

Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses

Maria Teresa Estrela

Resumo:

Perante a crise de valores que se nota em toda a sociedade, a opinião pública tende a culpabilizar as escolas e os professores por falharem a educação moral e cívica dos alunos, o que para alguns autores ligados às Ciências da Educação se deve a uma formação tecnicista dos docentes. Uma revisão dos estudos empíricos realizados na Universidade de Lisboa, sobre o pensamento ético dos docentes dos ciclos pós-primários, mostra que os professores concebem a sua profissão como sendo essencialmente ética e tendem a superar a antinomia entre racionalidade técnica e prática. Contudo, a vivência da função ética do ensino não se faz sem contradições e ambiguidades que este artigo pretende analisar.

Palavras-chave: ética profissional, deontologia, educação portuguesa.

Abstract:

Professional Ethics and Deontology in Portuguese Teacher's Thinking

In face of the crisis of values observed in all society, public opinion tends to blame schools and teachers for failing the moral and civic education of pupils. For some authors in the field of the Sciences of Education this is due to a technicist formation of teachers. A review of the empirical studies carried out at the University of Lisbon on the ethical thought of post elementary school teachers shows that teachers conceive their profession as being essentially ethical and tend to overcome the antinomy between practical and technical rationality. However, the experience of the ethical function of teaching necessarily involves contradictions and ambiguities which this article intends to analyze.

Key-words: professional ethics, deontology, portuguese education.

A centralidade da ética no pensamento dos professores

Numa época em que a crise que afecta as sociedades ocidentais é também uma crise ética e axiológica que se manifesta em todos os domínios da vida social – desde a política à economia, desde a família ao desporto e à educação, não deixando incólumes as próprias igrejas – é natural que nos interroguemos como é que as nossas escolas, instâncias por excelência de socialização e de preparação para a cidadania, estão a contribuir para a formação ética e axiológica daqueles que estão sob a sua responsabilidade. Interrogação que, para ser respondida, exigiria estudos apurados e sistemáticos de carácter interdisciplinar que se fazem raros e incidissem tanto no pensamento ético e axiológico dos professores como nas suas práticas para promoverem o desenvolvimento socio-moral dos seus alunos. Na ausência desses estudos, opinião pública e especialistas de educação convergem em avaliações frequentemente negativas sobre a acção da escola na promoção do desenvolvimento moral e axiológico dos alunos, em generalizações apressadas, em atribuições causais redutoras da complexidade das situações.

Perante o crescendo de fenómenos de indisciplina, violência e delinquência dos jovens que perturbam a vida social e começam a perturbar cada vez mais frequentemente a vida escolar, perante as atitudes de desrespeito dos jovens em relação aos mais velhos, é compreensível que a opinião pública culpabilize a escola e os seus principais responsáveis – os professores – de terem falhado a educação dos jovens. Esquece-se, porém, que a escola é um sistema aberto em interacção com o meio e que nela se repercutem os desequilíbrios e as tensões que perturbam a vida social e que as primeiras falhas de socialização dos jovens provêm muitas vezes daquelas famílias que mais reclamam a autoridade da escola. Acresce ainda que se esquecem as transformações que a cultura pós-moderna operou na visão do mundo, apresentado agora como instável, diverso e sem as certezas que as grandes meta narrativas infundiam e onde, segundo Hargreaves (1998, p.80), os sentidos da individualidade perdem as suas raízes, por falta de ancoragem em “certezas e empenhamentos morais que os transcendam”. Por outro lado, contrapõe-se a escola actual à escola mítica e saudosista do “antigamente” e o carisma dos seus professores à falta de profissionalismo e sentido ético dos actuais.

Da parte dos especialistas da educação, as respostas são naturalmente diferentes, mas por vezes tão redutoras como as do senso comum. De entre elas, salientamos apenas uma daquelas que mais consenso parece ter suscitado, dado que a encontramos expressa em grande parte dos autores que, na sequência de Schön, estabelecem uma distinção antinómica entre

racionalidade técnica e racionalidade prática. De acordo com esses autores, a debilidade axiológica que tem marcado a vida de muitas escolas deve ser imputada à prevalência de um modelo de racionalidade técnica que imperaria na escola e na formação de professores. A preocupação pela eficiência social, garantida pela adaptação dos meios a fins pré-estabelecidos, levaria os professores a uma aceitação passiva e não crítica dos fins e a uma falta de questionamento das consequências éticas e políticas do seu ensino. Esta oposição entre racionalidade técnica e prática engloba, mas vai além das antigas oposições entre instrução e educação e fundamenta concepções diferentes da função docente. Como nota L. Sebastião (2002), remonta à Grécia antiga esta oposição, protagonizada respectivamente por Sócrates e pelos sofistas, entre a concepção do ensino como procura do bem e da verdade ou como procura de eficácia social, nesse tempo garantida pelo domínio da retórica e da dialética. Por isso, Sócrates se torna, na expressão de Gusdorf (1967), o “mestre da humanidade” e o “patriarca da pedagogia do Ocidente”. Cabe sobretudo à pedagogia contemporânea a ultrapassagem dessa antinomia que tem resistido através dos tempos.

A investigação existente em Portugal sobre o pensamento ético dos professores, embora bastante escassa, é já suficiente para questionar a suposta indiferença dos professores actuais aos aspectos éticos da sua profissão, o que é reforçado por investigações que, a propósito de outros temas, questionam os professores sobre a sua profissão. Com efeito,

o discurso dos professores portugueses sobre a sua profissão constitui uma afirmação clara do seu carácter ético e uma negação da antinomia entre racionalidade técnica e racionalidade prática. Com efeito, a grande maioria, sem menosprezar as suas competências técnicas e científicas, valoriza a sua função de educador e constitui em dever moral a necessidade de formação permanente que possibilite que o professor ponha ao serviço do aluno saberes e competências devidamente actualizadas. Tais como os seus colegas americanos, questionados por Joseph e Efron (1993), descrevem a sua função em termos morais. E fazem-no num duplo sentido: por ela ser norteada por normas e valores que comprometem o professor como pessoa e como profissional e por ela visar ao desenvolvimento integral do aluno. Isto não significa que o seu discurso seja uniforme, podendo encontrar-se matizes variados que configuram uma diversidade de universos normativos e axiológicos. Constata-se ainda que, dada a complexidade das situações pedagógicas e o relativismo prevalecente na cultura actual, a vivência da função ética do ensino não é isenta de ambiguidades e mesmo de contradições, de dilemas mal resolvidos ou mesmo irresolúveis.

Mas, antes de prosseguir com a análise de algumas dessas ambiguidades e contradições baseada no conjunto de estudos empíricos sobre o pensamento ético dos professores, de que damos conta na bibliografia, esclareçamos o sentido em que se utilizam os termos de ética, moral, deontologia e axiologia. Termos que a História do pensamento filosófico demonstra não serem unívocos, coexistindo sentidos vários no mesmo tempo e no mesmo espaço, como a filosofia da Grécia antiga bem documenta.

Sem pretender discriminar os sentidos que os termos assumem nas várias correntes de pensamento, limito-me a esclarecer o sentido com que são utilizados neste texto. Consideramos a ética como o conjunto de princípios gerais e abstractos que se reportam ao bem a ao mal e, portanto, como princípios fundadores e reguladores da actividade moral. A moral diz, assim, respeito à aplicação dos princípios éticos a situações concretas. A deontologia é a parte da ética que fundamenta e regula os deveres profissionais. A axiologia remete para o campo dos valores, entre os quais se incluem os valores éticos. Tendo uma polaridade positiva e negativa e podendo ser hierarquizados, uma vez que uns são preferíveis a outros, os valores podem subordinar-se a uma escala que se reveste de um sentido ético, uma vez que nos leva à obrigação de optar pelos valores superiores em detrimento dos valores inferiores.

Os professores e a deontologia

Caracterizar o pensamento ético-deontológico de professores portugueses do ensino pós-primário constitui o objectivo deste artigo. Para não nos alongarmos demasiado, limitar-nos-emos a alguns aspectos referentes ao pensamento do professor sobre a sua função ética e axiológica e a sua regulação, deixando de parte as estratégias que põe em acção para promover o desenvolvimento moral dos seus alunos.

É preciso esclarecer que, em Portugal, nunca existiu nenhum código deontológico docente que, emanado das associações profissionais, pudesse traduzir o seu ideal de serviço e contribuir para a formação de um espírito coeso da classe profissional. O que não significa que não existam códigos tácitos relativamente partilhados e que fazem parte das culturas docentes, ao lado de outros meramente pessoais. Uns e outros podem ser explicitados quando se interrogam os docentes sobre os seus deveres profissionais e sobre os valores que lhes subjazem. Note-se que os docentes portugueses divergem bastante quanto à necessidade ou conveniência de um código escrito. Entre a aceitação e a rejeição convicta de alguns docentes, muitos têm uma atitude de grande ambiguidade: se, por um lado, consideram que uma profissão essencialmente ética deveria ser eticamente regulada, por

outro lado, temem que o código signifique uma limitação à liberdade individual ou favoreça atitudes de vigilância e de crítica por parte de colegas. Em suma, na ausência de um código escrito, ganham maior relevo as idiossincrasias dos docentes e os seus códigos pessoais.

Que códigos emergem dos discursos dos docentes?

Quando interrogados sobre os seus deveres profissionais, os docentes enunciam um número variável de normas de conduta que se referem a si próprios, aos alunos, aos colegas, à escola, aos pais dos alunos, à sociedade e, muito raramente, às associações profissionais.

Em coerência com a representação da sua função de educadores, são as normas referentes à sua conduta relativamente aos alunos que adquirem maior ênfase. Respeitar os alunos como pessoas, estar atento às suas necessidades, manter uma atitude dialogante, motivá-los e promover a sua aprendizagem, ser justo e imparcial são deveres largamente consensuais. Esses deveres são apoiados pelos deveres em relação a si próprios enquanto profissionais (de aquisição de competências técnico-científicas e relacionais, de formação contínua, de assiduidade e pontualidade...) e pelos deveres em relação à escola, a quem devem colaboração em todos os aspectos da vida escolar e respeito pelas orientações e normas ligadas ao projecto educativo. Para a criação de um ambiente educativo, contribuem igualmente os deveres para com os colegas – de lealdade, de apoio, de não-interferência – e para com os pais dos alunos a quem devem, entre outros aspectos, um tratamento correcto, informação e respeito. Nos estudos consultados, os deveres para com a sociedade, para o progresso da qual os docentes devem contribuir através da formação de cidadãos moralmente bem formados, são os que aparecem no extremo de uma escala de frequência de enunciados. No entanto, esse facto deve ser relativizado pela constatação da afirmação de responsabilidade social que emerge do discurso dos professores quando falam da sua profissão, a qual, para muitos se reveste ainda de um sentido de missão.

Curiosamente, quando os docentes enumeram falhas éticas de que são autores ou testemunhas (estas em muito maior número...), a transgressão dos deveres para com os colegas assume uma posição de relevo, sugerindo uma carência de formação neste campo.

Dilemas de acção

A consciência de normas orientadoras de conduta não impede os docentes de viverem conflitos na sua aplicação a situações concretas do quotidiano que se traduzem por autênticos dilemas éticos de difícil solução e que, por vezes, se arrastam durante anos. Se algumas vezes as dimensões ética e técnica podem entrar em conflito –por exemplo, cumprir o programa

ou atender às necessidades dos alunos mais lentos, ou cumprir o programa, ou utilizar métodos mais formativos mas que exigem mais tempo, é no entanto, nos campos da avaliação dos alunos e da relação pedagógica, que os conflitos de princípios e valores surgem com mais frequência. No campo da avaliação, os professores sentem-se frequentemente divididos entre os princípios de uma justiça comutativa e distributiva, entre uma justiça baseada na igualdade ou na equidade, o que se traduz concretamente pela hesitação entre o respeito pelo princípio de rigor e objectividade na apreciação do “produto” ou do resultado atingido pelo aluno e a valorização do processo que leva a considerar o desigual ponto de partida e de condições de trabalho dos alunos.

O dilema entre a igualdade de tratamento para todos e a necessidade de discriminação positiva põe-se igualmente no campo relacional. A necessidade de apoio afectivo aos alunos mais carenciados leva alguns docentes a diferenças de tratamento que lhes causam mal-estar, porquanto são sentidas como injustas em relação aos restantes que têm, aliás, dificuldade em aceitá-las. Atender às necessidades da turma ou do maior número ou às de alguns alunos com maiores dificuldades é outro dilema frequente nos professores. Outros dilemas são suscitados pelas situações de indisciplina em que o conflito cognitivo se põe entre a necessidade de salvaguardar a imagem de autoridade e princípios morais. Por exemplo: cumprir a ameaça de expulsar todos os alunos da aula, feita imponderadamente, salvando a face mas cometendo uma injustiça ou não ser injusto mas perder autoridade; ficar sem identificar o autor de um comportamento de indisciplina ou coagir os alunos à delação. Dilemas há que decorrem de diferentes deveres em relação a outros intervenientes educativos, como, por exemplo, o dever de informação dos pais e o dever de guardar o segredo confiado por um aluno ou o de alertar a direcção da escola para um comportamento de um colega julgado nocivo para os alunos e o de não-interferência nas actividades dos colegas.

A variedade e a imprevisibilidade de muitas situações pedagógicas explicam que muitos outros tipos de dilemas se ponham aos professores, o que faz com que alguns deles sintam lacunas de formação no campo da ética profissional, geralmente ausente dos programas de formação inicial e contínua dos professores. A necessidade de fomentar essa formação é uma das conclusões que ressalta da maior parte dos estudos portugueses neste domínio.

É difícil lidar com os valores

É o campo dos valores aquele que suscita maior número de diferenças e de matizes no discurso dos entrevistados e aquele em que se manifestam maiores dúvidas, ambiguidades e mesmo incoerências.

Apesar da afirmação consensual da dimensão ética do ensino e das estreitas relações entre ética e axiologia, uma parte considerável dos docentes estudados revela dúvidas quanto à sua legitimidade em transmitir os seus valores aos alunos, alguns dizendo mesmo que nunca o fazem ou que evitam fazê-lo. Dúvidas que decorrem da constatação de que os alunos são já portadores de valores com origem na família, que nem sempre são coincidentes com os do professor; dúvidas fundadas na consciência da relatividade histórica e social dos valores; dúvidas provenientes da incerteza quanto aos seus próprios valores e, ainda, da incerteza quanto aos valores da sociedade futura. Outros docentes acusam a influência da corrente americana de clarificação de valores, surgida do impacto provocado pela obra de Raths e colaboradores (1966) ao defenderem que a função do professor não é a de transmitir valores, mas, sim, a de levar o aluno à descoberta dos seus valores. No entanto, de modo algo contraditório, alguns desses professores acabam por defender “os principais valores” ou “valores mais universais” como, por exemplo, o respeito pelas diferenças individuais ou a solidariedade.

Se o discurso dos docentes comporta o enunciado de valores diferentes e acusa pesos diferentes conferidos aos mesmos valores, o respeito é o valor transversal a esses discursos, podendo aplicar-se-lhes o que, referindo-se aos seus entrevistados, diz Mendes (2001, p.208): “...podemos considerar que mais do que valores isolados, estes professores estão a definir, nas palavras de Currás Fernandez (1997) ‘um ambiente proto-ético ’em que o respeito se coloca como algo prévio a qualquer pedagogia ética e que, ao mesmo tempo, cria as condições que possibilitam uma educação para os valores”.

Outros valores, largamente partilhados, que emergem do discurso dos docentes, referem-se à solidariedade e a tolerância. A honestidade é outro valor frequentemente referido, mas surpreende-nos que a liberdade e responsabilidade não se contem entre os mais mencionados, pois são valores-chave da democracia e consignados quer na Constituição da República quer na Lei de bases do sistema educativo.

Os dados sobre os valores apresentados nos trabalhos de pesquisa em que nos apoiámos apontam, assim, para a necessidade de um aprofundamento da reflexão ética e axiológica dos docentes que comece pela clarificação dos seus próprios valores e esclareça as ambiguidades e contradições das suas posições quanto a uma pedagogia de valores, como

condição necessária, embora não suficiente, de uma ação pedagógica coerente e afirmativa em prol de uma escola mais democrática e mais justa.

Conclusão

Da análise dos estudos considerados, ressalta a evidência que a quase totalidade dos docentes por eles abrangidos se identifica com a função de educador dos seus alunos. A aquisição de competências científicas e técnicas não é um fim em si mas um meio a pôr ao serviço do desenvolvimento integral dos alunos, ascendendo, assim, à categoria de um dever. No seu discurso, não se descobre a antinomia entre racionalidade técnica e prática que aparecem como complementares. Estes docentes incluem-se, portanto, naquela categoria de professores que G. Sacristán (1983) designa como técnicos críticos. Têm plena consciência da sua responsabilidade social e ética não só em relação aos alunos, mas também em relação aos outros intervenientes no processo educativo, o que configura um conceito de profissionalismo alargado, não rotineiro e não restrito à sala de aula e à sua experiência pessoal (Hoyle, citado por Estrela, 1991). Têm igualmente consciência clara das normas que orientam a sua ação profissional, mas sentem por vezes dificuldades na sua aplicação às situações concretas do quotidiano, debatendo-se com dilemas de difícil resolução. Em consonância com os resultados de estudos internacionais como os de Joseph e Efron (1993), alguns desses professores, embora reconhecendo a dimensão ético-axiológica do ensino, têm uma atitude algo ambígua em relação aos valores que hesitam em transmitir, não equacionando a transmissão que é operada através das regras de conduta estabelecidas na aula. Parecem, assim, remetê-los para o domínio do currículo oculto que põem em ação, na medida em que reconhecem o valor do exemplo da conduta do professor como pessoa e como profissional e o valor formativo dos conteúdos e actividades de ensino. Outros, não menos contraditoriamente, afirmam a relatividade dos valores, social e historicamente variáveis, mas esforçam-se por transmitir alguns que, apesar disso, acabam por considerar universais, reproduzindo o conflito crucial do nosso tempo entre a adesão ao relativismo e o receio do solipsismo ou de um nihilismo socialmente devastador.

Se reflectirmos sobre os fundamentos da ética expressa pelo pensamento dos professores, a resposta não é simples nem linear. As principais fontes de pensamento ético tendo sido, ao longo dos tempos, as religiões e a filosofia, a que na época contemporânea se juntou a psicologia, torna-se difícil discriminar quais são as principais fontes de influência do pensamento ético revelado no discurso dos docentes. Parece-me existirem abundantes indícios de uma matriz de pensamento ligada à ética e moral

crístãs que enformou a civilizaçãõ ocidental e que o laicismo da escola contemporãnea atenuou mas nãõ anulou. Essa matriz revela-se sobretudo no discurso daqueles professores que fazem do amor à criançã a base da sua vocaçãõ e do seu dever profissional, entendido este como missãõ assente na exemplaridade da pessoa moral. Menos nítida é a influênciã da filosofia, o que em grande parte se explica pela ausênciã de temas de ética nos currículos de formaçãõ, o conhecimento filosófico de muitos professores reduzindo-se presumivelmente ao que aprenderam no ensino secundário. Quando muito, podemos encontrar resquícios no discurso de alguns professores de uma influênciã kantiana na concepçãõ de uma ética universalista do dever, baseada na autonomia do sujeito e no imperativo categórico susceptível de se transformar em lei universal. Parece-nos, contudo, que a influênciã dominante é a da psicologia. Se um ou outro discurso remete para a concepçãõ da escola como comunidade justa, na esteira de Kholberg, é a influênciã das correntes ditas consequencialistas que mais parece reflectir-se no discurso dos professores, com especial relevo para a ética contextualizadora do cuidado, ligada a um conceito de justiça como equidade, de que Gilligan e Noddings constituem as principais referênciãs teóricas, entre nós. Como Rogers e Webb (1991, p.176) dizem, "Uma ética do cuidado enfatiza responsabilidades e relações, nãõ direitos e regras" Porém, é natural que essa influênciã nem sempre seja directa, podendo ser mediada pela Lei de bases do sistema educativo, de 1986, e pela legislaçãõ posterior dela decorrente. Essa legislaçãõ veicula uma ética do cuidado, assente em princípios de discriminaçãõ positiva em relaçãõ às diferençãs que fragilizam na escola os alunos oriundos de meios desfavorecidos ou de minorias étnicas.

Os dados recolhidos pelos trabalhos consultados, apesar de nos esclarecerem sobre aspectos relevantes sobre o pensamento ético dos professores, nãõ nos parecem suficientes para se estabelecer uma tipologia de modelos, em que a literatura norte-americana da especialidade, embora considerada por Hansen (2001) ainda na sua infãncia, é já fértil (veja-se a síntese de Oser, 1993).

Embora se colham muitas referênciãs sobre os valores fundamentadores de uma cidadania democrática activa na qual os professores estãõ empenhados em formar os seus alunos, ficamos com a impressãõ de nãõ ser suficientemente explicitada e forte a articulaçãõ entre os valores éticos e polítics, para a consciênciã da qual o pensamento de P. Freire contribui de forma notável. Por outras palavras, interrogamo-nos até que ponto a consciencializaçãõ da dimensãõ ética do ensino de que os docentes dãõ prova é para alguns uma verdadeira conscientizaçãõ. A formaçãõ ética dos professores, quer inicial quer contínua, poderá dar um

contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização. Formação de que vários professores se confessam carentes para que possam desempenhar melhor e com mais confiança a função que se liga intimamente à sua identidade profissional – a de educadores dos seus alunos cujo bem se deverá salvaguardar acima de tudo. Formação que, utilizando estratégias variadas (Estrela, 1991), deverá contemplar o carácter multidimensional da actividade ética, englobando, portanto, razão, afectividade e volição, conciliando intenção e acção. Não subestimando a importância de uma teoria ética que legitime a acção, mas reconhecendo a dificuldade de partir de uma teoria alheia à cultura profissional dos professores, por mais fundamentada que ela fosse, julgo que se poderá partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz da ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas a reflexão e questionamento, de modo a poder elaborar-se uma teoria ética do ensino. Mas, para evitar o perigo de um etnocentrismo corporativista, torna-se necessário um confronto com as posições de grandes pensadores da Ética, sobretudo com autores contemporâneos que reflectiram sobre a ética na sociedade do nosso tempo, como, por exemplo, Levinas, Ricoeur ou Rawls. Esse confronto poderá ajudar a esclarecer problemas e a aprofundar a reflexão. O pensamento de Paulo Freire a propósito da educação e da função do educador poderá constituir uma fonte inesgotável de questionamento e reflexão que importa não esquecer.

Bibliografia

Assinalamos com * os trabalhos empíricos feitos em Portugal de que nos socorremos

*AFONSO, M.R. *Avaliação e Ética*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: F.P.C.E.da Universidade de Lisboa, policopiado. 1999.

BEYER, L.E. The Moral Contours of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 48 (4), pp.245-254, 1997.

*CAETANO, A.P. Dilemas dos Professores. Um Estudo Exploratório. In: ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.191-221, 1997.

*COSTA, E. *As Representações Éticas ou Morais Dos Professores acerca do Ensino e da Prática Pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: F.P.C.E. da Universidade de Lisboa, 2000.

CUNHA, P.O. Para uma Deontologia da Profissão Docente, *Brotéria*, pp.140, 135-153, 1995.

- ESTRELA, M.T. Deontologia e Formação de Professores. In: *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, pp.585-591, 1991.
- ESTRELA, M.T. Profissionalismo Docente e Deontologia, *Colóquio Educação e Sociedade*, n.4, pp.185-210, 1993.
- *ESTRELA, M.T. Valores e Normatividade dos Professores na Sala de Aula, *Revista de Educação*, vol. V, n.1, pp.65-72, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- *GALVEIAS, M.F. Significações de Ordem Moral Atribuídas pelos Professores ao Seu Papel Educativo no Contexto da interacção Pedagógica, *Revista de Educação*, pp.43-56, 1997.
- GUSDORF, G. *Professores Para Quê?* Lisboa: Moraes Editora, 1967.
- HANSEN, D.T. The Moral Is in Practice. *Teaching and Teacher Education*, v.14,n.6, pp.643-655, 1998.
- HANSEN, D.T. Teaching as a Moral Activity. In: RICHARDSON, V. *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington C.D.: American Educational Research Association, pp.826-858, 2001.
- HOWE, K.R. A Conceptual Basis for Ethics in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, vol. XXXVII, n.3, pp.5-12, 1986.
- JOSEPH, P.B. Moral Choices/ Moral Conflicts: Teachers' Self-Perceptions. *Journal of Moral Education*, v.22, n.3, pp.201-220, 1993.
- LUCKOWSKY, J.A. A Virtue-Centered Approach to Ethics Education, *Journal of Teacher Education*, v.48, n.4, pp.264-270, 1997.
- *MENDES, C. *Professores Educadores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: F.P.C.E da Universidade de Lisboa, policopiado. 2001.
- *MENESES, D. *Educação, Ética e Conduta dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: F.P.C.E. da Universidade de Lisboa, policopiado. 2000.
- *MOURINHO, L. *Representações Ético-Deontológicas de Professores Estagiários*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: F.P.C.E. da Universidade de Lisboa, policopiado. 2002.
- NODDINGS, N. The Caring Teacher. In: RICHARDSON, V. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington D.C.: American Educational Research Association, pp. 99-105, 2001.
- *OLIVEIRA, I.M.G. *Contributo para o Estudo do Pensar do Professor sobre os Valores e Implicações para a Formação de Professores*.

- Dissertação de Mestrado. Lisboa: F.P.C.E. da Universidade de Lisboa, 2000.
- OSER, F.K. Moral Perspectives on Teaching, *Review of Educational Research*, 20, pp.57-123, 1994.
- RATHS, L.; HARMIN, M e SIMONS, L. *Teaching Values*. Ohio: Charles E. Merrill, 1966.
- ROGERS, D. e WEBB, J. The Ethic of Caring in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, v.42, n.3, pp.173-181, 1991.
- *SILVA, M.L. A Docência É Uma Ocupação Ética. In: ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.161-190, 1994.
- SOLTIS, J.F. Will Teaching Applied Ethics Improve Schools of Education. *Journal of Teacher Education*, vol.XXXVII, n.3, pp.13-16, 1986.

Maria Teresa Estrela é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Caen (França) e Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. É autora de livros, capítulos de livros, comunicações e artigos publicados em revistas nacionais e internacionais sobre formação de professores, ética e deontologia docente, indisciplina na aula, epistemologia das Ciências da Educação. Dentre seus livros, mencionam-se *Une étude sur l'indiscipline en classe e Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, publicado também em França, com o título "Autorité et discipline à l'école."

E-mail: mtestrela@sapo.pt

Artigo recebido em agosto/2003