectativas do entrevistador. Para que essa atitude não induzisse a qualquer interpretação ou, de alguma forma, prejudicasse o clima de confiança e de descontração necessário à realização de um trabalho profícuo, foi, desde logo, clarificado, que, mais do que uma entrevista, se trataria de uma conversa sobre a profissão docente, sendo o entrevistador, essencialmente, um ouvinte.

Procurou-se, também, que a própria forma de questionar o entrevistado fosse mais um registo das suas considerações, das suas representações, do que a obtenção de respostas precisas a questões concretas e definidas. Preferiu-se seguir o pensamento do participante, limitando-nos a enquadrar a entrevista nos objectivos por nós traçados sempre que o entrevistado deles se desviava ou quando não referia algum aspecto considerado importante. Em tudo o mais, na realização das entrevistas, foram seguidas as indicações práticas transmitidas por Bogdan e Biklen (1994).

### 3. Tratamento de dados

Após a realização de todas as entrevistas e da sua validação pelos respectivos participantes, os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo que, na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2003), é o método que melhor permite a análise sistemática de informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. Partilhamos com Bardin (1994) o entendimento de que o objectivo primeiro da análise de conteúdo é a inferência e que esta se realiza tendo por base indicadores de frequência, o que facilita a consciência dos resultados e das suas causas.

A interpretação dos discursos, partindo dos dois temas organizadores da entrevista: a caracterização da profissão docente e a deontologia profissional, iniciou-se com o processo de análise vertical e horizontal. Este processo consiste numa primeira selecção e organização dos dados identificados nos diversos discursos e na posterior análise aprofundada de cada um dos discursos e a comparação entre todos, salientando semelhanças e divergências significativas. Criou-se, assim, um corpo homogéneo e comum a todos os textos.

Prosseguiu-se a análise com o processo de categorização. O critério utilizado foi o semântico, ou seja, houve a preocupação de agrupar na mesma categoria todos os elementos com a mesma significação. A técnica utilizada foi, como nos diz Marie-Christine d'Unrug (1974), a de "tesoura e cola", obrigando a um constante revisitar do texto como forma de verificar e reformular as categorias sempre que necessário. Estas viagens nem sempre foram fáceis. Muitas vezes, o participante expandia as suas considerações para além do âmbito do solicitado, transportando para outros contextos respostas ou conclusões que se reportavam a questões anteriores.

Numa fase posterior, procedeu-se a uma nova leitura da listagem de categorias formadas, de forma a garantir a sua adaptação ao material analisado.

A categoria é, como se sabe, uma estrutura convencionalizada, criada pelo analista para classificar e sistematizar a informação recolhida. A categoria não se encontra no texto, é operacionalizada por meio de indicadores, estes sim presentes no texto. Foi então necessário materializar as categorias pelo levantamento dos seus indicadores. Deste modo, procedeu-se à codificação do material em análise, isto é, à transformação dos dados do discurso em bruto, o que, como nos diz Bardin (1994), “permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices” (p. 103). A identificação dos índices permite, por sua vez, pela frequência simples do tema, a construção do indicador. Assim, prosseguiu-se com o recorte do conjunto das entrevistas (unidade de enumeração) e com a análise sobre todos os segmentos portadores de uma unidade de sentido, tendo sido atribuído a cada segmento um código, a fim de permitir a sua organização e futura comparação com todos os outros a que se atribuiu o mesmo código e verificar se existe, ou não, uma relação de afinidade entre eles, passível de os agrupar numa estrutura mais geral, ou seja, numa categoria. Apurou-se o número de vezes, entrevista a entrevista, que um indicador foi mencionado e elaborou-se uma grelha estruturada em temas, categorias, subcategorias e indicadores, onde esses valores foram recolhidos.

Tomou-se como unidade de contexto o segmento de conteúdo necessário à compreensão do significado da unidade de registo. Considerou-se a relação produzida pelo contexto criado pela pergunta efectuada e pela resposta obtida, como o *corpus* que nos permitiu compreender a unidade de registo. A extensão da unidade de contexto foi variável, uma vez que, como já se explicou, a entrevista aos participantes fluiu de acordo com as suas reflexões, o que motivou que não existissem contextos precisos de resposta, mas que as questões e as respostas se interpenetrassem e se prolongassem umas nas outras. O que nos obrigou a um constante viajar pelo texto. Como unidade de registo ou unidade de significação considerou-se o mais pequeno segmento de conteúdo portador de informação pertinente do ponto de vista da investigação.

## 4. Resultados

A análise dos resultados destaca as representações dos professores participantes sobre os dois temas que estruturam este estudo, a saber: a caracterização da profissão docente e a deontologia profissional.

Conscientes de que “o indivíduo tem de levar em consideração a imagem que dá aos outros, ou seja, o sujeito através dos meios de que dispõe – o seu discurso – tem de tentar convencer os outros do seu valor em relação a dimensões socialmente valorizadas” (Sousa, 1991, p. 28), ou dito de outra maneira, a preocupação com a imagem de si, como afirma José Gil (2005), “constitui um limite severo à livre expressão, ao pensamento e à acção livres” (p. 80), valorizamos a investigação interpretativa, assente na quantificação e hierarquização das unidades de registo e no número de participantes que se referem a cada indicador, na procura de sentidos nos discursos que configurem as suas convicções, traçadas pela experiência de um prático em acção ou pela imagem construída ao longo da formação académica, sobre a profissão.

### 4.1. Caracterização da profissão docente

Formar os alunos pela transmissão de valores, usos e atitudes socialmente aceites surge, na opinião dos participantes, como o principal escopo da docência e a tarefa primeira do professor. Mais do

que ensinar, no sentido instrumental do termo, conteúdos científicos ou técnicos, o professor vê como a sua função de educar, mesmo quando a sua operacionalização é limitada pela obrigação temporal em cumprir um programa, e a profissão como o meio para contribuir para o crescimento integral do aluno e, por esta via, da sociedade.

Apesar da imagem negativa que os participantes têm do grupo profissional a que pertencem e sobre o oportunismo e incompetência de alguns dos seus pares, consideram a docência como uma actividade singular. Ela não deve ser entendida no restrito sentido produtivo, o seu impacto social transcende o mero aspecto material e mensurável, mas como “uma actividade complexa cuja finalidade é a produção de estados de alma e a modificação de mentalidades e de comportamentos das pessoas” (Carrolo, 1997, p. 46). A actividade docente, assim interpretada, é definida como um veículo de formação e de integração das novas gerações na sociedade, “*é contribuir para a formação da geração de amanhã... é dar a nossa experiência... aquilo que nós somos*” (Participante). Educar é ir mais longe, é transformar para melhor e no sentido do bem comum. O professor considera-se imprescindível à gestão e renovação do tecido social, garantindo a sua coesão no respeito pela tradição e pela preparação do futuro. É pelo equilíbrio entre estas duas vertentes, pela conjugação harmoniosa entre a história comum, definidora de uma identidade própria, e a identificação das novas necessidades e sentimentos sociais, que participa na renovação e no desenvolvimento da sociedade e da sua maneira de ser e estar (Cordero, 1986; Ruiz, 1994). Assume-se, ainda, já o referimos anteriormente, como alguém responsável pela formação do jovem e disponibiliza-se para o conduzir pelo conhecimento, pela experiência, pelo exemplo, no sentido do seu crescimento como aluno e pessoa.

Deste modo, seguindo os discursos, a ligação do professor à profissão não se pode circunscrever ao espaço físico da escola, ela perdura e manifesta-se no dia-a-dia e em todos os locais. Assim, parece possível concluir que este tipo de representação da docência, mais ética do que técnica, radica, não só na experiência profissional e na consequente reflexão, mas na necessidade sentida na acção prática.

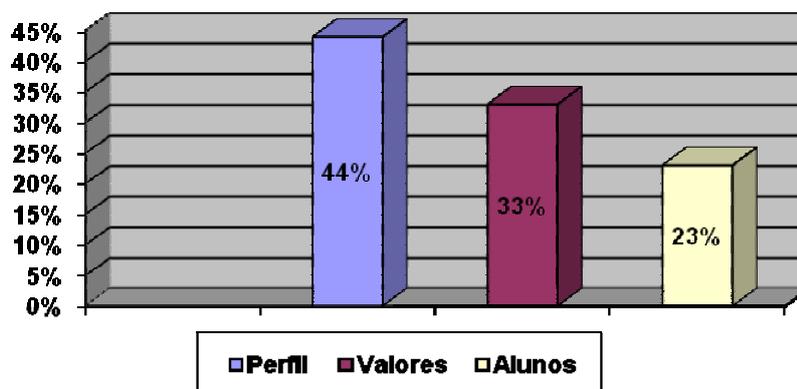
A este propósito, é importante salientar a coincidência de análise verificada nos discursos dos participantes no estudo e na literatura, referindo alguns estudos empíricos (Silva, 1994; Menezes, 2000; Mourinha, 2003; Silva, 2002; Seíça, 2003) que, de forma específica, abordam a problemática da formação moral e ética dos alunos e futuros cidadãos, na perspectiva da sua integração e participação plena na vida comunitária.

A relação entre a ética pessoal e profissional nos professores é complexa, não se sabendo onde começa uma e termina a outra.

Os participantes, neste estudo, salientam com ênfase que ser professor não é para “qualquer um”. É necessário ser um indivíduo com grande inclinação para a dádiva, para o altruísmo, para as necessidades e expectativas do aluno. É encontrar prazer no que faz e fazê-lo pelo prazer de saber que está a contribuir para o desenvolvimento de futuros cidadãos.

Podemos organizar o discurso dos participantes sobre a definição de professor em três linhas estruturantes.

FIGURA 1  
Linhas estruturantes sobre a definição de professor



A primeira refere a especificidade de ser professor, as particularidades de uma profissão que, embora aberta a todos, nem todos têm perfil para a desempenhar. Esta é uma profissão que, pela importância da sua função social, não contemporiza com amadorismos ou falta de exclusividade no seu desempenho. Não se é professor das “nove às cinco”, é-se a tempo integral: pelo comportamento, pelo empenho, pela postura. Ele assume o papel de figura pública, no sentido em que lhe é exigido, em todos os momentos que tenha uma conduta irrepreensível, modelar, sob pena de comprometer toda a sua credibilidade.

A segunda linha chama a atenção para a docência como um acto formativo por excelência. Formar comportamentos ou desenvolver valores é tão importante como instruir conteúdos académicos, facilitar a integração dos alunos na vida comunitária, pela identificação e assunção das normas sociais, é tão importante como preparar os jovens para um futuro profissional. O fim último do acto educativo, seguindo os discursos, é o de contribuir para a formação social, pessoal e científica dos alunos, mas também, por esta via, o de ajudar a construir uma sociedade mais justa e equitativa.

A terceira linha salienta a importância da dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem. O relacionamento directo com os jovens e a partilha de experiências e saberes de vida são apresentados como uma das singularidades da docência e traço distintivo em relação às demais profissões. Estar atento às necessidades dos alunos e disponível para os acompanhar e ajudar é entendido como imprescindível à própria aprendizagem.

Não surpreende, deste modo, que a vocação surja, nos discursos, como a principal razão pessoal aduzida pelos professores participantes para a escolha da docência como profissão. Ser professor não resulta de uma opção racional, ponderada, consciente, em que se pesam os prós e contras, mas manifesta-se como resposta a um apelo, a uma inclinação natural, como a realização de um sonho. Para o desempenho de tão importante tarefa é necessário que aquele que a ela se dedica seja portador, para além de uma sólida preparação científica – materializada no domínio dos conteúdos e métodos da sua disciplina – e pedagógica, entendida na associação entre a relação pedagógica – expressão do saber do professor – e o poder pedagógico – manifestado na avaliação de conhecimentos e comportamentos – de um conjunto de qualidades pessoais, que lhe permita ser modelo de integridade moral, de paixão pela verdade e entusiasmo pelo conhecimento, propiciadores do desenvolvimento de um espírito crítico e da

autonomia dos alunos *“não sei explicar de forma clara... sempre me vi como professora... a vida já me obrigou a outras profissões, mas este gosto em partilhar o conhecimento com os jovens... de os encaminhar para a vida... prevaleceu”*(Participante).

Naturalmente, as razões sociais, a força das circunstâncias, também condicionaram a escolha da profissão. Convém realçar que a escolha da profissão, resultante de uma opção esclarecida ou imposta pela realidade, não se traduziu, para os professores participantes neste estudo, numa condicionante para o desempenho da profissão. Todos encaram o ensino com entusiasmo e com o sentido de responsabilidade que deve conduzir os que participam na formação de jovens. Todavia, os professores têm uma interpretação negativa sobre o grupo profissional a que pertencem e sobre os seus pares. De todos os participantes entrevistados, nenhum expressou uma opinião favorável ou, pelo menos, expectante sobre a sua classe profissional. A permissividade do Ministério, da Escola e dos pares, com quem não cumpre os deveres profissionais é salientada como a primeira causa desta avaliação negativa. Vão mais longe, ao considerar que a tolerância com aqueles que não cumprem o seu dever profissional, que *“evitam todo o trabalho de escola... que só dão aulas”*(Participante) é a responsável pela falta de qualidade no ensino e pela sua má imagem que, julgam, a sociedade terá sobre a docência.

Não admira, assim, que os professores, os que inscrevem a profissão docente no plano da importância da função social e pessoal que ela desenvolve, se sintam injustiçados, desmerecidos no seu esforço e importância social. O desempenho da docência parece, neste contexto, condenada a viver do espírito profissional de alguns, do esforço daqueles que estão no ensino pelo gosto, pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento integrado dos jovens.

## 4.2. Deontologia profissional

A docência é considerada, por todos os participantes no estudo, como uma actividade essencialmente ética, quer pelas finalidades da acção educativa, quer pela exigência de rigor profissional e moral no seu desempenho. A dimensão ética da docência reside na contribuição prestada para a formação da personalidade do aluno, cabe ao professor ser uma ajuda, através da transmissão cultural, para a construção da personalidade do aluno, facilitando a sua afirmação própria. Como defende Durkheim (2001), a educação não deve ser mais do que o meio utilizado pela sociedade para motivar no espírito dos jovens as condições essenciais à sua própria existência. É o professor, pela sua prática pedagógica e pela sua atitude profissional, que suscita o quadro ético do aluno ao possibilitar-lhe os meios necessários à sua própria construção, ao fazer surgir e desenvolver o sujeito ético, capaz de, responsabilmente, se integrar e reconhecer no todo social. Deste modo, perceberemos que a educação nunca pode ser isenta. Ela é realizada em função de determinados princípios éticos e de um determinado quadro de valores que condicionam o exercício da profissão e expressam a sua concepção.

Neste quadro, a desejabilidade da elaboração de um código deontológico explícito, representativo dos deveres considerados profissionalmente correctos, estatuído pelos professores e por estes vigiado, surge, na opinião dos participantes, como um meio para:

- a) Responsabilizar profissionalmente os que se eximem às suas obrigações.
- b) Dinamizar a coesão da classe.

- c) Melhorar a qualidade do ensino ministrado.
- d) Criar um perfil de professor.
- e) Controlar a qualidade dos novos professores.
- f) Valorizar a classe socialmente.

Em suma, a formalização de uma normativa, segundo a maioria das referências, iria contribuir para o desenvolvimento de um espírito de serviço e de sentir profissional e para o rigor na relação com os alunos, com as famílias e com a sociedade.

Não são, obviamente, unívocas as conclusões a que os estudos empíricos e a literatura têm chegado sobre a desejabilidade de um código deontológico formal e comum a todos os docentes.

O estudo de Lurdes Silva (1994) chama a atenção para as dúvidas e incertezas que os professores expressam quando questionados sobre a desejabilidade de um código deontológico explícito. É certo que não rejeitam liminarmente a sua formalização, mas a inexistência do sentimento de necessidade não lhes permite identificar qualquer utilidade ou vantagem, quer para a coesão da classe ou desenvolvimento do sentir profissional, quer para a dignificação social da função educativa.

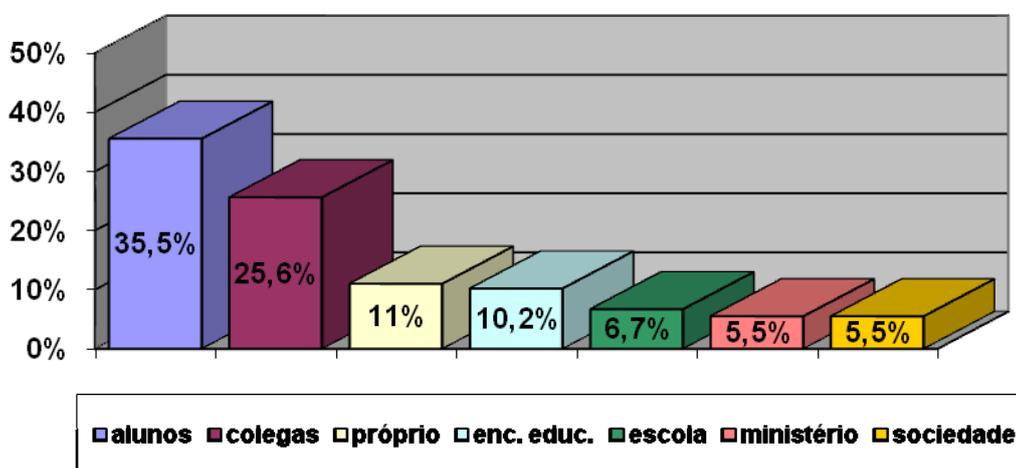
Corroboram estes resultados os obtidos por Dina Menezes (2000). Também nesta investigação a maioria dos participantes não se opõe à formalização de um código deontológico, mas a sua aceitação é condicionada pela existência de inúmeras reservas. O receio de um código se poder transformar num instrumento potencialmente limitador de liberdades pessoais ou de manipulação da classe surge como a principal reserva evocada e como justificação para o limitado interesse manifestado.

Isabel Baptista (2001), em reflexão sobre esta temática, alerta para o risco de um código, na preocupação de querer definir rigorosamente os deveres e procedimentos, “cair no catecismo”, isto é, num excesso normativo limitador da liberdade e da inovação profissional. Esta autora não identifica na codificação de normas de conduta profissional qualquer vantagem para a identidade docente ou para a sua credibilização social.

Em sentido diverso aponta a investigação de Adriano Silva (2002). Ao procurar aferir o grau de aceitação e desejabilidade dos professores em relação a um articulado orientador da profissão docente, este autor verifica que os participantes consideram que a elaboração de tal instrumento estimularia a reflexão sobre os novos problemas colocados pela sociedade actual; contribuiria para o prestígio social dos professores; e permitiria a análise da qualidade ética do exercício profissional. Do mesmo modo, outros estudos (Blázquez, 1986; Cordero, 1986; Cunha, 1993; Estrela, 1993; Mourinha, 2002; Seïça, 2003; Monteiro, 2004; Veiga, 2005) assinalam que a elaboração de uma normativa, em que se baseasse a praxis docente e a relação com os diversos intervenientes no acto educativo, contribuiria para a autonomia da classe, no sentido da gestão do saber, e para a recuperação do prestígio profissional que já foi apanágio do professor. Naturalmente, para estes autores, tal normativa não é entendida como um instrumento estático e inquestionável, como uma lei que determina ao pormenor procedimentos e atitudes. Pelo contrário, deve ser um documento que motive uma reflexão dinâmica e em constante adaptação, facilitadora da compreensão de novas situações e realidades sociais.

Os participantes no presente estudo deixam claro que os professores têm deveres: deveres éticos, deontológicos, pessoais... deveres concretos, práticos, materiais. O conteúdo e os destinatários desses deveres são claramente identificados nos seus discursos. São deveres para com os alunos, para com os colegas, para com o próprio, para com os encarregados de educação, para com a escola, para com o ministério e para com a sociedade. Deveres que são assumidos como pessoais e implícitos à própria actividade docente. Destacam dos demais os que se referem ao aluno. Participar na formação dos jovens, ajudando-os a crescer na compreensão e aceitação de valores e normas socialmente consideradas, facilitando, assim, a sua futura integração profissional e pessoal na comunidade, é, para estes professores, a principal função da docência – no mesmo sentido apontam os estudos de Galveias (1997), Sockett (1988), Pais (2000).

FIGURA 2  
Deveres profissionais



O professor assume-se, mais uma vez, enquanto agente de valores e atitudes, como participante na construção e modelação da sociedade. Mas nem sempre os seus comportamentos são exemplares, nem as suas decisões as que considera mais correctas. Estas situações de conflito, entre os princípios e normas que o professor considera estruturantes da sua acção e a praxis lectiva, são justificadas em nome da coerência e universalidade na aplicação de regras estatuídas com os alunos ou a estes impostas, como se de um imperativo categórico se tratasse, na gestão da sala de aula. Também as imposições curriculares e de avaliação do ministério, não respeitando a diversidade sócio-cultural das turmas nem o ritmo de apropriação de saberes dos alunos, limitam, na opinião dos participantes, a aplicação das metodologias consideradas apropriadas ao desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e pela descoberta, contribuindo, assim, para a existência destas situações dilemáticas.

A consciência da existência de quebras deontológicas confirma a assunção, interiorizada nos professores, de normas profissionais que permitem distinguir o correcto do incorrecto, o justo do prepotente. Estas quebras manifestam-se em dois domínios: no domínio relacional, com os colegas e com os alunos – *“alguns colegas procuram ocultar falhas e deficiências próprias, apontando defeitos a outros... isso não é uma atitude correcta... se o professor tem alguma crítica a fazer, deve falar com o colega e ajudar a resolver a situação”* (Participante) – e no domínio profissional, pelo absentismo, na falta de empenho nas tarefas realizadas ou na procura do que melhor serve à evolução do aluno – *“alguns professores preocupam-se,*

*exclusivamente, em despejar a matéria e não em ensinar a matéria... é preciso que conste no livro de sumários... se o aluno percebeu ou não, é irrelevante”* (Participante). Elas são, de uma forma geral, mais facilmente identificadas no comportamento dos outros, raramente assumidas como próprias, e atribuídas ao limitado profissionalismo e gosto pela profissão de alguns colegas que a desempenham.

As diferenças identificadas nas representações dos professores em início e no topo de carreira e nas das mulheres e dos homens, no que respeita à caracterização da profissão docente e à deontologia profissional, não são significativas nem configuram contradições nos respectivos discursos ou orientações morais distintas e divergentes, podendo-se assumir que o pensamento expresso é similar. A natureza da actividade docente e a existência de deveres implícitos à profissão é partilhada de igual forma por todos os professores participantes. Se alguma diferença efectiva se nota, é ao nível das unidades de registo, utilizadas para cada indicador. A maior insistência e convicção nos pontos de vista defendidos, com que os professores no topo de carreira, homens e mulheres, se referem a alguns indicadores parece demonstrar uma maior reflexão sobre os assuntos, eventualmente fruto de mais experiência profissional e de maneiras mais elaboradas e pragmáticas de pensar sobre o ensino e a sua prática do que os professores menos experientes.

## 5. Conclusão

A investigação realizada permite verificar que os professores entrevistados definem a docência, essencialmente, como ética e singular nos objectivos que pretende alcançar e o seu exercício como resposta a uma vocação, a um gosto pessoal. Por isso, os seus agentes têm de manifestar um comportamento modelar, uma atitude e um sentir social próprio. Ser professor ultrapassa a mera preparação técnica e científica, esta actividade reclama, também, a quem a pratica qualidades pessoais e é na confluência destas duas vertentes que se define o professor. Esta paixão, contudo, não invalida que os docentes tenham uma visão negativa sobre a classe a que pertencem e a convicção de que é também negativa a apreciação que a sociedade faz sobre a profissão docente.

Resulta ainda da investigação, o interesse dos participantes na formalização de um código deontológico que salguarde a qualidade do serviço prestado e o profissionalismo de quem o desempenha. A constituição de um corpo de deveres e procedimentos é apontado como o meio para salvaguardar os jovens de comportamentos inadequados e lesivos da sua formação como alunos e como pessoas e, ao mesmo tempo, como meio de autonomia da profissão. O código é entendido como um instrumento vivo, em constante renovação, que configure a praxis docente, mas que a ela vai buscar, constantemente, a sua actualização e legitimidade.

Deste modo, a acção educativa só pode ser desempenhada por quem acredite que não se limita a transmitir um conteúdo programático, mas que contribui para a formação integral de pessoas, de cidadãos. Ensinar é ter esperança numa sociedade mais justa e solidária que saiba evoluir no respeito pela tradição e pela identidade individual.

## Bibliografia

BAPTISTA, Isabel (2001): “Ética e identidade profissional docente”, em: <[www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1514](http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1514)>

- BARDIN, Laurence (1994): *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BLÁZQUEZ, Niceto (1986): "Deontología de la educación", em: *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 174, pp. 483-500.
- BOGDAN y BIKLEN (1994): *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CARROLO, Carlos (1997): "Formação e identidade profissional dos professores", em: ESTRELA, Maria Teresa (Org.): *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- CORDERO, Jesús (1986): "Ética y profesión en el educador: su doble vinculación", em: *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 174, pp. 463-482.
- CUNHA, Pedro (1995a): "Para uma deontologia da profissão docente: paradigmas e problemas", em: *Brotéria*, 140-1, pp. 39-53.
- (1995b): "Para uma deontologia da profissão docente: análise e proposta de um código", em: *Brotéria*, 140-2, pp. 135-153.
- (1996): *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- DEVELAY, Michel (2004): "Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão", em: ADÃO, Áurea e MARTINS, Édio (Ed.): *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- D'UNRUG, Marie-Christine (1974): *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Delarge, Éditions Universitaires.
- DURKHEIM, Émile (2001): *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ESTEVE, José (1995): "Mudanças sociais e função docente", em: NOVOA, A. (Org.): *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Teresa (1986): "Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente", em: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX (1), pp. 301-309.
- (1993): "Profissionalismo docente e deontologia", em: *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, pp. 185-210.
- GALVEIAS, Maria (1997): "Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interacção pedagógica", em: *Revista da Educação*, VI (2), pp. 43-56.
- GIL, José (2005): *Portugal, hoje: o medo de existir*. Lisboa: Relógio de Água.
- GILLIGAN, Carol (1997): *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HARGREAVES (1998): *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- HUBERMAN, Michael (1989): "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et prevision", em: *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- (2000): "O ciclo de vida dos professores", em: NÓVOA, António (Ed.): *Vidas de professor*. Porto: Porto Editora.
- LOURENÇO, Orlando (2002): *Psicologia de desenvolvimento moral*. Coimbra: Almedina.
- MENEZES, Dina (2000): "Educação, ética e conduta dos professores". Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- MONTEIRO, Reis (2004): *Educação & deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- MOURINHA, Luís (2002): "Representações ético-deontológicas de professores estagiários". Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- (2003): "O pensamento ético-deontológico de professores estagiários", em: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, pp. 69-82.
- NÓVOA, António (1995): "O passado e o presente dos professores", em: NÓVOA, António (Ed.): *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, Paulo (2000): "Práticas classificativas de professores do ensino secundário: significado e valores", em: *Inovação*, 13 (2-3), pp. 139-159.
- PATRÍCIO, Manuel (1993): *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (1995): "Formação de professores e educação axiológica", em: *Revista de Educação*, V (1), pp. 11-20.
- (1996): *A escola cultural*. Lisboa: Texto Editora.

- QUIVY, Raymond, e CAMPENHOUDT, Luc (2003): *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RUIZ, Daniel (1994): *Ética y deontología docente*. Buenos Aires: Ediciones Braga S.A.
- SANTOS, José (1997): "Ética e deontologia profissional". Monografia apresentada para obtenção do Diploma Universitário de Especialização em Ciências de Educação, inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- (2007): *Ética e deontologia, representações de professores*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- SEIÇA, Aline (2003): *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Adriano (2002): "Ética, deontologia e profissão docente: possível contributo da bioética". Tese de mestrado inédita. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Medicina.
- SILVA, Lurdes (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". Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- SOCKETT (1988): "Education and Will: Aspects of Personal Capability", em: *American Journal of Education*, 96 (2), pp. 195-214.
- SOUSA, Ernesto (1991): "Dos conteúdos representativos às representações sociais", em: *Análise Psicológica*, IX (1). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, pp. 25-31.
- STOER, Stephen (1986): *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década em transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2006): *Professores, para quê?* Lisboa: Profedições.
- TOM, Alan (1984): *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman.
- TUCKMAN, Bruce (2000): *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VEIGA, Manuel (2005): *Um perfil ético para educadores*. Braga: Palimage.