



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Fernanda Rocha de Sousa

Deontologia docente: a construção de conceitos ético-profissionais

Belém – PA
2014

Fernanda Rocha de Sousa

**Deontologia docente: a construção de conceitos ético-
profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha: Formação de Professores

Orientador(a): Prof.º. Dr.º. Pedro Franco de Sá

Belém – 2014

Fernanda Rocha de Sousa

Deontologia docente: a construção de conceitos ético-profissionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha: Formação de Professores.

Área de Interesse:

Data da aprovação: ----/-----/-----

Banca Examinadora:

_____ - Orientador

_____ - Membro Interno

_____ - Membro Interno Suplente

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por todas as bênçãos que me deu desde que nasci e por ter me dado uma família maravilhosa e bons amigos para compartilhar minha vida.

Agradeço em especial ao prof. Dr. Pedro Franco de Sá, por sua dedicação, paciência e compreensão na orientação desse estudo.

Agradeço a prof. Ivanilde Apoluceno pelo apoio, prestatividade e boa vontade na elaboração desse estudo.

A minha mãe Nazaré Rocha que dedicou todo seu esforço, carinho, amor e tempo para que eu pudesse ter tudo para ser feliz; ao meu pai Raimundo de Sousa por estar sempre ao meu lado, me dando todo seu carinho, amor e dedicação; a minha tia Socorro Rocha por ter sido uma segunda mãe para mim e ter ajudado a me criar; ao meu padrasto Hamilton Neves e meu primo Paulo Renato por estarem ao meu lado durante todo meu percurso na universidade.

Por fim, gostaria de agradecer a todas essas pessoas contribuíram direta ou indiretamente com um pouco de si para que esse trabalho pudesse ser realizado, em especial a companheira de turma do Mestrado, Karina Bordalo.

Fernanda Rocha de Sousa

RESUMO

SOUSA, F, R. de. **Deontologia docente: construindo conceitos ético-profissionais** – 2013; XX p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a opinião dos professores sobre a importância da ética profissional e a criação de um código de ética específico para a sua atividade, buscando contribuir com o debate sobre a ética e deontologia docente na sociedade atual, discutindo sua relação com a profissionalização e construção da identidade docente. A ética aqui é entendida como um tema que permeia toda a vida profissional do professor e, sendo a educação uma das principais formas de poder de um homem sobre o outro, torna-se importante debater a questão deontológica na docência, enfatizando na criação de um código de ética profissional. Busca-se nesse texto esclarecer os principais motivos que envolvem a criação de um código de ética para a docência. Inicialmente, abordaremos sobre questões relativas à profissionalização dos professores e identidade docente como uma das razões para criação de um estatuto que norteie a atividade docente. Em seguida, foi feita uma breve distinção dos principais conceitos que estão presentes na discussão de criação de um código de ética e, ao final, é apresentado os principais imperativos e necessidades que um código de ética profissional para a docência deve apresentar, visando contribuir para o processo de profissionalização e construção da identidade docente. A pesquisa foi realizada com 221 professores da educação básica que atuam em 51 municípios distintos do estado do Pará, Brasil. Os dados apontam que a grande maioria dos professores (91%) é a favor da criação do código de ética, havendo maior aceitação dessa ideia conforme as licenciaturas de origem dos informantes. Os direitos e deveres listados pelos informantes ajudaram a construir uma proposta de Código de Ética Profissional Docente.

PALAVRAS-CHAVE: Deontologia docente. Ética. Educação. Profissionalização. Identidade.

ABSTRACT

SOUSA, F, R. de. **Teaching ethics: building ethical and professional concepts** – 2013; XX p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

This study aims to analyze the teachers' opinion about the importance of professional ethics and the creation of a specific deontology for their activity. Also, it aim to contribute to the debate about the ethics and deontology in our society, discussing the relationship between the teachers professionalization and the identity construction. Here, ethics is understood as a topic which is present on the entire life of a teacher and understanding the education as a form of power of a man each other, it's important to discuss the ethics on teaching, paying attention to the creation of a professional code of ethics. Then we seek to clarify the main reasons involving the creation of a code of ethics for educators. Initially we'll discuss about issues concerning the professionalization of teachers and the teachers' professional identity as one of the reasons for creation of a statute that guide the teaching activity. After that, we made a summary distinction of the main concepts that are present in the discussion of creating a code of ethics and, in the end, are the imperatives that a code of professional ethics needs to contribute to the process of professionalization and teachers identity construction. The survey was conducted to 221 basic education teachers, whom work in 51 different cities in the state of Pará, Brazil. The results indicate that the vast majority of teachers (91%) approves the creation of a code of ethics, with greater acceptance as the degrees informants. The rights and duties listed by the informants helped us to build a proposal for a Code of Professional Ethics Teaching.

KEYWORDS: Ethics of teaching. Ethics. Education. Professionalization. Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE ÉTICA DOCENTE NO BRASIL	13
1.1. ÉTICA E CURRÍCULO	13
1.2. ÉTICA E CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS	18
1.3. ÉTICA PROFISSIONAL E DEONTOLOGIA	22
2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE ÉTICA	26
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA NECESSIDADE DEONTOLÓGICA EM EDUCAÇÃO	42
3.1. ÉTICA E DEONTOLOGIA	42
3.2. IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO	46
3.3. ÉTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO	52
4. METODOLOGIA	57
5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	61
6. CÓDIGOS DE ÉTICA PARA A DOCÊNCIA: UM ESTUDO DEONTOLÓGICO	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Município de atuação dos informantes	61
Tabela 2 – Nível de atuação dos informantes do sexo feminino	64
Tabela 3 - Nível de atuação dos informantes do sexo masculino	65
Tabela 4 – Formação acadêmica dos informantes	66
Tabela 5 –Formação acadêmica: Cursos de graduação dos informantes	67
Tabela 6 - Universidade em que realizou a graduação	69
Tabela 7 – Conceitos de ética apresentados pelos informantes	75
Tabela 8 – Principais direitos dos professores	80
Tabela 9 – Principais deveres dos professores	83
Tabela 10 – Principais situações em que ocorre a ‘falta de ética profissional... ..	86
Tabela 11 – Requisito mínimo para lecionar na(s) disciplina(s) dos informantes	88
Tabela 12 – Justificativas a favor da criação de um código de ética para professores	90
Tabela 13 – Justificativas contra a criação de um código de ética para professores	93
Tabela 14 – Criação de um conselho profissional para professores	94
Tabela 15 - Justificativas a favor da criação de um conselho profissional para professores	95
Tabela 16 - Justificativas contra a criação de um código de ética para professores	98
Tabela 17 - Justificativas contra a criação de um traje específico para professores	100
Tabela 18 - Justificativas a favor da criação de um traje específico para professores	102

LISTA DE QUADROS

Figura 1 – Quadro do processo de profissionalização da docência	51
Figura 2 – Gráfico do gênero dos informantes	63
Figura 3 - Gráfico da faixa etária dos informantes	65
Figura 4 – Gráfico da universidade em que realizou a graduação	70
Figura 5 - Gráfico do ano de conclusão do curso de graduação	71
Figura 6 - Gráfico do tempo de serviço como professor	71
Figura 7 - Gráfico da categoria administrativa da instituição em que trabalha	72
Figura 8 – Gráfico dos informantes que trabalham em mais de uma instituição	73
Figura 9 - Gráfico do vínculo empregatício dos informantes	73
Figura 10 - Gráfico do nível de atuação dos informantes	74
Figura 11 - Gráfico da jornada de trabalho diária dos informantes	75
Figura 12 – Gráfico dos informantes que estudaram sobre ética do trabalho docente	79
Figura 13 - Quadro dos direitos sugeridos pelos informantes	82
Figura 14 – Quadro dos deveres sugeridos pelos informantes	85
Figura 15 - Quadro de outras situações que representam falta de ética para os informantes	88
Figura 16 - Gráfico da necessidade de adoção de um código de ética específico para os professores	90
Figura 17 - Gráfico da criação de um conselho profissional para professores	95
Figura 18 - Gráfico da adoção de um traje específico para docentes	100

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a introdução deste estudo acredito ser relevante socializar alguns momentos de minha formação acadêmica e trajetória como docente, por considerar que o tema escolhido envolve fatores que perpassam pela vida profissional dos professores, desde a escolha da sua profissão até a continuidade de sua formação.

Minha formação como professora iniciou na Universidade do Estado do Pará (UEPA), no curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais – Habilitação em Biologia, no ano de 2008. A escolha por um curso da educação foi motivada durante o final do ensino médio, não somente pela afinidade com a disciplina em questão, mas por acreditar ser uma área que oferecia um grande mercado de trabalho na região norte do Brasil.

Durante a graduação participei de projetos de ensino, pesquisa e extensão, em dois deles como bolsista, nos quais pude me apropriar, um pouco mais, sobre o modo de fazer pesquisa acadêmica. O objetivo naquele momento era familiarizar-me com a pesquisa e obter a prática, principalmente, metodológica não alcançada nas disciplinas regulares, vistas em sala de aula.

Tais dificuldades e carências enfrentadas no decorrer do curso, me motivaram a continuar pesquisando sobre a formação de professores, de modo que meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como tema o trabalho docente e o ensino de saúde em escolas públicas de Belém. Esse breve contato com diversos temas relacionados à formação de professores foi essencial para minha permanência nesta área.

Ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, após algumas orientações, decidimos¹ direcionar este estudo para um tema em crescente discussão nos últimos anos: a ética profissional dos professores. Para estudar esse tema foi preciso, inicialmente, levantar questões sobre o processo de profissionalização docente.

Nesse estudo, entendemos as profissões como um conjunto de atividades exercidas por um grupo de pessoas preparadas e capacitadas especificamente para realizá-las com o objetivo de oferecer um bem ou serviço à sociedade em geral conforme proposto por Alonso (2008).

Diante disso, cada profissão possui uma particularidade que, algumas vezes é conferida pelo curso superior, por fatores como a atuação dos seus representantes na sociedade ou, principalmente, pela existência de um órgão regulador da atividade que

¹ A partir desse momento será utilizada a primeira pessoa do plural – nós –, uma vez que o trabalho foi realizado em conjunto com o orientador.

fornece não somente a autorização para exercer a profissão, mas confere identidade social própria aos indivíduos que exercem uma mesma função (ALONSO, 2008).

Ao analisar tais distinções, é possível perceber que existem atividades consideradas profissionais que não manifestam todas essas características, ou seja, não se enquadram no que se considera como 'profissão-tipo'. A essas profissões são atribuídas diferentes escalas de profissionalização ou o que no campo educacional foi definido em vocábulos como 'em vias de profissionalização', 'semiprofissionalização', 'profissionalismo aberto' (MONTEIRO, 2004).

O processo de profissionalização pode ser considerado como bem sucedido quando há o monopólio sobre um serviço profissional exercido exclusivamente por um grupo de indivíduos com a mesma identidade profissional e com capacidade auto reguladora. Segundo Monteiro (2005) para ser considerada uma profissão, a atividade deve apresentar saberes específicos, autonomia profissional estabelecida pelas corporações e organizações profissionais e valores codificados em princípios, deveres e direitos, ou seja, uma deontologia, ou código de ética profissional, capaz de nortear todo o exercício da profissão.

A deontologia é responsável por formular os deveres e obrigações dos profissionais, buscando estabelecer um conjunto de normas a serem exigidas de todos os que exercem uma função (ALONSO, 2006). Segundo Tardif e Lessard (2005), a função docente se destaca das outras esferas sociais de ação por ser uma necessidade para todas as atividades profissionais, uma vez que todos os indivíduos necessitam de instrução antes de exercer uma atividade.

No âmbito educacional, a falta de tradição deontológica é influenciada pela própria complexidade da docência, marcada por sua natureza dependente do Estado, que age como único normatizador sendo, muitas vezes, incapaz de exercer esta função de forma eficiente. A criação de um código de ética, então, pode causar grande resistência dos professores, por ser entendido como uma forma de regulação extra da atividade docente, retirando parte da atual autonomia desses indivíduos.

Uma das principais consequências dessa carência deontológica é a fragilidade da identidade docente que, em parte, se deve ao grande número de pessoas que exercem a atividade de professor ou gestor escolar sem a qualificação necessária. Tratam-se de médicos, engenheiros, advogados, biólogos, farmacêuticos e vários profissionais liberais que ocupam o cargo de professor dentro de escolas e universidades públicas e particulares

sem, no entanto, possuir a preparação didático-pedagógica conferida por um curso na área da educação.

Do mesmo modo, é comum encontrar escolas particulares fundadas e dirigidas por empresários e microempresários sem noções básicas de gestão escolar. Ou ainda, pessoas que possuem apenas o ensino médio, dando aulas de “reforço escolar” e trabalhando como professores particulares, ainda que não tenham a preparação pedagógica necessária para isso.

No sentido inverso, também não é incomum encontrar professores com licenciaturas específicas (como biologia, filosofia, história, dentre outras), ocupando cargos de gestores nas diversas esferas do ensino público e privado. Nesse caso, devemos considerar que nem todas as Licenciaturas possuem uma carga horária destinada a este tema, portanto, um curso de especialização na área de gestão do ensino é indispensável.

Esses fatos corriqueiros dificultam a existência de uma identidade comum aos professores, uma vez que, dificilmente há uma aproximação de interesses e objetivos dos indivíduos que atuam na área.

Então, partindo do entendimento dessas necessidades, a perspectiva deste estudo é contribuir para a regulamentação legal da docência, fornecendo informações sobre a criação de um código de ética que normatize o fazer profissional do professor. Assim, esta pesquisa tem como questão problema: *Qual a opinião dos professores sobre a criação de um código de ética profissional para sua atividade?*

Para definir essa questão, partimos do pressuposto inicial de que as profissões de maior representatividade social no Brasil são as mesmas que possuem um código de ética forte, que regulariza a profissão e estabelece os critérios necessários para o seu exercício.

O objetivo principal deste estudo é **analisar a opinião dos professores sobre a importância da ética profissional e a criação de um código de ética específico para a sua atividade**. Alguns objetivos específicos também ajudarão nesse processo de busca por respostas para a questão levantada. Dentre eles, destaco:

- Analisar a opinião de docentes sobre o comportamento ético na docência;
- Analisar o posicionamento dos professores sobre a necessidade de criação de um código de ética específico para a profissão docente;
- Analisar os principais fundamentos presentes nos códigos de ética de profissões regulamentadas, com a intenção de verificar as bases ideológicas neles utilizadas e que podem servir para a possível criação de um código deontológico para a docência.

A problemática levantada até aqui envolve a ética profissional dos professores e tem reflexos na identidade docente, no sentimento de pertencimento à carreira docente e, conseqüentemente, na valorização da docência enquanto profissão.

Diversos estudos realizados no Brasil com o foco na profissionalização docente, como de Fideles (2005); Francisco (2009); Freitas (2008); Sousa (2008); Nunes (2006); Maçaneiro (2006), demonstram que as políticas para a formação de professores a partir da década de 2000 não contribuíram efetivamente para a profissionalização docente, pois, a maioria delas, são norteadas por princípios neoliberais, que para Fideles (2005, p. 147) “estão mais preocupadas com a formação de um professor técnico, ou seja, um reprodutor de conhecimentos ao invés de produtor”.

Dentre os resultados obtidos pelas pesquisas em questão, destaca-se o fato de os autores acreditarem que, com o passar do tempo, o controle sobre o trabalho docente se intensificou de modo que hoje há a supervalorização de avaliações externas e imposição de um currículo único para todas as escolas de uma mesma localidade.

Embora realizados em períodos e lugares diferentes, os resultados das pesquisas apontam a necessidade de criação de políticas que incentivem a formação de professores sem desarticular a formação inicial da continuada, pois isto dificulta a instituição de um plano de carreira que possa atender as reivindicações de profissionalização docente.

Ao investigar sobre a profissionalização dos professores de Matemática, Francisco (2009, p. 113) indica que o estudo da constituição histórica dos professores aponta alguns aspectos da profissão docente que tiveram início na época da Idade Média e que ainda estão presentes nos dias de hoje, principalmente, “o caráter de improvisação nas decisões para solucionar os problemas causados pela carência de professores demonstra que a atividade docente ainda não conseguiu se estabelecer como profissão”.

A pesquisa apontou que a ausência de um órgão regulador da atividade docente tem grande peso no processo de profissionalização dos professores. Segundo o autor, apesar de Nóvoa (1995) considerar que o processo de profissionalização na docência se inicia quando todos os indivíduos atendem as mesmas exigências, a pesquisa apontou que a falta de um órgão regulamentador da atividade contribuiu para que os professores não desenvolvessem, ao longo dos anos, uma consciência de classe profissional, dificultando o olhar sobre a atividade docente enquanto uma profissão (FRANCISCO, 2009).

Um dos pontos mais importantes levantados pela pesquisa realizada por Francisco (2009), além de apontar para a desprofissionalização dos professores de matemática, indica que mesmo havendo uma sociedade científica auxiliando no trabalho desses

docentes, um avanço em direção ao processo de profissionalização nem sempre é possível.

O autor avaliou que, no caso específico do professor de Matemática, apesar de a sociedade científica (SBEM) promover eventos para atender esse público, ainda há uma dificuldade de atingir o professorado. A principal razão levantada por Francisco (2009) é a falta de cultura profissional para participar de tais eventos.

Frente a esses estudos, percebemos a necessidade de pesquisas que possibilitem compreender melhor as relações entre profissionalização docente e ética profissional dos professores. O fortalecimento de uma identidade comum pautada em princípios ético-profissionais visa promover a carreira docente nas diferentes áreas do conhecimento, buscando torná-la uma das profissões de maior relevância e representatividade social.

Para atender aos objetivos deste estudo, o presente texto está estruturado da seguinte maneira: a primeira seção refere-se a um levantamento preliminar de estudos realizados sobre ética e deontologia na docência com a intenção de analisar os objetivos alcançados pelas pesquisas. Na segunda seção, fazemos uma análise histórica e filosófica da evolução dos conceitos de ética e moral, buscando aproximar essa discussão com a educação.

Na terceira seção, ressaltamos o papel da ética profissional para o fortalecimento da identidade dos professores, fazendo uma breve demarcação de conceitos e ideias básicas relacionadas à ética, moral e deontologia. Nesse momento, destacaremos algumas particularidades do trabalho docente que tornam a adoção de um código profissional, senão indispensável, pelo menos, importante para o bom exercício dessa atividade.

Na quarta seção, apresentamos o caminho metodológico que percorreremos para a realização desse estudo. Nesse tópico será explicitado como ocorreu a escolha dos critérios e parâmetros metodológicos utilizados, buscando ressaltar a coerência entre os instrumentos e a análise de dados.

Na quinta seção, apresentaremos os resultados e a análise dos dados coletados pela pesquisa de campo, inicialmente, fazendo um levantamento do perfil dos informantes e, posteriormente, detalhando suas opiniões.

Por fim, na sexta seção, abordaremos as principais razões para a constituição de um código de ética profissional para a atividade docente. Nessa seção também pretendemos fazer uma análise comparada das deontologias existentes no Brasil, destacando os princípios fundamentais das profissões que poderiam ser incorporados em um código de ética profissional docente brasileiro.

1. ESTUDOS SOBRE ÉTICA DOCENTE

O objetivo desta seção é analisar os resultados de estudos realizados no Brasil que tinham como tema principal a ética do professor. Inicialmente, o levantamento desse material esteve voltado para dissertações e teses que investigassem sobre a ética profissional dos docentes. No entanto, como o número de produções nesse ramo ainda é pouco significativo, e, buscando compreender melhor a relação entre ética e trabalho docente, ampliamos essa investigação para estudos que objetivassem pesquisar as representações dos professores sobre tais temas.

O levantamento bibliográfico consistiu na análise de onze estudos que tratavam da concepção de ética dos professores e como esse tema é trabalhado nos cursos de formação inicial. Dessa forma, agrupamos os trabalhos em três categorias: *ética e currículo*; *ética e construção de valores* e *ética profissional e deontologia*.

Na primeira categoria, *ética e currículo*, estão os estudos voltados para a análise da ética enquanto uma área da docência que deve estar presente no currículo dos cursos de formação inicial, devendo ser tratada como tema ou disciplina específica. Na segunda categoria, *ética e construção de valores*, estão as pesquisas que buscaram entender a ética como um componente indispensável para a construção de valores morais necessários para o exercício da docência, principalmente, na sua relação com o aluno. Na última categoria, *ética profissional e deontologia*, estão situados os estudos que tiveram como tema central de investigação a ética profissional de professores ou deontologia.

1.1. ÉTICA E CURRÍCULO

O primeiro estudo analisado, realizado por Longo (2009) com o objetivo de investigar o que tem sido ensinado concernente ao tema da ética nos Cursos de Licenciatura, abordou principalmente a dificuldade dos professores em educar eticamente seus alunos.

A autora partiu do pressuposto de que esse problema se origina com a própria deficiência dos professores em adotar um conceito de ética específico para nortear suas ações. Na tentativa de entender as raízes desse problema para poder superá-lo, a autora buscou investigar se os professores possuem pressupostos éticos que norteiam seu trabalho e como são percebidos pelos estudantes de licenciatura durante o curso.

Longo (2007) afirmou que a importância de fortalecer as concepções de ética dos professores está na necessidade de lidar com questões referentes à Educação Moral/Ética no cotidiano das escolas, como as medidas de permissividade ou repressão adotadas a

determinados comportamentos. Assim, pode-se perceber que a autora buscou analisar a ética a partir do comportamento humano e, ao mesmo tempo, trabalhou como os conceitos relacionados a esse tema são construídos na graduação.

Partindo da dificuldade de lidar com questões concernentes à Educação Moral/Ética no cotidiano das escolas brasileiras, relembramos que a investigação aqui proposta objetivou tanto investigar o que tem sido ensinado concernente ao tema da ética nos Cursos de Licenciatura como apresentar uma discussão teórica sobre a problemática do agir humano, dos valores, limites e do desenvolvimento moral infantil. (LONGO, 2007, p. 124).

Ao partir da ideia de que a ética deve ser trabalhada na educação básica como um tema transversal, Longo (2007) questionou se os professores estão recebendo o preparo necessário para lidar com as problemáticas vivenciadas pelos jovens e que envolvem esse tema. Dessa forma, “a partir das críticas e sugestões apresentadas pelos graduandos nas entrevistas e questionários, foi feito um levantamento de tópicos referentes à Ética e a Educação Moral que deveriam estar presentes nos currículos” (LONGO, 2007, p. 23).

A autora concluiu que, dos currículos analisados, apenas o de Licenciatura em Educação Física continha disciplinas em que poderiam ser trabalhadas questões referentes a formação ética dos graduandos. No entanto, ao responder os questionários, 55,2% deles afirmaram ter disciplinas que trabalhavam a questão ética, dentre elas estavam Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Prática de Ensino e Filosofia e Educação Física, essa última no caso do curso de Educação Física.

Ainda com relação às disciplinas, o estudo de Longo (2007) indicou que na maioria das vezes, as propostas curriculares dos cursos de formação de professores estão voltadas para os problemas práticos surgidos durante o exercício da docência. Esse fato pode ser percebido na medida em que 66% dos entrevistados responderam que a disciplina oferecida ensinava como lidar com problemas morais surgidos na sala de aula, dentre estes, destacavam-se subtemas como a postura do professor diante do aluno e a forma como ele os tratava; questões relativas ao modo de lidar com as diferenças dentro da sala; racismo e preconceito e, de modo geral, o respeito com o aluno.

Outro indicativo importante dessa pesquisa foi que, quando questionados sobre a definição de ética, 20% dos alunos destacaram como seu principal papel “avaliar o bom e o mau e a capacidade humana de fazer o certo” (LONGO, 2007, p. 115), concepção bastante difundida na sociedade, de maneira geral. No entanto, um número de estudantes

próximo a esse (17%), apresentaram uma visão de ética relacionada ao trabalho, ressaltando principalmente a sua importância para ensinar aos alunos comprometimento e respeito à escola enquanto local de trabalho.

Nesse sentido, Longo (2007) destacou que apesar da maioria dos alunos afirmarem ter cursado disciplinas sobre ética, ainda havia uma divergência muito grande nos conceitos apresentados por eles. Quando questionados sobre situações do dia-a-dia escolar, como faltas consecutivas de um aluno; descoberta de furtos entre colegas de turma; trabalhos em grupo que são realizados por apenas parte dos integrantes, os entrevistados apresentavam condutas diferentes ao lidar com tais questões, divergindo das medidas a serem tomadas. Nos exemplos citados, o que para um graduando era motivo de elogio, para o outro era motivo de punição e, alguns deles afirmaram que delegariam a função para a coordenação, o que ratificou a falta de parâmetros para a ética no trabalho docente.

Ao se depararem com roubo, trapaça, cola injusta no cotidiano escolar, percebemos que as atuações são as mais variadas possíveis, são subjetivamente formuladas sem argumentos teóricos consistentes para fundamentá-las. As divergências entre as respostas corroboram a falta de parâmetros de como agir ante os alunos (...). Tal despreparo ainda é ratificado quando pedíamos para conceituar ética. (LONGO, 2007, p. 108).

Em pesquisa que teve como principal objetivo investigar sobre a ética enquanto componente curricular básico para uma formação docente emancipatória, Guzzo (2007) investigou parte das práticas vivenciadas por estudantes do último ano de cursos de licenciatura voltadas para esse tema.

O autor compreendeu a ética como “a reflexão sobre o ato moral que legitima as relações sociais, introduzindo, no ambiente educativo, a dimensão de sujeito, questionando os princípios e fundamentos do campo humano ligado à autonomia, à disciplina e ao próprio sujeito no contexto social” (GUZZO, 2007, p. 12). Esse conceito está baseado, principalmente, na pedagogia freireana ao afirmar que “a ética é demonstrada na prática, testemunhada aos educandos nas relações que com eles estabelecemos” (GUZZO, 2007, p. 96).

Guzzo (2007) afirmou que pensar ética no ambiente escolar significa introduzir o sujeito em um mundo onde ele mesmo se educa. Dessa forma, o autor buscou investigar

como a formação acadêmica pode levar o futuro docente a assumir valores éticos e políticos na ação educativa. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes de licenciatura da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Rio Grande do Sul.

Dos sete alunos entrevistados, todos afirmaram ter presenciado a necessidade de conhecimentos sobre ética no decorrer dos estágios, porém, somente dois disseram ter feito disciplinas sobre a temática e três afirmaram nunca terem trabalhado a questão no curso. Assim, para uma parte considerável dos sujeitos, a compreensão do tema decorre, na maioria das vezes, da vivência prática dessas questões.

Guzzo (2007) defendeu a ideia de que as disciplinas que poderiam trabalhar o tema voltam-se para a especialidade de cada professor e quando discutem a ética do trabalho docente, o fazem sem promover debates entre os alunos. Conforme o autor “os estudantes declararam ter estudado poucas questões relacionadas ao sujeito que se quer formar, considerando importante ter uma visão de como organizar o seu trabalho educativo partindo dessa perspectiva” (Idem).

Somente no final do curso, com a entrada das disciplinas de estágio no currículo e o contato inicial com a escola tal como ela é, os estudantes passaram a perceber mais claramente a necessidade de estudar aspectos relacionados à construção de valores. Guzzo (2007) afirmou que o ‘choque com a realidade’ gerado pelo confronto com o ambiente escolar, possibilitou que os futuros professores construíssem sozinhos suas próprias concepções de ética.

De modo semelhante a Longo (2007), Guzzo (2007) constata que os alunos investigados possuem dificuldade para conceituar ética, mesmo aqueles que afirmaram ter estudado esse componente direta ou indiretamente nas disciplinas do curso. O autor confirmou que a discussão sobre a construção de valores e do conceito de ética são necessários porque estas questões estão presentes no cotidiano dos alunos, porém são pouco percebidos e compreendidos sem a devida atenção dos professores.

Percebe-se a ausência de um componente interdisciplinar que aproxime os conteúdos específicos de cada curso dos que envolvem a formação para um conhecimento mais amplo. Essa formação mais ampla é essencial, segundo os relatos, para um mais efetivo trabalho docente. (GUZZO, 2007, p. 163)

A pesquisa de Guzzo (2007) também admitiu que os alunos tendem a apresentar uma visão de ética relacionada com questões comportamentais e normativas voltadas para a prática docente, ou seja, uma visão deontológica.

Ao incentivar os estudantes a expressar um conceito de ética, percebi a tendência inicial em interpretar esse valor como um conjunto de regras de comportamento, tanto para orientar as tarefas do professor como para dirigir as aprendizagens dos alunos; portanto um conceito deontológico (GUZZO, 2007, p. 165).

No entanto, para os alunos, na prática, o principal papel da ética é mediar a relação entre educador e educando não devendo se limitar somente ao campo deontológico. Isso demonstra que, embora não compreendam bem a diferença entre “ética” e “deontologia”, os estudantes afirmaram que durante o exercício da sua atividade perceberam a importância de estudar sobre esses temas na graduação.

Com o objetivo de investigar sobre a construção de valores morais nas licenciaturas por meio do ensino de ética, Novak (2008) chamou a atenção para a necessidade de formar profissionais capazes de compreender claramente a importância desse tema para uma boa aprendizagem, afirmando que

A educação superior deve se comprometer com a formação de profissionais que ultrapassem os limites das habilidades e conhecimentos técnicos a fim de que esses profissionais se impliquem nos problemas presentes na nossa sociedade, analisando-os criticamente e buscando soluções. (NOVAK, 2008, p. 89)

O estudo de Novak (2008) foi realizado na Universidade de São Paulo – Leste com graduandos que participavam da disciplina Resolução de Problemas ofertada a todos os estudantes de graduação e tinha como objetivo promover a busca de soluções para problemas reais observados por eles mesmos na sociedade.

A metodologia do trabalho envolveu a observação dos encontros ocorridos em grupos formados pelos alunos e um professor da disciplina. Na observação, o pesquisador tinha como objetivo perceber os problemas sociomoraes (questões relevantes, porém com um dissenso socialmente percebido) despertados pela disciplina que poderiam favorecer

a construção de valores morais e a compreensão da importância da ética para as profissões.

Como conclusão, Novak (2008) apontou que as práticas propostas pela disciplina favoreciam a vivência e discussão que envolvia conflitos sociomoraes e estimulavam o desenvolvimento de um conceito de ética voltado para a superação desses conflitos. Essa pesquisa aponta um importante norte a ser seguido pelas licenciaturas: a preocupação com a ética na mesma medida em que ocorre a valorização dos saberes específicos dos professores. Segundo o autor “a educação em todos os níveis de ensino deve se preocupar com a formação ética dos alunos e alunas na mesma proporção com que tradicionalmente se preocupa com a instrução. Por isso, deve comprometer-se com a formação de valores morais”. (NOVAK, 2008, p. 89).

1.2. ÉTICA E CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS

Compartilhando com a opinião de Longo (2007) e Guzzo (2007) no que diz respeito à docência enquanto uma atividade que se consolida na prática cotidiana, Andrade (2008) destacou que a reflexão do professor deve ser em torno da ética a partir da elaboração de uma consciência moral baseada na relação com o outro, no caso, o aluno.

A autora partiu do princípio de que a consolidação da docência enquanto profissão se faz na prática cotidiana, a partir da reflexão dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a autora defendeu que

“O cotidiano escolar expressa uma teoria moral subjacente à prática. Quando o professor toma decisões, aproxima-se ou afasta-se dos alunos, discute e argumenta no seu ambiente de trabalho; quando se guia por conceitos ou normas, reflete antes de agir ou refaz seu pensamento diante de argumentos; quando buscam informações que sustentem suas argumentações; existe uma ética – consciente ou não – que sustenta essa prática e se faz presente nas ações”. (ANDRADE, 2008, p. 15).

O estudo de Andrade (2008) teve como objetivo geral analisar a tomada de consciência dos professores sobre o “dever-ser” da sua atividade. Para a autora, a ética se está presente em todo o cotidiano e o papel do professor é questionar e buscar a superação de sua ação, elaborando formas de expandi-la.

O instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista com professores, na qual eles são levados a refletir sobre situações propostas pela pesquisadora e sobre os

princípios que regem a educação, a metodologia adotada nas aulas, os valores e virtudes cultivados na profissão e construção de valores dentro e fora da sala de aula.

Com base no posicionamento dos professores sobre as situações propostas, Andrade (2008) chegou à conclusão de que existem níveis de compreensão da importância do professor como um profissional responsável pela construção ética de si mesmo e dos alunos.

No primeiro nível há falta de informação por parte dos professores e a resposta à resolução de problemas do cotidiano escolar é marcada pela indiferença do desse sujeito, que não se vê responsável pelo que acontece fora da sala de aula, ainda que dentro do colégio. No segundo nível, os professores percebem um envolvimento maior nos problemas da escola e na relação com outros sujeitos desse ambiente, porém, não conseguem apresentar justificativas ou soluções próprias para os problemas, apesar de terem familiaridade com eles.

No terceiro nível, há um aprofundamento nas situações e problemas apresentados através da elaboração de juízos morais mais articulados com os outros sujeitos do ambiente escolar, caracterizando-se também como um estágio de questionamento do senso comum da profissão e das regras vigentes.

Dessa forma, o estudo de Andrade (2008) é importante para perceber um envolvimento progressivo dos professores a partir de uma reflexão sobre os problemas da realidade escolar. Mais uma vez a autora corrobora com os estudos de Longo (2007) e Guzzo (2007) ao assegurar que ainda há uma divergência das concepções de ética dos professores, salientando que

Tal movimento configura-se a partir da reflexão de cada docente sobre as situações apresentadas e se observamos diferenças qualitativas (e significativas) entre as sentenças e falas é porque estamos diante de sujeitos que nos revelam diferentes níveis de apropriações dos temas e situações a que foram expostos. (ANDRADE, 2008, p. 153).

Com o objetivo de investigar sobre a formação dos valores na pós-modernidade, Paes (2007, p. 11) defendeu a ideia de que “o suposto fundamental da modernidade é o indivíduo e seus direitos e, conseqüentemente, a subjetividade”. Este sujeito que aprende tinha como objetivo principal a substituição da antiga “visão mítica” por uma fundamentação própria do conhecimento, uma nova racionalidade fundante do “progresso

intelectual que se faria acompanhar pelo desenvolvimento histórico, social e moral da humanidade” (PAES, 2007, p. 11).

A crítica que Paes (2007) fez sobre a pós-modernidade enfatizou a crise dos fundamentos comuns do conhecimento que, segundo o autor, passou a não encontrar mais respaldo no quadro da crise epistêmica, ética e social da contemporaneidade vivida pelos homens.

No entanto, o autor salientou que há posições contrárias envolvendo a ética e essa ideia de crise:

Essa crítica pós-moderna não representa o fim da modernidade. Na verdade, presenciamos hoje a existência de dois discursos diametralmente opostos em torno da ética: enquanto alguns autores destacam que a ética reencontrou seu espaço nobre, outros, como Lipovetsky, argumentam que vivemos uma época pós-moralista, uma falência de valores, o auge do império do individualismo, uma época pós-deontológica. (PAES, 2007, p. 12).

Baseando-se na diferença entre estes dois discursos das teses pós-modernas, a pesquisa buscou investigar no cotidiano escolar se e como essas teses são refletidas, tendo como foco a ética e a formação de valores. A importância do estudo de Paes (2007) está na comparação entre os valores que aparecem nas realidades estudadas.

Assim, os resultados apontaram como valores positivos, que os professores da escola pública investigada destacaram o respeito que alguns alunos tem pelo docente e entre si. Enquanto isso, a respeito dos valores negativos, os professores demonstravam certo receio em responder, mas a maioria (90%) apontou a falta de respeito e a falta de alguns valores morais, como a indisciplina e a violência (50%), como principais problemas enfrentados na escola pública.

Na escola privada analisada, os valores positivos foram mais diversificados, dentre eles o estudo de Paes (2007) destacou a empatia dos alunos, o carinho que possuem pelo professor e o comprometimento com as tarefas e atividades propostas. Os valores negativos mais destacados pelos entrevistados foram o individualismo e distanciamento (90%), referindo-se a visão que alguns alunos tem de que o professor é um empregado a serviço dos clientes.

Com relação à ética nos ambientes escolares, Paes (2007) concluiu que ela não é investigada pelos professores no sentido de refletir sobre os valores morais. O autor chega as seguintes conclusões: na escola vive-se um ambiente generalizado de desestabilização

de valores, uma vez que as queixas de professores sobre a falta de valores tradicionais na escola são recorrentes.

Do mesmo modo, o autor afirmou que houve o desenvolvimento de valores positivos, porém as respostas revelaram uma diferença significativa entre o ambiente das escolas investigadas, sendo que na escola pública predominava um “pessimismo mais acentuado e um descrédito em relação aos valores positivos” (Paes, 2007, p. 132). Assim, o autor finaliza afirmando que

Há certa “liquidificação” dos valores, mas que há, também, de outro, a busca da construção de novos valores que se traduzem em normas orientadoras do comportamento dos agentes da prática educativa. Com isso se revigora e valoriza a necessidade, embora, talvez, não nos mesmos termos, de um novo projeto social e que, nesse particular a escola tem uma contribuição importante a dar (PAES, 2007, p. 133).

Também no contexto da pós-modernidade, Scarcelli (2009) desenvolveu seu estudo com o objetivo de investigar se a ética está sendo tratada como tema norteador para uma vida humanizante, principalmente, focando nas Oficinas de Filosofia propostas por uma escola. A pesquisa tratou de um estudo de caso no qual foram entrevistados cinco professores e dez alunos.

Ao iniciar o estudo, Scarcelli (2009, p. 10) destacou que partiu de uma necessidade individual, pois sentia que na sua “formação acadêmica não houve a devida apropriação do tema “ética” com a finalidade de explorá-la devidamente como um tema transversal na prática pedagógica”.

Como conclusão, após observar as Oficinas de Filosofia propostas pela escola, Scarcelli (2007) afirmou que não houve a inclusão da Ética como tema transversal no cotidiano das disciplinas em sala de aula. Segundo a autora “faz-se necessário superar a tendência da hiperespecialização, da compartimentação dos saberes e das disciplinas para pensa-los de maneira polidisciplinar ou transversal” (SCARCELLI, 2007, p. 148).

Santiago (2011) realizou seu estudo com professores do ensino superior com o objetivo de investigar o contato que os futuros docentes recebem em sua formação inicial sobre o tema ética, tendo em vista que trata-se de um tema transversal proposto pelos PCN e para o qual devem estar preparados para lidar.

Segundo a autora, no contexto da sala de aula da escola, muitas situações colocam os professores diante de dilemas éticos, levando-os a refletir criticamente sobre os valores que

perpassam às suas práticas. O papel da escola atual é de ‘moralizador’ e reproduzidor acrítico de valores e atitudes que possibilitem a formação do indivíduo enquanto um sujeito social cumpridor de seus deveres.

Considerando estes aspectos, do ponto de vista de Santiago (2011, p. 20), a escola tem como função principal “formar hábitos, comportamentos, disposições e traços de caráter mais apropriados para a indústria em expansão”. Para a autora, esse espaço historicamente era responsável por reproduzir as características individuais necessárias para o desenvolvimento econômico de uma parcela da sociedade, ou seja, o doutrinamento de indivíduos aptos para o trabalho nas indústrias.

Entretanto, o agravamento das questões sociais e o surgimento de um novo perfil de trabalhador capaz de desenvolver inúmeras habilidades e, realizar diversas tarefas no local de trabalho, tem “contribuído para questionar as relações e práticas educativas tradicionais adotadas na escola diz respeito às mudanças no contexto do mundo do trabalho” (SANTIAGO, 2011, p. 21). Diante da incapacidade da escola em possibilitar o desenvolvimento de boa parte dessas habilidades, as práticas dos professores passaram a ser criticadas e sua autoridade questionada.

Nesse contexto de crise do sistema educacional, Santiago (2011) afirmou que o professor necessita de uma base ética (no sentido de valores) para nortear o seu trabalho, principalmente, no que se refere à relação com o aluno.

A autora concluiu que os professores formadores valorizam a ética no discurso, mas apresentam dificuldades em vivenciá-la em seu trabalho, eles “reconhecem a ética como elemento relevante na formação dos futuros educadores, entretanto, quando se referem às suas práticas, revelam dificuldades em desenvolver ambientes ricos em oportunidade de crescimento e formação ética” (SANTIAGO, 2011, p. 94).

Em um dado exemplo, os professores afirmaram que o desenvolvimento da autonomia do aluno é importante e que ele deveria ser o centro de todo processo educativo, mas, em sua prática, escolhiam sozinhos os dispositivos necessários para o andamento da disciplina, tal como as regras de convivência e os critérios e instrumentos de avaliação. Da mesma forma, “defendem ser importante a competência emocional e relacional, mas demonstram dificuldade em resolver os conflitos que emergem na sala de aula” (SANTIAGO, 2011, p. 95).

1.3. ÉTICA PROFISSIONAL E DEONTOLOGIA

Nessa categoria, em especial, estão organizadas as pesquisas que dedicaram-se a estudar a ética profissional dos professores. Ressaltamos que o número de pesquisas com

esse tema é reduzido no Brasil onde a discussão sobre a profissionalização está ganhando força, como proposto por André (2009). Entretanto, os estudos encontrados representam os passos iniciais nessa questão, apresentando informações importantes para o diálogo sobre a deontologia docente.

O primeiro estudo que destacamos é o de Sofiste (2007) que teve como objeto de pesquisa os embates e disputas travados no interior do campo da educação física acerca da identidade profissional da área. O objetivo geral da pesquisa é analisar o debate da regulamentação do profissional de educação física por meio de revistas da área.

Inicialmente, foi feito um resgate histórico do processo de profissionalização na área da Educação Física. Segundo a autora, após a proposta de reconhecimento jurídico dos profissionais da educação física ter sido negada pelo presidente Sarney, foi fundado o Movimento pela Regulamentação do profissional da educação física, que tinha como objetivo não somente regulamentar a profissão, mas também “estabelecer um órgão jurídico que esteja na defesa dos profissionais e da sociedade contra a atuação dos leigos e também na intenção de conquistar melhores condições de trabalho” (SOFISTE, 2007, p. 09).

Foi a lei 9696 de 1998 que regulamentou a profissão de educador físico, criando o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos regionais. Esses conselhos tem a função de fiscalizar os profissionais e pessoas jurídicas que prestam serviços no âmbito da atividade física, visando delimitar o espaço de atuação e formação necessária para exercer a profissão; a participação na formulação das Diretrizes Curriculares; e o desenvolvimento de cursos de formação para a área, chamados de Programa de Instrução.

É nesse contexto de disputas entre dois grupos do campo da educação física: o grupo dos Conselhos, favoráveis a regulamentação; e o grupo do Movimento Nacional contra a regulamentação da Educação Física (MNCR) com base no movimento estudantil que a pesquisa de Sofiste (2007) está inserida.

Apropriando-se das ideias de campo de Bourdieu, que define um campo como um espaço científico estruturado em posições, onde estão presentes objetos de disputa e interesses específicos. No caso da Educação física, as disputas no campo giravam em torno da identidade dos que nele atuam, principalmente, com relação a que saberes devem ser adquiridos pelos profissionais e mais valorizados em sua formação, uma vez que as possibilidades de atuação são amplas.

A análise das fontes possibilitou compreender que os defensores da regulamentação procuram conferir à profissão da educação física um compromisso com a promoção da saúde por meio de atividades físicas, esportes e lazer. Segundo a autora, o termo ‘profissional’ da educação física ao invés de ‘professor’ ou ainda ‘educador’ é uma das tentativas explícitas que os agentes favoráveis à regulamentação encontraram para diferenciar suas ideias e se estabelecer no campo de disputas, ganhando notoriedade e identidade própria, tal como proposto por Bourdieu.

Esse termo procura ainda redefinir a forma como a atividade é vista, defendendo a ideia de que a escola não é o lócus privilegiado de atuação desses profissionais e, portanto, justifica a criação de mecanismos específicos para a regulamentação do exercício profissional.

Segundo o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), profissional da educação física é todo aquele que tem como foco a atividade física, prestando serviço para o desenvolvimento da educação e da saúde. Com isso, pessoas que não tem graduação também podem se registrar neste órgão e receber o título de profissional da educação física, trabalhando com dança, lutas e esportistas de maneira geral.

A autora afirma que “essa medida repercute diretamente sobre a formação e a seleção dos que atuam na área da educação física, podendo gerar um processo de desprofissionalização” para todos da área da educação (SOFISTE, 2011, p. 14).

Enquanto isso, o grupo contrário à regulamentação afirma que essa medida favoreceu a desmobilização dos profissionais para a construção de um projeto ideal de Educação Física historicamente pautado no fortalecimento dessa área enquanto disciplina escolar, reforçando valores vinculados ao corporativismo dos conselhos e a formação de profissionais associados à reserva de mercado.

A crítica desse grupo é que, apesar do discurso de valorização da educação e da atividade física, a atuação dos conselhos, através dos seus órgãos e periódicos, nos primeiros anos de existência, esteve voltada para a área médica, tendo a forte presença de profissionais dessa área em seus editoriais, por exemplo.

Por fim, a autora concluiu que, visando consolidar sua posição no campo da Educação física, o grupo contrário à regulamentação se vinculou ao campo científico, principalmente, relacionando-se com a análise marxista das profissões. Enquanto isso, o grupo favorável se vinculou ao campo político e as disputas permanecem até os dias atuais, ganhando mais notoriedade, por exemplo, em dias como o Dia do Profissional da Educação Física (01 de setembro).

O estudo de Sofiste (2007) é de grande importância para esta dissertação por se tratar de um relato claro sobre as consequências de um processo de profissionalização que não considera os embates travados dentro do seu próprio campo, antes da profissão ser oficializada. Esse campo de embate, entre os diferentes grupos existentes na Educação Física, revela que há uma divergência entre o modo como os professores e os demais profissionais desta área se veem.

Esse contexto de embate evidencia que, uma identidade profissional desarticulada prejudica o desenvolvimento da ética profissional, na medida em que os representantes dos diferentes grupos possuem objetivos e interesses também diversificados. Da mesma forma, isso demonstra que o caminho para os professores das outras áreas pode não ser fácil, uma vez que existem vários subgrupos dentro da docência referentes, por exemplo, a formação inicial.

Além do estudo de Sofiste (2007) voltado para a Educação Física, outra pesquisa que representa importância para o tema aqui discutido é de Brum (2009). Em sua dissertação, Brum (2009) volta-se para a formação dos professores de Educação Física com o objetivo de verificar se a ética tem sido trabalhada nessa etapa da formação profissional.

É importante destacar que esse estudo inicialmente não foca na questão da ética profissional, e sim na ética enquanto um campo de estudo necessário para o profissional da educação, uma vez que este lida com o corpo de outro sujeito. No entanto, no decorrer da leitura da pesquisa realizada por Brum (2009) foi possível perceber contribuições que ainda apontam para uma carência deontológica nessa área.

Assim, a pesquisadora parte do pressuposto que educar é uma tarefa social, tendo na escola o lócus que “possibilita o encontro com o outro mediante um educar baseado em bons princípios, cuja descoberta com o outro, como atitude ética e moral, requer um olhar atento dos professores sobre os fenômenos que envolvem o ser humano e a educação” (BRUM, 2009, p. 09).

Brum (2009, p. 09) considera que a profissão docente é uma das “mais poderosas do mundo, pois as atitudes de um professor, seu estilo de ministrar aulas, bem como os valores fomentados em sua prática podem contribuir para a formação de elementos de cunho ético, indispensáveis na educação do ser humano”. Essa ideia corrobora com o que diz Monteiro (2007) sobre a necessidade de um código deontológico específico para a docência por esta trabalhar com questões relacionadas com o poder-ser do indivíduo.

Em sua pesquisa, Brum (2009) chegou à conclusão de que os alunos dos cursos de licenciatura em Educação Física não conseguiam diferenciar ao certo ética de moral. Na concepção da autora, moral se refere às questões do cotidiano de cada um, enquanto a ética se refere a um saber mais profundo. Esse desconhecimento mostrou que ainda era necessário investir na discussão sobre ética dentro do curso, demonstrando que o reconhecimento da Educação Física como atividade profissional e a instituição de um código de ética que norteie o fazer de seus agentes não foi o suficiente para fortalecer conceitos básicos importantes para o exercício da profissão.

Dentre os dados obtidos, o principal deles foi o fato de os estudantes destacarem como princípios éticos fundamentais da sua profissão o comprometimento e a responsabilidade com o aluno. Entretanto, afirmaram que esses valores foram apreendidos através do agir pedagógico dos professores universitários e não através de conteúdos ministrados ou discussões propostas.

Corroborando com esse ponto de vista, Camargo (2011, p. 85) destacou em sua pesquisa como o estudo da Deontologia pode contribuir para a formação inicial do profissional da Educação Física. Segundo o autor, “vimos que o fato de haver um Código de Ética, esse fato não garante a sua aplicação e que a busca da eticidade passa pela reflexão filosófica”.

No estudo, o autor destaca ainda que, na construção de sua profissionalidade, o profissional da Educação Física deve aproximar as duas áreas às quais se dedica: saúde e educação. Para tanto, deve possuir uma formação que possibilite a abordagem dos princípios existentes no código de ética profissional da categoria.

Ao concluir, Camargo (2011) afirmou que a reflexão deontológica, por ter raiz ético-filosófica é imprescindível para a compreensão das relações de trabalho, confirmando o pensamento de Tardif (2010, p. 252) ao se referir à crise e renovação de saberes profissionais. Segundo este autor, “a crise do profissionalismo é, em última instância, a crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais”.

2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE ÉTICA

Nesta seção, faremos uma análise histórica e filosófica dos conceitos de ética e moral, buscando aproximar essa discussão do campo da educação. O objetivo é observar como esses conceitos se relacionam na prática social, em especial, na prática profissional dos professores, destacando a interferência de tais conceitos para o estudo da deontologia.

No dia-a-dia não é raro escutar referências à falta de ética no comportamento de pessoas diante de situações diversos, afirmando se trata-se de uma pessoa ética ou não. Ao analisarmos tal situação, podemos perceber que o conceito de ética se relaciona com o conceito de moral, sendo muito vezes confundidos e igualados (VASQUEZ, 2008, p. 07).

Segundo Vasquez (2008), os conceitos de ética e moral se tocam por estarem relacionados diretamente ao ser humano e suas atitudes, porém, basta analisar mais a fundo tais conceitos para que as diferenças se tornem consideráveis.

Ricoeur (1990 apud MONTEIRO, 2005, p. 30) afirma que, ao diferenciar ‘ética’ e ‘moral’ deve-se “reservar o termo ética para todo o questionamento que precede a introdução da ideia de lei moral e designar por moral tudo o que, na ordem do bem e do mal, se refere a leis, normas, imperativos”.

Contribuindo com esse pensamento, Cortina (2003) defende que os dois conceitos se diferenciaram a partir do momento em que a ‘ética’ deve ser considerada como um saber filosófico que reflete sobre a formação do caráter humano. Desse modo, a ‘moral’ é entendida como o objeto de estudo da ética e demonstra a formação do caráter humano na vida social através das normas que orientam a conduta dos indivíduos.

Ambas as expressões se referem, no final das contas, a um tipo de conhecimento que nos orienta no sentido da formação de um bom caráter, que nos permita enfrentar a vida de uma maneira compatível com nossa humanidade, que nos permita, em suma, ser justos e felizes. (CORTINA, 2003, p. 14)

Do ponto de vista etimológico, a palavra ‘ética’ tem origem grega (*ethos*) e ‘moral’ origem latina (*mos*), significando, respectivamente, caráter e costumes. Segundo Vásquez (2008, p. 06), as aproximações dos termos se expressam principalmente no cotidiano e nas ações dos sujeitos na medida em que são confrontados com problemas práticos, assim “os indivíduos se defrontam com a necessidade de pautar o seu

comportamento por normas que julgam mais apropriadas ou mais dignas de ser cumpridas”.

Na vivência em sociedade os indivíduos se deparam com problemas práticos que exigem uma tomada de decisão na qual um homem deve pensar pelo seu grupo e colocar os interesses coletivos acima dos individuais. Nesse momento, ele recorre às normas sociais já criadas, bem como formula juízos sobre as consequências de sua decisão e escolhe argumentos e ideias que apoiem e justifiquem suas ações.

A partir dessa ideia, Vásquez (2008) afirma que o comportamento prático-moral dos homens já se encontrava nas formas mais primitivas de sociedade há milênios. Segundo o autor

Os homens não só agem moralmente (isto é, enfrentam determinados problemas nas suas relações mútuas, tomam decisões e realizam certos atos para resolvê-los e, ao mesmo tempo, julgam ou avaliam de uma ou de outra maneira estas decisões e estes atos), mas também refletem sobre esse comportamento prático e o tomam como objeto do seu reflexo e de seu pensamento (VÁSQUEZ, 2008, p. 07).

Da mesma forma, a reflexão sobre o comportamento prático-moral do homem, especialmente, a passagem entre o plano da prática (prática moral) para a plano reflexão (teoria moral) ocorre “os inícios do pensamento filosófico, já estamos propriamente na esfera dos problemas teórico-morais ou éticos” (VÁSQUEZ, 2008, p, 07).

É importante esclarecer que a ética não busca uma ação normativa para cada situação, ou seja, não pretende apontar o que fazer ou não em cada situação. Pelo contrário, a ética busca dizer “o que é um comportamento pautado em normas, ou o que consiste o fim – o bom – visado pelo comportamento moral [...]. O problema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático-moral e não teórico-prático” (VÁSQUEZ, 2008, p.08).

Rios (2008, p. 19) constrói um entendimento do conceito de ética em uma dimensão relacionada à competência do educador, o que significa para ela saber fazer bem com qualidade o trabalho que lhe compete. Esta autora ressalta a ética como um “espaço da reflexão filosófica que se define como a reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana”.

Para Vásquez (1975, p. 25) moral é “um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada”. Por isso que a sociedade na qual se vive a moral e a ética assumem os interesses de classes indicam

comportamentos a ser considerado bom e mau. A ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento ao partir da presença de valores. Tal compreensão de ética e moral ajuda a analisar as informações, visto que a ética reflete de forma crítica sobre a moral e não tem um caráter normativo, ela questiona valores e se dirige para a escolha de como se deve ser.

Historicamente, a discussão ética surgiu na Grécia relacionada à filosofia, ainda que seus princípios fossem praticados entre outros povos desde os primórdios da humanidade e evidenciados principalmente através do contexto religioso. A ética grega buscava pautar regras de comportamento que norteassem o convívio entre indivíduos do mesmo grupo social (OLIVEIRA, 2007, p. 29).

Segundo Oliveira (2006), a filosofia grega apresenta vários períodos históricos em que o foco das reflexões dos filósofos se voltaram para pontos específicos. Assim, a autora divide a filosofia grega entre o período Cosmológico (séc. VI a. C.), cuja problemática principal era explicar a pluralidade das coisas e sua totalidade; Antropológico (séc. V a. C.), que coincidiu com o auge da Democracia grega e que representou um foco no ser humano, “envolvendo aspectos do seu conhecer, fazer e agir, ou seja, psicológico, pedagógico, social, moral e político” (OLIVEIRA, 2006, p. 18); Ontológico (séc. IV a. C.), período em que a filosofia se voltou para a conciliação do ser humano com a natureza; e o período Ético, quando a Moral se tornou a questão central dos filósofos.

Segundo a autora, nesse período,

A moral é fundamentada na racionalidade humana. Assim, o ser humano feliz é o que leva uma vida racional, freando as paixões, em consonância com as leis naturais de sua consciência, por isso negam o valor da emoção no agir humano. É uma ética pautada na noção do dever. (OLIVEIRA, 2006, p. 19).

Oliveira (2007) considera que os gregos foram os primeiros povos conhecidos que buscavam a racionalização das relações sociais, ao mesmo tempo, repensando posturas e sistematizando as ações dos sujeitos. Assim, apesar das contribuições dos filósofos pré-socráticos à discussão ética, diversos autores atribuem a tradição socrática um olhar mais atento sobre a ética.

A missão do filósofo era conduzir os indivíduos à verdadeira felicidade (*eudaimonia*), onde reside o conhecimento virtuoso do mundo. Para Sócrates, a felicidade

só poderia ser alcançada através da adoção de uma conduta reta, ou seja, por meio de um comportamento baseado na bondade dos indivíduos (PICCOLO, 2009).

A virtude deve ser entendida como uma disposição para praticar o bem, sendo portanto o centro da ética. Um indivíduo considerado virtuoso deveria abrir mão de seus desejos individuais a favor da coletividade, tendo como foco de suas ações o aperfeiçoamento da convivência social. Neste sentido, devemos notar que a ética é a busca pela felicidade coletiva, a preocupação ética abrange a comunidade e o poder político que a representa (PICCOLO, 2009).

Ainda no período Ontológico da Filosofia, Platão tratou a ética como um dos componentes indissociáveis da vida política, cuja tarefa era promover a igualdade entre os indivíduos, permitindo que eles partilhassem o poder de modo a impedir a concentração de poder nas mãos de um único indivíduo. Portanto, a ética platônica estava baseada, principalmente, na imposição de limites à liberdade individual e ao nivelar diferenças sociais e econômicas deveria fazer o sujeito se preocupar com o próximo.

A questão é que a tentativa de organizar a distribuição do poder desvirtua o homem, corrompe a busca da felicidade coletiva em favor da ilusão hedonista individualizada. Para Platão, todas as formas de governo poderiam ser resumidas em quatro, todas produtoras de homens não éticos (RAMOS, 2012, p. 03).

As formas de governos propostas pelo filósofo eram: a Timocracia, termo originário do grego que significa “governo de poucos”, era o regime no qual o poder estava dividido entre os membros das oligarquias; a Oligarquia, conduzida pelos ricos, independentemente, de sua origem familiar; a Tirania, conduzida por um homem, o tirano, que assumiria o poder em nome do benefício coletivo, entretanto, esta forma de governo pode beneficiar apenas ao próprio tirano, caso ele não tenha as virtudes necessárias para um bom governante; e, por fim, a Democracia, na qual o governo é formado apenas por cidadãos eleitos, que devem se adaptar as leis estabelecidas pela maioria do povo.

Ao analisar todas as formas de governo existentes, Platão chegou à conclusão de que cada uma delas conduziam ao vício, o que inviabilizava a existência de uma ética comum a toda a sociedade. Assim, o filósofo criou o sistema de governo ideal, a República Platônica, governado por reis filósofos que usariam a racionalidade para dirigir o destino coletivo com sabedoria e virtude (RAMOS, 2012). Nesse sistema,

Os filósofos possuiriam alma de ouro, cultivando a virtude da sabedoria; os soldados teriam alma de prata, possuindo a virtude da coragem; e os artesãos seriam dotados de alma de bronze, devendo cultivar a virtude da moderação para conter seus desejos pelos bens materiais. (RAMOS, 2012, p. 07)

Tendo em vista as quatro formas de governos definidas por Platão, Aristóteles acreditava que a democracia era a única que poderia promover a harmonia coletiva. Este filósofo acreditava que não era o sistema político que corrompia o homem, e sim o contrário (RAMOS, 2012).

Aristóteles, como um dos principais defensores da democracia, buscou relacionar a liberdade individual com a responsabilidade de divisão igualitária de poder político, a partir do momento em que defendeu como indivíduo perfeito para o exercício virtuoso da política, aquele que cultivasse virtudes como a prudência, sabedoria e justiça (RAMOS, 2012).

Diante da relatividade desses conceitos, tornou-se impossível definir o comportamento ético ideal e, dessa forma, Aristóteles propôs que a virtude maior de um indivíduo seria a repetição de ações consideradas boas para a coletividade. Assim, o papel da ética é convencionar o que deve ser repetido,

Em outras palavras, a ética aristotélica propõe observar as necessidades do homem como indivíduo e membro da coletividade, o que é possível estabelecer como norma em dado contexto, teorizar e refletir para padronizar como correto [...] A conclusão foi que a existência coletiva precisa de regras para efetivar-se, percorrendo esferas distintas que vão do privado ao convencionado para o conjunto, do indivíduo ao grupo e deste para o contexto mais amplo; comportando paradoxos, distinções e segmentações. (RAMOS, 2012, p. 08).

Segundo Piccolo (2009, p. 38), Aristóteles foi “o primeiro filósofo a sistematizar um complexo estrutural gnosiológico codificado pelo conceito de ética”. A ética, portanto, tem como principal função da ética delimitar os conceitos do “bem” e do “mal” para o homem. Para Aristóteles o bem se refere a Deus ou a inteligência, à qualidade dos homens e suas virtudes.

Como a palavra “bem” tem tantos sentidos quanto “ser” (visto que é predicada tanto na categoria de substância, como de Deus e da razão, quanto na de qualidade, isto é, das virtudes; na de quantidade, isto é, daquilo que é moderado; na de relação, isto é, do útil; na de tempo, isto é, da oportunidade apropriada; na de espaço, isto é, do lugar apropriado), está claro que o bem não pode ser algo único e universalmente presente, pois se assim fosse não poderia ser predicada em todas as categorias, mas somente numa (ARISTÓTELES, 1991, p. 11).

No entanto, mesmo não havendo uma universalidade do bem, os homens devem buscar um bem em absoluto, entendido como superior ao bem particular. O bem em absoluto (o bem por natureza, a Justiça) é preferível ao bem por aquisição (o bem do homem justo). Nas palavras do autor, “o mais desejável é o que pertence a um objeto melhor e mais digno, de tal modo que o que pertence à divindade é preferível ao que pertence ao homem, e o que tange à alma é preferível ao que tange ao corpo” (ARISTÓTELES, 1991, p. 12).

A dualidade, entre o bem e o mal, o bom e o ruim, o corpo e a mente, é o princípio fundamental de toda a teoria ética aristotélica. De acordo com o filósofo, toda a arte e os saberes humanos tendem para o bem, a partir do momento em que há o domínio do pensamento e da alma sobre o corpo, ou seja, o bem só pode ser compreendido quando as tensões corpóreas são esquecidas e passamos a nos concentrar na arte do pensar. (PICCOLO, 2009).

Segundo Piccolo (2009, p. 40), “devido a estas características, destacamos o fato de a ética de Aristóteles ser uma ética adaptativa, a qual não buscava transformar a realidade, mas enraizar seus indivíduos acriticamente em seu interior, ou seja, se dirigia para a contemplação”.

A separação corpo-mente passou a ser menos rígida após a morte de Aristóteles e, sobretudo, pela apropriação dos conceitos éticos da sua teoria pelos estoicos, o que, segundo Oliveira (2006), iniciou o período Ético da filosofia grega.

A filosofia estoica tinha como base o uso prático da razão e no princípio da felicidade, que deveria ser o objetivo do ser humano a ser alcançado pelo corpo e para além dele. Os epicuristas aprofundaram o conceito de ética voltado para a felicidade, que significava um prazer estável, a ausência de dor (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Piccolo (2009),

Um olhar retrospectivo sobre estes primeiros elementos nos permite destacar que o início da história da ética, como conceito epistemológico e filosófico, buscou demonstrar a racionalidade, mesmo que às vezes irracional, do bom e a negatividade do mau, cujo ponto de referência estava centrado na busca de uma máxima plenitude humana. Contudo, esta plenitude era pensada de maneira metafísica e idealista, ficando a matéria e a objetividade de nossa realidade a um segundo plano, ou melhor, a plano algum (PICCOLO, 2009, p. 41).

Na Filosofia Medieval, entre os séculos XI e XIX, a discussão ética estava vinculada à religião e aos dogmas cristãos,

O período medieval é marcado pelo obscurantismo da razão humana, na medida em que a verdade racionalmente construída pelo ser humano é substituída pela verdade revelada. Além disso, a crença substitui a razão como qualidade humana, assim como a temática filosófica centra-se na relação entre Deus e o ser humano. (OLIVEIRA, 2006, p. 20)

Nesse período, o catolicismo, principalmente, alterou a ética ao introduzir a ideia de que a felicidade do ser humano dependia da vontade de Deus e de uma vida virtuosa. Segundo Ramos (2012, p. 02), “embora a máxima cristã – fazer ao outro que queres para ti – seja perfeitamente condizente com a concepção original de ética; o ascetismo e o martírio modificaram o conceito”, havendo assim uma releitura das ideias filosóficas dos estoicos e epicuristas.

Ainda segundo Ramos (2012) São Tomás de Aquino, de influência aristotélica, e Santo Agostinho, de influência platônica, também fizeram uma releitura do pensamento grego, buscando conciliar a fé e a razão e condicionando os atos dos indivíduos à natureza humana. No entanto, houve a subordinação da razão à fé, uma vez que a natureza humana era considerada como resultado da essência divina.

Para S. Agostinho, a fé na verdade revelada pelas Escrituras era o caminho para a verdade eterna e a felicidade. Ao conciliar razão e fé, ele considerava que a fé também exigia uma ação racional, pois “a verdade revelada não é passível de ser demonstrada, mas é possível demonstrar-se a necessidade de se crer nela, sendo esta uma ação da razão” (OLIVEIRA, 2006, p. 21).

Para S. Tomás de Aquino, a investigação filosófica baseada na razão é sujeita a erros e, somente através da instrução pela vontade divina, o ser humano conquistaria a felicidade plena. A razão, portanto, está subordinada à fé e a única “concordância entre fé e razão funda-se nos postulados da unidade do Ser e da verdade em Deus.

Segundo Ramos (2012), no pensamento tomista, aceitar as contradições econômicas e sociais como vontade de Deus seria o caminho para encontrar a felicidade plena, (tanto individual quanto coletiva) no paraíso. S. Tomás de Aquino defendia a existência de três leis supremas, a Lei eterna, o projeto de Deus para o ser humano; a Lei dos Homens, que buscavam manter o homem longe do mal e preservar o bem comum para a sociedade; e a Lei Natural, que tem por fundamento fazer o bem para evitar o mal.

Nesse contexto, a moral, inerente ao ser humano, mas regida pela vontade de Deus, ressurgiu como uma tentativa de harmonizar a sociedade, servindo como um referencial para todos os homens (RAMOS, 2012).

A Ética na Filosofia Moderna, a partir do século XVIII, que as discussões éticas voltaram ao centro da disputa entre racionalismo e empirismo, após a separação entre Estado e Igreja. Nesse período, o Iluminismo marcou o retorno do ser humano como o principal interesse da filosofia. Segundo Oliveira (2006, p. 21), “é na razão, na produção de conhecimento humano, que se lançam as bases de uma nova civilização. O conhecimento em geral (gnosologia) e o conhecimento científico (epistemologia) passam, então, a ser os temas fundamentais da investigação filosófica”.

A partir desse período, os preceitos religiosos começaram a perder força na tentativa da ética religiosa se sobrepor a moral, tendo como base a universalização dos princípios de convivência social. Assim, o atributo da ética se tornou a reflexão sobre a construção dos valores que dão base à moral. (RAMOS, 2012).

Dentre os autores que se destacam nesse período estão Descartes que, embora não tenha trabalhado especificamente com a ética, contribuiu para o desenvolvimento de uma ética mais racionalista a partir do momento em que lançava mão da dúvida como meio de chegar ao conhecimento.

O caminho da dúvida cartesiana conduziu Descartes a estabelecer uma moral provisória, baseado em recomendações como obedecer às leis e costumes do país, mantendo a religião e a fé em Deus, guiando-se pelas opiniões mais moderadas e aceitas pela prática, evitando excessos e cultivando o bom senso. (RAMOS, 2012, p. 05).

Também contribuindo para a discussão, Baruch Spinoza publicou a obra *Ethica*, em 1677, apresentando algumas questões que a ética deveria se encarregar de debater. Segundo Aranha e Martins (2000), para Spinoza as necessidades e os interesses humanos serviam de parâmetro para a definição do que é bom ou mau, sendo a razão, o elemento fundamental para a limitação das paixões humanas, permitindo alcançar a felicidade. Spinoza também estabeleceu uma ligação com os preceitos religiosos ao defender que o amor de Deus era a principal garantia da virtude.

Segundo Nalini (2001), o contraponto a essa ideia foi feito pelos filósofos empiristas, que apesar de não terem se desvinculado totalmente do aspecto religioso, buscavam relacionar a ética com a política e com a busca pelo padrão de comportamento benéfico ao coletivo. Dentre eles, Thomas Hobbes, que forneceu a base de sustentação

para o Estado Absolutista, ao relacionar o poder político dos Monarcas à vontade de Deus. O autor também defendeu a ideia de que a natureza humana é desonesta, solitária e violenta, expressa pela máxima “o homem é o lobo do homem”.

Segundo o pensamento de Hobbes, seria necessário organizar a sociedade e estabelecer um ‘contrato social’ para eliminar a guerra dos homens contra os outros, buscando o fortalecimento do Estado e a repressão da maldade humana. A ética estava presente na responsabilidade de obediência a este contrato, centrada no próprio indivíduo que reflete sobre si mesmo e o seu papel na sociedade.

Corroborando com esse pensamento, outros empiristas, como John Locke que, retomou o conceito de contrato social como limitador do poder político absolutista, buscaram promover a felicidade através da garantia de liberdade individual limitada. De modo semelhante, David Hume também complementou a concepção de Hobbes, ao retomar o pensamento de Aristóteles e re-afirmar que as ideias inatas eram regras compostas pelas diversas experiências vividas na sociedade e que exigiam uma padronização de comportamentos úteis e vantajosos para a maioria (OLIVEIRA, 2001).

Portanto, a Ética, na Filosofia Moderna, voltou a se relacionar diretamente com a Moral, resgatando algumas discussões originadas na Filosofia Grega e, ao mesmo tempo, progrediu ainda mais para a defesa da liberdade.

Na Filosofia Contemporânea, a partir do século XX, a valorização da ciência e do conhecimento científico foi acentuada, sobretudo, com o surgimento das tendências positivista, materialista, existencialista, pragmatista e fenomenológica (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Ramos (2012), nesse período a ética ganhou um conceito mais amplo na sociedade se referindo a toda a humanidade e não somente a grupos sociais como anteriormente. O papel do Estado seria o de garantir que os direitos dos homens fossem atingidos por toda a humanidade, buscando igualdade e liberdade.

Foi estabelecida uma visão ética por um viés mais amplo [...]. É por isto que a Revolução Francesa pregou o ideal de liberdade, igualdade e fraternidade; tendo como centro a questão da tolerância para com as diferenças e o estabelecimento de um pacto social. O que deveria ser garantido pelo Estado para permitir uma igualdade efetivada pela restrição parcial da liberdade. (RAMOS, 2012, p. 07).

Neste período, ocorreu um marco importante da História e, pela primeira vez, pensou-se na criação de direitos inerentes a todos os homens, culminando com a

“Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” em 1789, base de toda a discussão ética da Filosofia Contemporânea (RAMOS, 2012).

Um dos nomes de maior representatividade na discussão ética desse período foi Immanuel Kant, que exerceu forte influência na universalização dos preceitos conceituais da Ética e na criação dos Direitos Humanos. A discussão da ética kantiana está centrada, principalmente, na noção de dever, podendo ser considerada como uma teoria formal, pois estabeleceu critérios para o agir moral, por meio da criação de um *imperativo categórico* e da *Lei Moral* (FERNANDES, 2007).

Para Kant, o imperativo é uma regra obrigatória que deve nortear a normatização da vida racional. O imperativo categórico, é aquele que deveria ser dever de toda pessoa e está vinculado à moral, sendo definido como o agir pela vontade, de tal forma que a ação possa ser tomada como uma lei universal da natureza.

O agir moralmente de Kant se funda exclusivamente na razão, sendo a moral uma ideia universal, por não se tratar de uma descoberta individual e subjetiva, mas por tratar-se de uma descoberta do ser humano enquanto um ser racional, havendo, assim, uma Lei Moral suprema que determina o agir moral.

As leis morais com seus princípios, em todo conhecimento prático, distinguem-se, portanto, de tudo o mais em que exista qualquer coisa de empírico, e não só se distinguem essencialmente, como também toda a Filosofia Moral assenta inteiramente na sua parte pura, e, aplicada ao homem, não recebe um mínimo que seja do conhecimento do homem (antropologia), mas fornece-lhe como ser racional leis *a priori* (KANT, 1974, p. 198-199).

A Lei Moral é necessária, pois é ela que preserva a dignidade do ser humano. Isso pode ser sintetizado nas seguintes afirmações de Kant “age de tal modo que a máxima da tua ação possa sempre valer como princípio universal de conduta”; “age sempre de tal modo que trates a Humanidade, tanta na tua pessoa como na do outro, como fim e não apenas como meio” (KANT, 1974, p, 40).

Desse modo, a moral kantiana exclui qualquer motivação que não esteja baseada na razão, negando assim a relação da moral com a teologia, a antropologia ou a experiência, consideradas pelo autor como fatores *a posteriori*, ou seja, frágeis e limitados. Segundo Pascal (2007, p. 126), em Kant “[...] a moral não deve apoiar-se na antropologia, isto é, no estudo psicológico dos costumes e do caráter do homem, mas numa metafísica, isto é, num estudo *a priori* das condições da moralidade”.

Kant explicita quais fatores a Lei Moral não deve se fundamentar ao demonstrar que

Basta que lancemos os olhos aos ensaios sobre a moralidade feitos conforme o gosto preferido para breve encontrarmos, ora a ideia do destino particular da natureza humana [...] ora a perfeição, ora a felicidade, aqui o sentimento moral, acolá o temor de Deus, um pouco disto, mais um pouco daquilo, numa misturada espantosa; e nunca ocorre perguntar se por toda a parte se devem buscar no conhecimento da natureza humana (que não pode provir senão da experiência), os princípios da moralidade, e, não sendo este o caso, sendo os últimos totalmente *a priori*, livres de todo o empírico, se encontrarão simplesmente em puros conceitos racionais e não em qualquer ou parte, nem mesmo em ínfima medida (KANT, 1974, p. 215-216).

Os princípios *a priori* na ética kantiana são expressos na Lei Moral e possibilitam determinar se uma ação possui ou não valor, ainda que não seja fácil detectar se uma ação isolada de um contexto. Essa dificuldade não é dada pela inexistência de um princípio determinante a priori de como agir bem, ou pelo estabelecimento prévio do modo de agir, mas justamente pela impossibilidade de se detectar se o princípio se converte ou não em móvel exclusivo da ação, condição necessária para que ela receba valor moral (KANT, 1974).

Uma acção praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objecto da acção, mas somente do *princípio do querer* segundo o qual a acção, abstraindo de todos os objectos da faculdade de desejar, foi praticada. Que os propósitos que possamos ter ao praticar certas acções e os seus efeitos, como fins e móveis da vontade, não podem dar às acções nenhum valor incondicionado, nenhum valor moral, resulta claramente do que fica atrás. Em que é que reside pois este valor, se ele se não encontra na vontade considerada em relação com o efeito esperado dessas acções? Não pode residir em mais parte alguma senão no *princípio da vontade*, abstraindo dos fins que possam ser realizados por uma tal acção; pois que a vontade está colocada entre o seu princípio *a priori*, que é formal, e o seu móbil *a posteriori*, que é material, por assim dizer numa encruzilhada; e, uma vez que ela tem de ser determinada por qualquer coisa, terá de ser determinada pelo princípio formal do querer em geral quando a acção seja praticada por dever, pois lhe foi tirado todo o princípio material (KANT, 1974, p. 31).

O ser humano que age segundo dos fundamentos *a priori* teria como desejo o próprio desenvolvimento e estaria utilizando suas relações com outros indivíduos apenas como meio para o seu aperfeiçoamento moral e espiritual. Do mesmo modo, a Ética como um meio para alcançar a felicidade não pode ser considerada com um fundamento da Moral, pois da mesma forma que alguém faz o bem para se sentir feliz, alguém pode se sentir feliz fazendo o mal (KANT, 1974). Para Kant,

A pura representação do dever e em geral da lei moral, que não anda misturada com nenhum acrescento de estímulos empíricos, tem sobre o coração humano, por intermédio exclusivo da razão (que só então se dá conta de que por si mesma também pode ser prática), uma influência muito mais poderosa do que todos os outros móveis que se possam ir buscar ao campo empírico em tal grau que, na consciência da sua dignidade, pode desprezar estes últimos e dominá-los pouco a pouco. Em vez disto uma doutrina dos costumes mesclada, composta de móveis de sentimentos e inclinações ao mesmo tempo que de conceitos racionais, tem de fazer vacilar o ânimo em face de motivos impossíveis de reportar a princípio algum, que só muito casualmente levam ao bem, mas muitas vezes podem levar também ao mal (KANT, 2007, p. 45-46).

Assim, na abertura do livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que procura determinar o princípio supremo da moralidade, Kant nega a existência de algo ser um bem em si, além da boa vontade.

Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade. Discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar e como quer que possam chamar-se os demais talentos do espírito, ou ainda coragem, decisão, constância de propósito, como qualidades do temperamento, são sem dúvida a muitos respeitos coisas boas e desejáveis; mas também podem tornar-se extremamente más e prejudiciais se a vontade, que haja de fazer uso destes dons naturais e cuja constituição particular por isso se chama carácter, não for boa. (KANT, 2007, p. 21).

Assim, a ética kantiana defende a existência de uma regra que possibilita determinar a ação que possui valor moral. Kant afirma que uma ação *conforme ao dever* que tenha sido realizada com alguma intenção subjetiva, e não por respeito à Lei Moral, não possui valor moral e, além disso, é preciso que o indivíduo pratique a ação por vontade própria e amor à Lei, e não porque é obrigado de alguma forma.

Pois que aquilo que deve ser moralmente bom não basta que seja conforme a lei moral, mas tem também que cumprir-se **por amor** dessa mesma lei; caso contrário, aquela conformidade será apenas muito contingente e incerta, porque o princípio imoral produzirá na verdade de vez em quando ações conformes à lei moral, mas mais vezes ainda ações contrárias a essa lei. Ora a lei moral, na sua pureza e autenticidade (e é exactamente isto que mais importa na prática), não se deve buscar em nenhuma outra parte senão numa filosofia pura, e esta (Metafísica) tem que vir portanto em primeiro lugar, e sem ela não pode haver em parte alguma uma Filosofia moral (KANT, 2007, p. 16).

Dessa forma, podemos perceber que, para Kant, a única ação merecedora de valor moral deve ser realizada não apenas *conforme ao dever*, mas também *por dever* e amor a lei moral que, “distingue-se portanto de tudo o mais em que exista qualquer coisa de empírico, e não só se distingue essencialmente, como também toda a Filosofia moral assenta inteiramente na sua parte pura, e, aplicada ao homem” (KANT, 2007, p. 16).

Santos (2006, p. 08), ao analisar a produção do filósofo alemão contemporâneo Tugendhat afirma que este considerava, a ética kantiana “entre todas as respostas dos modernos à questão moral, entre todas as concepções morais do iluminismo, a de Kant – cujo conteúdo se exprime no imperativo categórico – é “mais plausível que todas as outras”.

Uma das razões para essa afirmação é a natureza imediata e evidente da ética kantiana, visto que corresponde a uma “consciência moral corrente” que ainda permanece quando se extingue as dimensões religiosas e transcendentais da moral tradicional. A segunda razão, e mais importante, é “a maior plausibilidade do conteúdo da moral de Kant é a sua notável “proximidade em relação ao contratualismo”, a qual faz surgir como ‘natural’ a concepção kantiana da moral” (SANTOS, 2006, p. 08).

Segundo o autor, a generalização da norma, exigida por Kant, pode ser entendida de maneira análoga à obediência penal, na qual o não cumprimento das normas pode levar a sanções e punições. Kant acreditava que os deveres essenciais dos seres humanos são absolutos (categóricos) e compõem os mandamentos necessários para conviver em sociedade como, por exemplo, ser honesto e não machucar o próximo.

Os imperativos categóricos são contrastantes aos imperativos hipotéticos, segundo os quais, um dever exige uma ‘recompensa’ como, por exemplo, o respeito conquistado pelo indivíduo que diz a verdade, ou a liberdade do indivíduo que não mata ou rouba de outros. Esses deveres apontam para que o homem deve ou não fazer para alcançar um objetivo, enquanto Kant defendia que só existia um imperativo categórico básico, “age de tal modo que a tua máxima se torne uma lei universal”, de modo que o ‘querer’ seja entendido como um desejo racional (KANT, 2007, p. 59).

O autor afirma que apenas o imperativo categórico é digno de valor moral

Há, por fim, um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção de atingir um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é categórico. Não se relaciona com a matéria da acção e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na acção reside na disposição, seja

qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade (KANT, 2007, p. 52).

Para demarcar a diferença entre os diferentes princípios morais, principalmente, no que está relacionado a sua obediência obrigatória, Kant sugere que devem-se criar regras e leis, pois

Só a lei traz consigo o conceito de uma *necessidade incondicionada*, objectiva e consequentemente de validade geral, e mandamentos são leis a que tem de se obedecer, quer dizer que se têm de seguir mesmo contra a inclinação. O *conselho* contém, na verdade, uma necessidade, mas que só pode valer sob a condição subjectiva e contingente de este ou aquele homem considerar isto ou aquilo como contando para a sua felicidade; enquanto que o imperativo categórico, pelo contrário, não é limitado por nenhuma condição e se pode chamar propriamente um mandamento, absoluto, posto que praticamente, necessário (KANT, 2007, p. 52).

Portanto, a Lei Moral de Kant deve ser independente de todos os fins e, ao mesmo tempo, é um imperativo categórico por tentar padronizar o comportamento humano considerado como moralmente correto, independentemente da situação e da pessoa que execute a ação.

Ao determinar as regras do que é certo e errado, pautando-as no uso da razão, a concepção de Kant contribuiu para o desenvolvimento da Ética Normativa. Segundo Borges *et. al* (2002, p. 07), a ética normativa pretende “responder a perguntas como: o que devemos fazer em determinadas situações da vida pessoal, do convívio social e na política, ou seja, qual a melhor forma de viver bem? Determinando o carácter moral da ação correta”.

A Ética Deontológica, uma das correntes da Ética Normativa, está fundamentada na teoria kantiana de ética, que “determina o que é correto não segundo uma finalidade a ser atingida, mas segundo as normas em que se fundamenta a ação” (PAULA, 2006, p. 07). Para Kant,

Todas as ciências têm uma parte prática, que se compõe de problemas que estabelecem que uma determinada finalidade é possível para nós, e de imperativos que indicam como ela pode ser atingida. Estes imperativos podem por isso chamar-se imperativos de destreza. Se a finalidade é razoável e boa não importa aqui saber, mas tão-somente o que se tem de fazer para alcançá-la. As regras que o médico segue para curar radicalmente o seu doente e as que segue o envenenador para o matar pela certa, são de igual valor neste sentido de que qualquer delas serve para conseguir perfeitamente a intenção proposta (KANT, 2007, p. 51).

Nesse momento, destacamos que, nesse trabalho, iremos adotar a concepção kantiana de ética, enfocando nossa pesquisa no conceito de Deontologia proposto por Jeremy Bentham e apresentado na próxima seção.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA NECESSIDADE DEONTOLÓGICA EM EDUCAÇÃO

Nesta seção destacaremos a importância da deontologia para o fortalecimento da identidade dos professores, retomando os conceitos à ética, moral e deontologia apresentados na seção anterior.

3.1. ÉTICA E DEONTOLOGIA

Os termos ‘moral’ e ‘ética’ são muito utilizados no cotidiano da sociedade, sendo compreendidos como principais produtos das relações humanas e do convívio coletivo. Ainda há um dissenso entre o verdadeiro significado dos dois termos, havendo autores que defendem a ética como um ramo da filosofia que estuda a moral, sendo um conjunto de normas e regras que regulam as relações entre as pessoas, estando presente no cotidiano social. (CORTINA, 2003; VASQUEZ 1975, RIOS, 1993). Entretanto, etimologicamente ‘ética’ e ‘moral’ tem as mesmas origens e significam ‘caráter, costume’, estando a primeira voltada para uma reflexão sobre a segunda.

Do ponto de vista social, pode-se dizer que as relações humanas são regidas por um conjunto de normas indispensáveis para a organização da sociedade e sobrevivência coletiva. Monteiro (2004, p. 19) defende a existência de um “código cujo respeito é a condição de possibilidade da coexistência, comunicação e cooperação entre os membros de uma coletividade”.

Quando consideramos esse ‘código velado’ na sociedade é possível perceber que diversas são as formas encontradas pelos homens para padronizar o respeito a tais regras. Monteiro (2004, p. 21) afirma que o Direito é, atualmente, o principal dispositivo de controle social, uma vez que “quando o respeito de uma regra moral importa a toda a sociedade, é juridificada, transformada em direito, para que a sua violação possa ser judicialmente sancionada”.

Esse entendimento é visto no campo profissional a partir do momento em que a ética e a moral assumem designações próprias, passando a incorporar a deontologia como principal forma jurídica de representatividade de uma profissão.

O termo “Deontologia” foi utilizado pela primeira vez, pelo filósofo empirista Jeremy Bentham na obra *Deontology*, publicada em 1834. A palavra foi originada do grego “deon”, que significa “dever, aquilo que convém”, e “logos”, que significa

“ciência, discurso” (MONTEIRO, 2004). Bentham foi o responsável pela criação da escola utilitarista inglesa e passou a ser conhecido pelas reformas sociais e políticas, a partir da elaboração de um novo sistema de jurisprudência, com base no princípio da utilidade (PAULA, 2006).

Segundo Paula (2006),

Bentham substitui a teoria do direito natural pela teoria da utilidade, afirmando que o principal significado dessa transformação está na passagem de um mundo de ficções para um mundo de fatos. Na teoria da utilidade, ele demonstra que as leis devem ser um aparelho útil para a sociedade manter o equilíbrio entre recompensa e punição, pela vantagem da obediência e desvantagem da rebelião (PAULA, 2006, p. 27).

A tendência utilitarista ganhou força a partir do século XIX, sendo representada como a ética na qual o ser humano

deve agir em função do interesse de todos. Onde o indivíduo deve agir de forma que os resultados proporcionem o maior bem ou a maior felicidade para todos que o cercam. No utilitarismo da ação o indivíduo deve analisar qual a situação particular e descobrir aquela que trará maior benefício para todos. No utilitarismo de regra seria formulado certos preceitos como não matar, exceto em caso de autodefesa (BORGES et. al., 2002, p. 9-10).

De acordo com Paula (2006), o utilitarismo de regra tem base na lei universal kantiana, uma vez que “procura moldar a conduta de todos os seres racionais por uma regra que resulte em benefício para os interesses coletivos”. Já o utilitarismo de ação tem suas bases na teoria de Stuart Mill que propõe como princípio fundamental da moral: “a maior felicidade para o maior número de pessoas” (PAULA, 2006, p. 06).

Ao estudar a ética kantiana e relacioná-la à jurisprudência, Bentham utilizou o termo “deontologia” para designar o conjunto de princípios e regras de conduta de uma determinada profissão, sendo responsável pela formulação dos deveres e obrigações dos profissionais e “busca estabelecer um conjunto de normas exigíveis de todos os que exercem uma mesma função” (ALONSO, 2006, p. 179). Tal conjunto de regras, pode ser chamado de Código deontológico ou Código de ética profissional.

Atualmente, o termo deontologia também é utilizado como sinônimo de *ética profissional*, embora autores relatem que, essencialmente, esta procura entender as profissões a partir do ponto de vista da consciência, sendo um saber filosófico (CORTINA, 2003, p. 14). No entanto, atualmente as duas expressões são usadas como

sinônimos, estando muitas vezes associadas como, por exemplo, em ‘Ética e deontologia dos médicos’ ou ainda ‘Ética profissional dos médicos’ ambas utilizadas para se referir ao código de conduta destes profissionais.

Monteiro (2005, p. 24), indica o conceito e a relação entre os termos afirmando que “Deontologia ou Ética profissional é um código de princípios e deveres (com os correspondentes direitos) que se impõe a uma profissão e que ela se impõe a si mesma, inspirados nos seus valores fundamentais”. Assim, pode-se perceber que um código de ética profissional não é imposto a uma categoria, pelo contrário, os profissionais aceitam se submeter a ele no momento em que ingressam na profissão.

A história aponta que os primeiros códigos de conduta surgiram a partir dos anos 100 com a profissão médica e o juramento de Hipócrates. Nessa época, a conduta dos profissionais era norteada principalmente pelos códigos de honra, mas noções de responsabilidade profissional e deveres já eram presentes em algumas ocupações (MONTEIRO, 2005).

Em 1800, o termo ‘ética profissional’ passou a ser utilizado pelos médicos como sinônimo de ‘jurisprudência’ e em 1808 a Boston Medical Society foi a primeira entidade a exigir a assinatura de um juramento e a adotar um código de ética médica. Em 1847, a condição passou a ser exigida a nível nacional pela American Medical Association (MONTEIRO, 2005).

A importância de se adotar um código de ética para as profissões são várias, dentre eles destacam-se a necessidade de esclarecer quais são os limites de atuação de um profissional, principalmente, quando seu objeto de trabalho é um ser humano; e o fortalecimento da identidade profissional dos indivíduos que integram a categoria. Segundo Monteiro (2004), um código deontológico

Protege os interesses e direitos dos destinatários dos serviços da profissão, mas protege também os próprios profissionais contra pressões ilegítimas e contra a concorrência desleal reforça o sentimento de pertença a uma comunidade profissional de valores, saberes e interesses, promovendo assim a identidade, dignidade, credibilidade e prestígio da profissão (MONTEIRO, 2004, p. 27).

Esse sentimento de pertença é proporcionado pela integração das diferentes identidades profissionais dentro da mesma profissão. Assim, um código de ética profissional “busca estabelecer um conjunto de normas exigíveis de todos os que exercem

uma mesma função” (ALONSO, 2006, p. 179) e, com isso, legitimar os valores, princípios, direitos e deveres de um grupo.

Com base em estudos de códigos de ética profissional de diversas áreas, Monteiro (2005) chega a conclusão de que todos buscam responder as seguintes perguntas: “O profissional é responsável pelo quê? Perante quem? Como? Com que sanções?” (MONTEIRO, 2005, p. 27).

Em outras palavras, a partir do momento em que se entende que todas as profissões são uma maneira de prestar serviços a sociedade (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 25), deve-se admitir que elas possuem um objeto de trabalho. Então, “qual é a responsabilidade do profissional sobre esse objeto? Quem são os destinatários desse serviço? Quais as competências que o profissional deve desenvolver para exercer sua profissão? Em caso de infração, quais as possíveis sanções?”.

Todas essas questões devem ser respondidas objetivando a garantia de proteção aos destinatários do serviço. Essa garantia é fundamental, principalmente, quando a profissão implica na relação direta com outros seres humanos, nesse caso, a

Exigência deontológica é tanto maior quanto maior for a autonomia e mais poderosos forem os meios de que dispõe a profissão, quanto maior for a assimetria entre o profissional e os destinatários dos seus serviços, quanto mais diretamente e essencialmente em causa estiver a pessoa humana, e também quanto maior é a exposição pública da profissão (MONTEIRO, 2005, p. 26).

Outra característica comum às deontologias é a obediência aos princípios propostos pelos Direitos Humanos ao defender a igualdade, liberdade, dignidade, não-discriminação, tolerância, acesso a democracia e a responsabilidade dos homens com as gerações futuras e passadas. Esses princípios são indispensáveis quando falamos sobre profissões que tem como objeto de trabalho o ser humano, como o caso da docência.

Quando entendemos que a educação é a principal forma de poder do homem sobre o homem (GADOTTI, 2003, p. 34-35) e que a docência é o meio pelo qual o direito a educação (inerente ao homem, conforme os Direitos Humanos) é assegurado, estabelecer um código de ética para os professores se torna uma questão que merece ser discutida. Além disso, uma deontologia específica ajuda no fortalecimento da identidade profissional e do sentimento de pertencimento a profissão, fatores que, como já apontado anteriormente, estão abalados na docência atualmente.

Um código de conduta específico para a docência pode também ajudar a responder questões discutidas há décadas na área da formação de professores como, por exemplo, qual a função docente? e qual o papel do professor? Questões que, até hoje, tem uma vasta lista de respostas.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 7), a função docente se destaca das outras esferas sociais de ação por ser uma necessidade para todas as atividades profissionais, “já que o pesquisador, o operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem”. O professor ao mesmo tempo em que instrui, educa os indivíduos, uma vez que instrução e educação são as duas qualidades indissociáveis da função docente. (MONTEIRO, 2004).

No âmbito educacional, a falta de tradição deontológica é influenciada pela própria complexidade das profissões da educação marcadas por sua natureza dependente do Estado que age como único normatizador sendo, muitas vezes, incapaz de exercer esta função de forma eficiente. A criação de um código de ética, então, causa grande resistência por parte dos professores por ser entendido como uma forma de regular a atividade docente, retirando parte de sua atual autonomia.

É através dessa relação existente entre a complexidade da função docente e a sociedade em constante mudança que a ética profissional e a deontologia surgem como componentes que visam unificar e fortalecer a identidade da profissão.

3.2. IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO

A crise da identidade docente vem sido debatida frequentemente por autores como Veiga, Gatti, Nóvoa e outros. André (2009) afirma que a partir dos anos 2000 (1999-2003) houve um crescimento das produções na área de formação de professores que tratavam sobre questões relacionadas à identidade e profissionalização docente, totalizando 41% das teses e dissertações defendidas.

Essa mudança no foco dos estudos sobre a formação de professores pode ser atribuída a dois fatores principais: a chegada dos estudos de Maurice Tardif ao Brasil e o aumento internacional da produção sobre profissionalização docente, motivado principalmente pelas reformas nos sistemas educacionais ocorridos a partir dos anos 90 em vários países americanos e europeus (ANDRÉ, 2009).

A partir desse momento, o foco da discussão sobre a formação de professores passou a ser a construção da sua identidade e profissionalização, principalmente, tratando sobre a fragilidade desses dois processos. Desse modo,

As pesquisas dos anos 2000 mostram grande interesse em conhecer o que pensam e fazem os professores: quais suas concepções, suas representações, seus saberes e suas práticas. [...] A temática identidade e profissionalização docente que, nos anos 1990, foi considerada por André (2000) como emergente, de fato se consolida nos anos posteriores e domina o campo da investigação sobre formação docente (ANDRÉ, 2009, p. 51).

Esse dado demonstra uma crescente preocupação com a caracterização e consolidação da identidade dos professores na sociedade. Historicamente, o professor é considerado como a pessoa que tem como foco do seu trabalho a instrução, porém, esse conceito pode ser ampliado para os demais tipos de educação (formal, não-formal e informal) a partir do momento em que pode realizar a tarefa educativa em diversos ambientes fora das instituições escolares.

Tardif (2010, p. 31) propõe como conceito fundamental da docência a ideia de que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Na tentativa de restringir esse conceito, Romanowski (2007, p. 15) afirma que “o professor é aquele que ensina, que educa. Mas, há outras pessoas que educam e que não são professores [...], o professor ensina numa instituição: a Escola”, ou seja, é o profissional que tem como base do seu ofício o ensino.

Entender a docência a partir do ponto de vista de um ofício, para Arroyo (2000, p. 64) é admitir que ela representa uma atividade qualificada de um conjunto de indivíduos que partilham uma identidade, história e formação específica para o exercício dessa atividade. Assim, o exercício da docência envolve além de um corpo de saberes específicos, o reconhecimento social.

É importante ressaltar que “essa identidade não é dada, ao contrário, é construída tanto pelo indivíduo ao longo da sua vida, como pelo coletivo de profissionais de uma determinada categoria de trabalhadores” (ROMANOWSKI, 2007, p. 16).

Para Veiga e D'Ávila (2008, p. 14) docência é o trabalho dos professores que ao longo do tempo foi se ampliando cada vez mais. A docência é defendida pela autora como profissão por requerer formação específica (conhecimentos para exercer a atividade ou,

no mínimo, aquisição de habilidade) e por buscar superar as dicotomias da profissão, explorando novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades.

A identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que ele confere ao seu trabalho (as maneiras de ser e estar na profissão, segundo Nóvoa). Na construção da identidade docente é importante considerar o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 14).

Assim, a identidade permeia a vida do profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pela experiência adquirida no exercício do trabalho. O exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência. A docência é, então, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados.

A identidade profissional se constrói, pois a partir significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão constante dos significados e da profissão, da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Do mesmo modo, a identidade dos professores é diversa. Para Lelis (2008, p. 56) a docência é marcada pela diversidade social e cultural dos seus atores, o que aumenta as dificuldades de debate sobre suas imagens. A identidade pública dos docentes hoje está em conflito, pois ao mesmo tempo em que são vistos como incompetentes e sem qualificação profissional, a docência ainda é vista como sacerdócio. Segundo a autora, não existe um só profissionalismo, mas sim formas particulares de viver o trabalho, que não são necessariamente visíveis, nem obrigatoriamente revestidas de características comuns, inclusive do ponto de vista da formação inicial, conferindo a docência um caráter polissêmico.

Lelis (2008, p. 56) sugere também que é preciso repensar o processo de profissionalização para além da lógica do espaço acadêmico e das políticas inscritas no campo de poder e controle, pois existem diversas possibilidades de entrar na docência e viver o trabalho, o que contribui para essa diversidade.

A partir desse ponto de vista, pode-se considerar que as políticas de formação de professores tem promovido perspectivas diferenciadas de profissionalização e

aprimoramento para cada um dos espaços formativos (universidade, instituto superior de educação, escola normal superior, etc.), ao invés de condições igualitárias. Freitas (2007) afirma que as políticas do governo atuais caminham para essa desigualdade uma vez que valorizam através de seus programas o ensino superior privado em detrimento do público.

A identidade é composta, dessa forma, por conhecimentos específicos das disciplinas escolares, pedagógicos e da prática profissional. Além disso, a natureza epistemológica das disciplinas, bem como a “experiência docente situada social e historicamente, a autonomia e a ética profissional” também são componentes associados a construção e solidificação dessa identidade. (ROMANOWSKI, 2007, p. 18).

A autonomia profissional, para Contreras (2012), é uma qualidade inerente ao ofício docente que pressupõe um processo contínuo de descoberta e transformação da prática pedagógica e das aspirações educativas “mas ainda, um processo contínuo de compreensão dos factores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também as da nossa própria consciência” (CONTRERAS, 2012, p31).

Ao analisar a autonomia docente Romanowski (2007, p. 19) afirma que este não é “um processo de isolamento, de individualização, ao contrário, inclui a capacidade de realizar ações cooperativas e colegiadas construindo um sistema de regras e operações”. Então, a autonomia de um profissional se refere à relação de submissão existente entre a consciência do profissional baseada na autoridade do outro, ou seja, o sujeito se submete às regras impostas a ele e as pratica sob ordem.

Assim, “quanto mais normas, regras e atividades forem impostas aos grupos e aos sujeitos, por exigências externas a eles, menor é o grau de autonomia e maior é o processo de controle” (ROMANOWSKI, 2007, p. 19). Partindo dessa ideia, pode-se dizer que os professores usufruem de uma autonomia parcial, uma vez que tem liberdade didática e administrativa, podendo, por exemplo, participar da elaboração da proposta pedagógica da escola.

Por outro lado, quando a decisão sobre os objetivos dessa proposta vem do poder público ou privado, essa autonomia fica presente somente na execução, cabendo ao professor seguir as ordens. Esse processo de controle da autonomia docente pode gerar um processo inverso ao da profissionalização, a desprofissionalização.

Segundo Nóvoa (1995) processos de profissionalização e desprofissionalização da docência podem ser notados desde o século XIX em momentos alternados, sendo esses processos entendidos como frutos das disputas no campo da educação. Segundo o autor

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos (NÓVOA, 1995, p. 21).

No Brasil, desde os anos 1940 os professores realizam movimentos, sobretudo a partir da organização em associações e sindicatos, para serem reconhecidos enquanto uma categoria profissional para melhorar sua formação, condições de trabalho e representatividade social e política (VINCENTINI; LUGLI, 2009, p. 95). Entretanto, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009) demonstram que nos últimos anos as políticas governamentais voltadas para a valorização da docência não contemplam a carreira e a profissionalização docente.

Esse fato pode ser comprovado inicialmente com a queda de mais de seis milhões no número estimado de professores que, no ano de 2006 era de 2. 647. 414 e em 2009 passou para o total de 1. 977. 978 professores, sendo que destes, 636. 800 não possuem nível superior, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), determinar como formação desejável o ensino superior. O número de professores que possuem apenas o ensino médio é considerável, chegando a 139. 974.

Sem a formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização para superar o fracasso manifesto nos resultados das avaliações [...]. A precariedade da formação inicial é reforçada por outra característica: a necessidade de programas de formação continuada, para proporcionar uma melhoria a esses profissionais (ROMANOWSKI, 2007, p. 27).

Dessa forma, diversos fatores influenciam na profissionalização dos professores, uma vez que, esta se trata de um processo permanente de construção e requer uma conduta específica para os profissionais. Nóvoa (1995, p. 20) indica as etapas de desenvolvimento histórico da profissão docente, apesar do seu estudo ter sido realizado em Portugal apresenta algumas semelhanças com os estágios da docência em outros países.

As etapas sugeridas pelo autor estão dispostas no quadro abaixo:

Figura 1: Quadro do processo de profissionalização da docência

ESTATUTO SOCIAL E ECONÔMICO DOS PROFESSORES	CONJUNTO DE NORMAS E VALORES
1ª etapa	Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente.
2ª etapa	Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente
3ª etapa	Criação de instituições específicas para a formação de professores.
4ª etapa	Constituição de associações profissionais de professores.

Fonte: NÓVOA (1995, p. 20).

Além das etapas propostas por Nóvoa (1995, p. 20), Romanowski (2007, p. 41) sugere que o processo de profissionalização dos professores abrange condições para o exercício dessa atividade, dentre elas a autora destaca o conjunto de conhecimentos específicos das disciplinas ministradas, os conhecimentos técnicos e metodológicos e, principalmente, “conjunto de valores éticos e normas autológicas que regem a função”.

Ao entendermos a profissionalização como um processo que segue etapas, pode-se entender que este chega ao fim que, nada mais é do que a criação de uma profissão, incluindo seu reconhecimento social e jurídico. Para Alonso (2006, p. 80) uma profissão é um “conjunto de atividades às quais se dedica assiduamente um grupo de pessoas especificamente preparadas e capacitadas para realizá-las de modo a proporcionar determinados tipos de bens e serviços”, sendo este um conceito bem amplo que engloba boa parte das ocupações liberais.

Enguita (1991) sugere que todos os grupos profissionais compartilham cinco características comuns: competência profissional obtida mediante a aquisição de um conhecimento específico ao grupo durante uma formação; vocação; licença para atuar de modo exclusivo na sociedade e com o reconhecimento e proteção do Estado; autonomia e independência no exercício profissional; e auto-regulação através de um código de ética e órgãos responsáveis pela resolução de conflitos.

Com base nas considerações de Enguita (1991) e no conceito de profissão proposto por Alonso (2006), entende-se que cada uma das profissões possui suas particularidades que as distinguem umas das outras. Estas características singulares, por sua vez, podem estar relacionadas a um curso de especialização, superior ou técnico, fatores como a estabilidade de atuação dos seus integrantes; existência de um grupo que possui o controle do monopólio de regulação dessa atividade; e, por fim, autorização para exercer tal profissão, sendo isto o que lhe confere identidade social própria.

Ao analisar tais distinções é possível perceber que existem atividades reconhecidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego brasileiro que não manifestam todas essas características, ou seja, não se enquadram no que Alonso (2006) define como 'profissão-tipo'. A essas profissões são atribuídas as diferentes escalas de profissionalização, indicadas por Nóvoa (1995, p. 20).

O processo de profissionalização tem seu auge com o monopólio de um serviço profissional e a auto-regulação por um grupo de dentro da profissão. Monteiro (2005) afirma que todas as profissões têm o seu corpo, o seu lar e a sua alma. O corpo representa os saberes inerentes à profissão; o lar a autonomia profissional estabelecida pelas corporações e organizações profissionais; e a alma os valores codificados em princípios, deveres e direitos que conduzem todo o *ethos profissional* e constituem sua deontologia e ética profissional.

3.3. ÉTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

Como já demonstrado, a afirmação da profissionalidade em educação apresenta dificuldades. Dentre elas destacamos: objeto complexo; a assimetria entre o profissional e o 'não-profissional' é menor do que em outras; são profissões que não exigem somente competências de natureza técnica, mas também, valores, saberes e qualidades. (MONTEIRO, 2005).

Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para o objeto de trabalho da docência: outro ser humano com vontades próprias. Os autores destacam as particularidades deste objeto comparando com outras ocupações em que ele diz respeito a realidades palpáveis, visivelmente materiais, como é o caso do trabalho industrial. No caso da docência, além do objeto ter vontade própria e, portanto, ser ativo e passível de impor resistência ao trabalhador, o objetivo do trabalho não é tangível (o trabalho cognitivo), não produz resultados imediatos e com limites visíveis.

Assim, o professor é aquele profissional que exerce um trabalho sobre o outro e isso “evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 33). Atividades que envolvem a interação com o outro levantam questões de poder que exigem princípios éticos para ser tratados.

Outro fator que interfere e dificulta a profissionalização dos professores e evidencia a necessidade de criação de um código de ética específico para essa atividade é a assimetria entre os verdadeiros profissionais e os ‘não profissionais’. Atualmente, muitos são os que se consideram e se apresentam como professores sem ter a preparação ideal para isso e, muitas vezes, não sabe-se ao certo quem é ou não licenciado.

Sobre essa questão, Monteiro (2005, p. 36) diz que “quem quer que alegue dominar um determinado saber e pretenda ensiná-lo intitula-se professor”. Entretanto, o ato pedagógico é complexo, pois envolve uma comunicação voltada para a promoção da aprendizagem; vários saberes relativos não só a conhecimentos disciplinares, mas saberes curriculares, profissionais e da experiência; técnica; e componentes afetivos. (TARDIF; LESSARD, 2005; GAUTHIER, 1998; MONTEIRO, 2005).

Contribuindo para esse pensamento Tardif e Lessard (2005, p. 35) afirmam que a docência requer princípios éticos e morais por se tratar de uma atividade na qual o trabalhador se dedica ao seu objeto, estabelecendo com ele uma relação fundamental de interação. Essa interação, na maioria das vezes, representa diferentes contextos de luta pelo poder por se tratar de pessoas capazes de resistir da ação dos professores, sendo também um dos principais desafios para o trabalho docente. A relação professor-aluno considerada a partir de um ponto de vista interacional exige princípios de ética profissional.

Segundo Rios (2010, p. 667) “a educação deve ser um gesto de emancipação. Se assim é, não se pode esquecer a dimensão ética no trabalho educativo, de quem ensina ou aprende”. A escolha dos conteúdos, da metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem, os critérios adotados para a avaliação e a demarcação dos objetivos do trabalho docente devem ter como referência fundamental os princípios éticos.

Apesar disso, são poucos os estudos que buscam investigar sobre a concepção de ética e a regulação da profissão docente, embora pesquisas como a de Caetano e Silva (2009), realizada em Portugal, já permitam afirmar que parte significativa dos professores vêem a sua ocupação como eminentemente ética. Segundo as autoras, ao serem instigados a descrever sua concepção de docência, os professores definem a sua profissão como ética

porque devem observar uma série de princípios de natureza moral na realização do seu trabalho, ao mesmo tempo em que buscam promover a formação ética dos alunos. Do mesmo modo, estudos realizados por Estrela (2003) apontam que quase a totalidade dos professores portugueses descreve a sua função em termos morais.

Estes estudos indicam não somente a necessidade de discutir a ética no trabalho docente, mas principalmente discutir a formação ética dos professores, entendendo esse processo como decisivo para dar um salto qualitativo na profissionalização da docência.

Ainda conforme as pesquisas realizadas por Caetano e Silva (2009) os professores lembraram a importância de um código deontológico para a profissão docente por facilitar a constituição de uma consciência profissional, sendo uma das bases principais para a formação inicial de professores.

No entanto, ao pensarmos na construção deste código Rios (2010, p. 664) destaca que a preocupação de não reduzi-los a sua essência apenas normativa tem crescido nos últimos anos. A proposta é de que o código de ética deva ser um “estimulador da reflexão sobre os direitos e deveres dos profissionais, na realização de seu trabalho e no contexto mais amplo das relações sociais”.

Corroborando com essa ideia, Caetano e Silva (2009) afirmam que este código deve ser caracterizado por ser um facilitador da reflexão e debate sobre a própria formação profissional, devendo ter seu princípios e fundamentos orientados e construídos pelos próprios professores.

Este ponto de vista sugere que o código é, senão indispensável, pelo menos útil a três níveis: ao nível da intervenção e da relação dos professores com os alunos, ao nível da intervenção e da relação dos professores junto da sociedade e ao nível da relação com os seus pares (CAETANO; SILVA, 2009, p. 55).

Pode-se verificar a importância de um código para estabelecer os valores e princípios relativos aos educandos e os direitos e deveres dos professores. Assim, ele seria o material necessário para a formação docente ao dizer o que é e para que serve a profissão de professor e como esta deve ser exercida.

Nesse momento é importante esclarecer que não se deve confundir os códigos de ética profissional com os documentos que regulamentam as profissões. Nos códigos parte-se dos princípios que perpassam o *ethos* de cada profissão, destacando os direitos e

estabelecendo os deveres dos profissionais e, principalmente, sendo usados como “referência para a organização de regulamentos de conduta profissional” (Rios, p. 663).

A criação de um código de ética para a profissão docente visa também definir a

responsabilidade de associações ou ordens profissionais ao ter apoio nas declarações universais, se esforçar por traduzir o sentimento ético expresso ao adaptá-la às particularidades de cada contexto e grupo profissional como propõe sanções, segundo princípios e procedimentos explícitos para os infratores. (CUNHA *et. al.*, 2010)

Sobre a regulação da docência, Monteiro (2005, p. 49), afirma que, atualmente, “é o Estado que gere o serviço público da educação [...] os seus principais e directos destinatários são as crianças, adolescentes e jovens, mas as partes contratantes são as famílias e o Estado”. Nesse sentido, o Estado, ao mesmo tempo em que é o ‘empregador’, também é o regulador da educação e da profissão docente.

Tendo em vista que, no campo da educação a auto-regulação profissional é uma exceção, uma vez que os professores possuem pouca autonomia e o Estado é o seu principal mantenedor, um código de ética defenderia a liberdade profissional docente e, ao mesmo tempo, definiria suas responsabilidades com os alunos.

É importante destacar, entretanto, que a “existência de um organismo de auto-regulação profissional, no campo da educação, não concorre com as funções do Estado e dos sindicatos, antes as complementa” (MONTEIRO, 2005, p. 49). Assim, a principal função de um organismo regulador da profissão é proteger os destinatários desse serviço e garantir a sua qualidade.

Outro ponto importante de destacar é que um código deontológico não é algo estático, pelo contrário, os princípios éticos de uma profissão devem considerar e ter como referência o bem comum dos profissionais, estando presente, portanto, um aspecto reflexivo na sua elaboração e aplicação. Além disso, cada vez mais é exigido que os professores sejam capazes de tomar as decisões adequadas no seu trabalho e isso implica em uma necessidade de atenção maior nos aspectos pedagógicos da docência. “A distinção profissional dos professores que vai ser proposta exige um profissionalismo ético com uma Deontologia consequente” (MONTEIRO, 2005, p. 02).

Um código de ética se mostra importante não somente para ajudar a entender o “*ethos professional*” da docência ou para instituir os deveres e direitos dos professores.

Um dos motivos para aqui defender a constituição desse código é, principalmente, estabelecer os limites do próprio fazer profissional, ajudando na proteção e preservação da identidade docente tão fragilizada.

Tal fragilidade se deve, em parte, ao grande número de pessoas que exercem a profissão de professor sem a qualificação necessária. Tratam-se de médicos, engenheiros, advogados, biólogos, farmacêuticos e vários profissionais liberais que ministram aulas de conhecimentos específicos da sua área em seus cursos de origem e, no entanto, não possuem a preparação didático- pedagógica para exercer essa função.

Do mesmo modo, é comum encontrar escolas particulares fundadas e dirigidas por empresários e micro-empresários sem noções básicas de gestão escolar. Ou ainda, pessoas com ensino médio finalizado, ou em andamento, que dão aulas de “reforço escolar” e trabalham como professores particulares ainda que não tenham preparação para isso.

Esses fatos comuns do dia-a-dia dificultam para que haja uma identidade comum aos professores, uma vez que, dificilmente há uma aproximação de interesses e objetivos dos profissionais da área.

4. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos por esse estudo utilizamos uma metodologia que permitiu identificar e analisar a compreensão de ética profissional de professores da educação básica.

Pensando nisso, este foi um estudo essencialmente exploratório, na medida em que pretende “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Assim, buscou-se contribuir para a discussão sobre a ética docente, procurando aprimorar hipóteses e descobrir novas ideias sobre o tema.

Além disso, o estudo exploratório também está voltado para a realização de “descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes” (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2010, p. 63).

A presente pesquisa envolveu as seguintes fases de elaboração e desenvolvimento:

✓ Levantamento de referências

Nessa etapa foi realizado um levantamento bibliográfico das principais produções na área da ética profissional e profissionalização, sobretudo a docente. Foram pesquisados livros, teses, dissertações e artigos produzidos nos principais congressos e encontros da área da educação (Anped, Epen, Endipe).

Os principais autores que serviram de referência para essa pesquisa foram Monteiro (2004, 2005) e Alonso (2006) que estudam especificamente a função de um código deontológico para a profissão docente.

Além desses autores, buscou-se também concentrar a análise do referencial na investigação sobre o trabalho e saberes docentes, ganhando destaque os nomes de Tardif e Lessard (2005) como autores principais.

✓ Elaboração dos instrumentos de pesquisa e técnicas adotadas

O instrumento que melhor atendeu às características desse estudo foi o questionário por possibilitar quantificar e organizar com melhor exatidão os pontos de vista que esse trabalho pretende levantar. O benefício de se trabalhar com questionário é a grande abrangência que esse instrumento possui, podendo ser aplicados simultaneamente a um maior número de indivíduos (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2010, p. 53).

Nessa pesquisa, trabalhamos com uma ferramenta disponibilizada pelo aplicativo Google Docs. que permitiu a construção de um questionário online. Essa escolha ocorreu devido a facilidade aplicabilidade desse instrumento aos sujeitos da pesquisa e, principalmente, pela facilidade de sistematização das informações.

A construção de um questionário online também ajudou a superar algumas limitações desse instrumento como a porcentagem significativa de questionários que não retornam ao pesquisador e a devolução tardia do material. Além disso, o questionário possibilitou que os próprios sujeitos da pesquisa preenchessem suas posições referentes ao tema desse estudo.

Nessa etapa, elaboramos um questionário (apêndice) com questões abertas e fechadas, buscando inicialmente caracterizar o perfil do professor (disciplina que ministra, tempo de experiência); se estudou sobre ética profissional em cursos de formação inicial ou continuada; se considera importante a criação de um código de ética para professores; e, em caso positivo, quais possíveis direitos e deveres poderiam conter nesse código.

✓ Teste do instrumento de pesquisa

Nessa etapa foi realizado um teste em uma pequena população de professores com a intenção de, após a tabulação das informações, evidenciar as possíveis falhas existentes no instrumento. Dentre tais falhas, Lakatos e Marconi (2010, p. 186) destacam a necessidade de verificar a existência da “complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem à determinada ordem ou se são numerosas”.

Essa fase foi importante para esse estudo, pois testou a validade e operabilidade do instrumento, verificando se ele estava adequado para os objetivos da pesquisa, possibilitando que fizéssemos algumas alterações, como por exemplo, não criar questões distintas para professores conforme sua graduação, uma das ideias iniciais.

✓ Aplicação do instrumento

Após a etapa de teste, a aplicação do questionário ocorreu, inicialmente, em meio online, com auxílio da ferramenta Google docs. e após divulgação. Os sujeitos dessa pesquisa foram professores das diversas disciplinas da educação básica, sem distinções de gênero, idade, formação, tempo de serviço, etc..

Inicialmente, pretendíamos chegar ao total de 1.000 profissionais consultados, entretanto, isso não foi possível mesmo após divulgação do questionário por meio de e-mails e mídias sociais. Assim, para chegarmos a um número significativo de informantes, em um segundo momento, consultamos os professores em escolas da região metropolitana de Belém, com o questionário impresso para facilitar a resposta.

Ao todo, duas escolas da rede pública municipal de Belém e uma de Ananindeua, foram visitadas nos diferentes turnos oferecidos. A escolha das escolas ocorreu conforme indicação de alguns informantes e após a aceitação dos gestores.

As visitas às escolas ocorreram ao longo de duas semanas em cada uma delas, em dias e turnos alternados. Os professores foram consultados durante os intervalos entre as aulas, com autorização dos diretores e coordenadores das instituições.

A participação como informante na pesquisa não era obrigatória, portanto, apenas trinta e sete docentes das três escolas aceitaram responder o questionário impresso. No entanto, é importante ressaltar que, por se tratar de escolas que ofereciam apenas o ensino fundamental, o número total de professores das instituições era reduzido, pois, muitas vezes, um mesmo docente trabalhava em mais de um turno na mesma escola, ou todos os dias em um mesmo turno.

Outra limitação encontrada durante a consulta nas escolas, foi o pouco tempo disponível para que os professores pudessem responder o questionário, tendo em vista que o tempo efetivo de descanso desses profissionais é reduzido. Esse intervalo, geralmente, era dedicado às refeições, aos alunos que possuíam dúvidas que não puderam ser tiradas em sala de aula, à resolução de problemas junto a coordenação ou direção da escola, à preparação das aulas, à correção de exercícios, provas e trabalhos em geral, restando pouco tempo para o repouso e, conseqüentemente, para participar da pesquisa.

Além disso, durante a consulta, a rede pública municipal de Belém iniciou um período de greve que durou aproximadamente um mês e, em pouco tempo, o acesso aos profissionais da rede se tornou difícil.

Ao final da pesquisa de campo, 221 (duzentos e vinte e um) professores da educação básica foram consultados. Nesse momento, ressaltamos que, apesar das escolas visitadas serem da rede pública municipal de Belém, a aplicação do questionário não se limitou a esses professores, contando com informantes de instituições de diversas categorias administrativas.

✓ Sistematização e análise das informações

Os dados quantitativos sobre a criação do código de ética, obtidos na pesquisa de campo, foram organizados e sistematizados automaticamente pelo site, porém, as justificativas, por se tratarem de opiniões pessoais, foram analisadas individualmente. A sistematização, ocorreu após a divisão dos informantes em grupos conforme as respostas obtidas e, em alguns casos, seus cursos de origem e disciplinas ministradas.

É importante ressaltar que, as respostas dos questionários impressos foram digitalizadas pela pesquisadora de modo que os dados foram somados àqueles obtidos pelos questionários online.

A análise das informações obtidas foi realizada, inicialmente, de maneira quantitativa, buscando contribuir para a discussão de um novo pensar sobre a ética docente. Medeiros (2007, p. 20) alega que a estatística tem sido utilizada na educação sobretudo com a intenção de delinear novos rumos para as políticas educacionais vigentes.

A despeito do que possa ser considerada grande quantidade, não restam dúvida à sua fértil aplicação no campo educacional, como ferramenta para a formulação de planos, programas e projetos nos sistemas de ensino, bem como, no interior da própria escola (MEDEIROS, 2007 p.20).

A estatística se mostrou o melhor método de análise das informações quantitativas, por não se pautar somente no tratamento dos dados, pelo contrário, ela “está interessada nos métodos científicos para coleta, organização, resumo, apresentação e análise de dados bem como na obtenção de conclusões válidas e na tomada de decisões razoáveis baseadas em tais análises” (SPIEGEL, 1975, p. 01).

Além disso, a estatística enquanto método de análise e procedimento possibilita a comprovação das “relações dos fenômenos entre si, e obter generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado” (LAKATOS, MARCONI, 2010 p. 90). Tal comparação foi facilitada, sobretudo, com o uso de gráficos, tabelas e números índices.

Em um segundo momento, utilizamos a análise do discurso de Bardin (2009) para as justificativas e relatos dados pelos informantes. Assim, seguimos as etapas sugeridas pela autora, sendo elas: a pré-análise, quando sistematizamos os dados em tabelas, quadros e gráficos para melhor compreensão, com auxílio do método estatístico; a exploração do material obtido na pesquisa de campo; e, por fim, o tratamento dos resultados, principalmente, por meio da inferência e interpretação (BARDIN, 2009, p. 121).

5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Com a intenção de responder à questão norteadora dessa pesquisa (a lembrar: *Qual a opinião dos professores sobre a criação de um código de ética profissional para sua atividade?*) e, considerando os objetivos de analisar a opinião de docentes sobre o comportamento ético na docência; analisar o posicionamento dos professores sobre a necessidade da criação de um código de ética específico para a profissão docente; sistematizar os fundamentos profissionais presentes nos códigos de ética de diversas profissões regulamentadas; e, finalmente, construir uma minuta sobre o que torna legal o exercício da docência; apresentamos nessa seção os resultados obtidos pela pesquisa de campo.

A pesquisa de campo se deu por meio da aplicação de um questionário online contendo 17 tópicos que englobaram gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de serviço como professor, dentre outras informações profissionais, bem como questões referentes ao conceito de ética e adoção de um Código de Ética Profissional dos Professores. O questionário foi aplicado a 221 professores da educação básica do estado do Pará, organizados conforme o município de origem na tabela 1.

Tabela 1 – Município de atuação dos informantes

Município	Frequência	Porcentagem
Belém	13	5,88%
Ananindeua	4	1,81
Abaetetuba	3	1,36%
Castanhal	3	1,36%
Conceição do Araguaia	3	1,36%
Mãe do rio	3	1,36%
Marabá	3	0,45%
Marituba	3	1,36%
Santarém	3	1,36%
Benevides	2	0,90%
Bragança	2	0,90%
Bujaru	2	0,90%
Eldorado dos Carajás	2	0,90%

Itaituba	2	0,90%
Paragominas	2	0,90%
Salvaterra	2	0,90%
Abel Figueiredo	1	0,45%
Acará	1	0,45%
Altamira	1	0,45%
Alenquer	1	0,45%
Barcarena	1	0,45%
Cachoeira do Arari	1	0,45%
Capanema	1	0,45%
Grande Índio Itaobim	1	0,45%
Igarapé-açu	1	0,45%
Irituia	1	0,45%
Jacundá	1	0,45%
Maracanã	1	0,45%
Melgaço	1	0,45%
Mocajuba	1	0,45%
Nova Timboteua	1	0,45%
Oriximiná	1	0,45%
Ourilândia do Norte	1	0,45%
Parauapebas	1	0,45%
Primavera	1	0,45%
Redenção	1	0,45%
Rio Maria	1	0,45%
Salinópolis	1	0,45%
Santa bárbara	1	0,45%
Santa Maria do Pará	1	0,45%
São Félix do Xingu	1	0,45%
São Domingos do Araguaia	1	0,45%
Santo Antônio do Tauá	1	0,45%
São Francisco do Para	1	0,45%
São Miguel do Guamá	1	0,45%
Soure	1	0,45%

Tailândia do Pará	1	0,45%
Tucumã	1	0,45%
Tucuruí	1	0,45%
Tomé-açu	1	0,45%
Uruara	1	0,45%

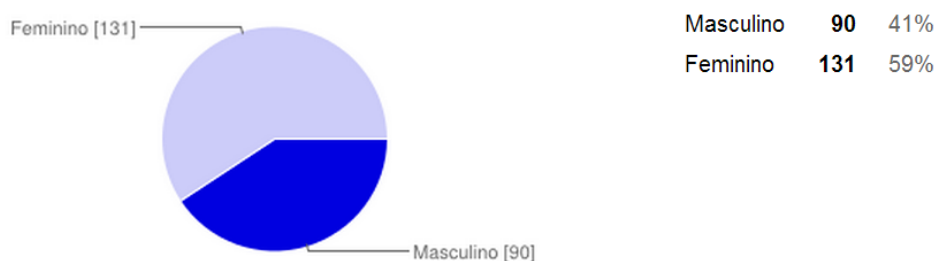
Fonte: Questionário online

Conforme exposto anteriormente, o instrumento foi disponibilizado em meio online e respondido por 221 professores que atuam em 51 (cinquenta e um) municípios distintos do estado do Pará (Tabela 1), sendo, aproximadamente, 25% dos informantes residentes da capital Belém.

Ainda com a intenção de caracterizar o perfil dos professores consultados, solicitamos que estes indicassem seu gênero e a faixa etária a qual pertenciam.

Figura 2 – Gráfico do gênero dos informantes

1. Gênero



Fonte: Questionário online

Com relação ao gênero dos informantes, houve uma predominância de 59% de mulheres, diante dos 41% do gênero masculino (Figura 2).

Segundo Hypólito (1999), o surgimento da docência no Brasil esteve historicamente relacionado ao sexo masculino, entretanto, com a implantação das Escolas Normais no século XIX, houve uma mudança no perfil do professor. A partir desse período o magistério deixou de ser uma atividade exclusiva do sexo masculino para se tornar majoritariamente exercida pelo público feminino, uma vez que a discussão sobre a representatividade das mulheres na sociedade também ganhou relevância.

Atualmente, de acordo com Censo do Professor, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, “o perfil

predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional” (INEP, 2009).

De acordo com o levantamento em questão, 18,4% dos professores são do sexo masculino, enquanto os restantes (81,6%) são do sexo feminino. No entanto, a diferença entre os gêneros diminui de modo que nas creches e pré-escolas, bem como nos anos iniciais do ensino fundamental, aproximadamente 95% dos profissionais são do sexo feminino; enquanto o número de professores do gênero masculino aumenta para 35,6% e 53,3% quando nos referimos ao ensino médio e ao ensino profissional, respectivamente.

Desse modo, como a presente pesquisa buscou trabalhar com professores do ensino fundamental e médio, a discrepância entre os gêneros não é tão evidente. A tabela 2 detalha o número de informantes do sexo feminino conforme os níveis de ensino em que lecionam.

Tabela 2 – Nível de atuação dos informantes do sexo feminino

Feminino	Frequência	Porcentagem
Ensino fundamental	51	39%
Ensino fundamental e médio	42	32%
Ensino fundamental e superior	4	3%
Ensino fundamental, médio e superior	11	8%
Ensino médio	21	16%
Ensino médio e superior	3	2%
Ensino superior	8	6%

Fonte: Questionário online

A partir da análise da tabela 2, podemos verificar que alguns números confirmam os resultados divulgados pelo INEP (2009) com relação à distribuição de profissionais do sexo feminino nos diferentes níveis de ensino. Assim, verificamos que dentre as informantes 39% delas dão aula apenas para o ensino fundamental, 16% para o ensino médio e 6% para o ensino superior.

Enquanto isso, dentre os 90 informantes do sexo masculino, a maioria (41%) leciona no ensino fundamental e médio.

Tabela 3 - Nível de atuação dos informantes do sexo masculino

Masculino	Frequência	Porcentagem
Ensino fundamental	18	20%
Ensino fundamental e médio	37	41%
Ensino fundamental, médio e superior	3	3%
Ensino fundamental e superior	3	3%
Ensino médio	19	21%
Ensino médio e superior	1	1%
Ensino superior	9	10%

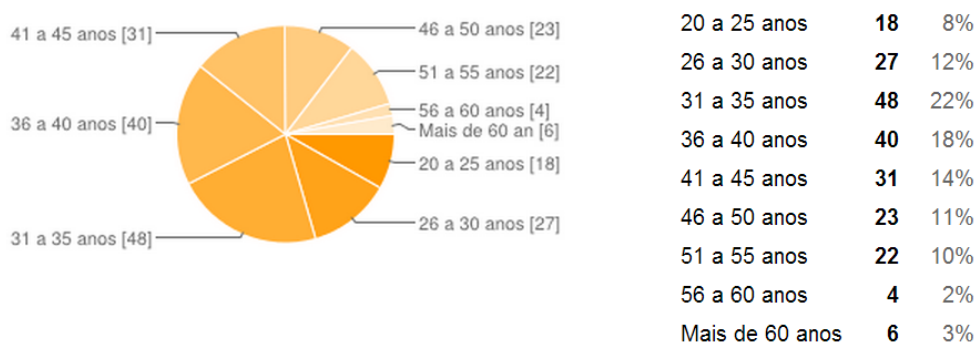
Fonte: Questionário online

O número de professores do sexo masculino alcançado pela pesquisa também está de acordo com os dados divulgados pelo INEP (2007) ao apontar que há uma elevação no número de professores lecionando no ensino médio e séries finais do ensino fundamental com relação às séries iniciais.

De modo semelhante à questão do gênero, quando comparamos as faixas etárias dos informantes não há predominância significativa de uma variável.

Figura 3 - Gráfico da faixa etária dos informantes

2. Faixa etária



Fonte: Questionário online

As faixas etárias com o maior número de representantes está entre 31 e 35 anos (22%) e 36 e 40 anos (18%), demonstrando que o perfil dos professores consultados é um

profissional de “meia idade”, ou seja, não é muito jovem e inexperiente, nem um profissional próximo à aposentadoria.

Os informantes mais jovens, entre 20 e 25 anos (8%), estão vinculados ao ensino fundamental, sendo a maioria deles oriundos dos cursos de Licenciatura em Matemática (28%) e Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia (17%).

Essa concentração maior dos licenciados destes cursos é explicada por Gatti (2010) que, ao fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o perfil do professor brasileiro, chegou à conclusão de que cerca de 51% dos professores licenciados em Ciências e 65% dos licenciados em Matemática concluem o curso na faixa etária ideal (20-24 anos) e, por esse motivo, comumente são considerados os profissionais mais jovens nas escolas.

Por outro lado, na mesma pesquisa, Gatti (2010) concluiu que os alunos dos cursos de Pedagogia são os que possuem um maior número de formandos fora da idade ideal, de modo que apenas 35% deles concluem o curso no tempo correto. Assim, há uma concentração maior de profissionais mais velhos nessa área. Na presente pesquisa, 75% dos informantes entre 56 e 60 anos eram licenciados em Pedagogia, representando também, 27% dos consultados entre 51 e 50 anos.

No tópico 3, com relação à formação acadêmica, todos os informantes declararam possuir curso de graduação, alguns deles mais de uma licenciatura, e um número significativo já havia feito cursos de especialização (Tabela 4).

Tabela 4 – Formação acadêmica dos informantes

Nível de Formação	Nº de informantes	Porcentagem
Graduação	222	100%
Especialização	121	55%
Mestrado	40	18%
Doutorado	6	3%

Fonte: Questionário online

Segundo o INEP (2009), desde o ano de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi promulgada, a qualificação dos professores tem aumentado consideravelmente. De acordo com o Instituto, o número de professores com ensino superior subiu de 18,5%, no ano de 1996, para de 68,4%, em 2007, dentre os quais 90% possuíam Licenciatura.

Assim, os dados aqui levantados apontam que esse número pode ainda estar em crescimento. Destacamos ainda que, o número de informantes que possuíam algum tipo de especialização corresponde a mais da metade do total, o que pode indicar que a qualificação do professor da educação básica também está aumentando.

Com relação aos cursos de graduação dos informantes, conseguimos coletar dados de professores de praticamente todas as áreas da educação básica. Os cursos estão organizados na tabela abaixo.

Tabela 5 –Formação acadêmica: Cursos de graduação dos informantes²

Curso	Frequência	Porcentagem
Bacharelado em Direito	3	1,2%
Engenharia Florestal	1	0,40%
Formação de Professores	8	3,21%
Licenciatura plena em Artes Visuais	1	0,40%
Ciências da Computação/ Tecnologia da Informação	3	1,20%
Licenciatura Plena em Ciências Naturais - Biologia/Ciências Biológicas	25	10,04%
Licenciatura Plena em Ciências Naturais - Física/Física	5	2,01%
Licenciatura plena em Ciências Naturais - Química/Química	8	3,21%
Licenciatura plena em Ciências Sociais	3	1,20%
Licenciatura plena em Educação Artística/Música	4	1,161%
Licenciatura Plena em Educação Física	7	2,81%
Licenciatura Plena em Filosofia	6	2,49%
Licenciatura plena em Geografia	9	3,61%
Licenciatura plena em História	13	5,22%
Licenciatura plena em Letras	40	16,06%
Licenciatura plena e bacharelado em Matemática	45	18,07%
Licenciatura plena em Pedagogia	68	27,31%

Fonte: Questionário online

Ainda segundo a pesquisa realizada pelo INEP (2009), com relação à graduação,

² É importante ressaltar que como alguns informantes citaram mais de uma graduação, o número de representantes por curso não equivale necessariamente ao número de informantes da pesquisa, e sim ao número de citações do curso.

os cursos com maior número de representantes no Brasil são Pedagogia, Letras, Matemática e História. De modo semelhante, a presente pesquisa conseguiu alcançar um número significativo de informantes desses cursos.

Como podemos notar na tabela 5, os cursos com o maior número de representantes nesta pesquisa foram as Licenciaturas Plenas em Letras, Matemática, Ciências Naturais com habilitação em Biologia/ Ciências Biológicas e Pedagogia, corroborando em parte os dados do INEP (2009).

No entanto, apesar de alguns informantes possuírem mais de uma licenciatura ou, pelo menos, uma licenciatura e um bacharelado em outras áreas, foi possível perceber que três deles declararam ter somente graduações fora da área da Educação, um deles em Bacharelado em Direito, outro em Engenharia Florestal e o último em Ciências da Computação. Outros indivíduos também declararam possuir essa mesma formação, porém possuíam uma licenciatura.

Ao analisarmos mais a fundo a formação desses informantes, entretanto, foi possível perceber que dois deles tinham Mestrado em Educação, e o terceiro, formado em Ciências da Computação, não possuía nenhum tipo de pós-graduação na área da Educação e trabalhava como contratado em uma escola privada de ensino fundamental. Nesse momento, podemos nos questionar até onde a liberdade organizacional da escola, enquanto empresa privada, interfere e dificulta na organização dos professores em torno de uma identidade profissional, uma vez que LDB determina a licenciatura como formação mínima para lecionar e, nesse caso, não está sendo respeitada.

Além disso, Tardif (2005), ao ressaltar a importância dos diversos saberes docentes e destacar as fontes desses saberes, também indica que alguns deles são originados durante a formação do professor, sendo eles os saberes da formação profissional (ou saberes profissionais) e os saberes curriculares.

Segundo Cunha (2007), o saber profissional orienta as ações dos professores em sala de aula e é formado por um conjunto de saberes que mobilizam metodologias e habilidades diferenciadas do professor que vão além da simples ‘transferência’ de conteúdo.

Em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos da avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’. (CUNHA, 2007, p. 34).

Assim, não somente os conteúdos, mas também os objetivos e métodos utilizados pelos professores para ensinar ficam comprometidos quando este não tem a formação adequada na área da educação.

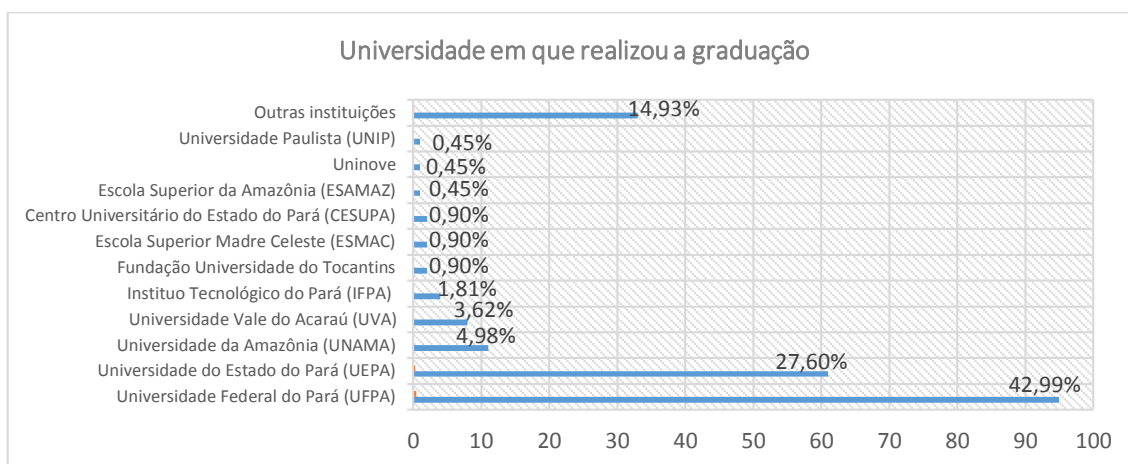
Ainda com relação à formação superior, houve uma grande diversidade de instituições sugeridas pelos informantes. As instituições com o maior número de informantes estão organizadas na tabela abaixo.

Tabela 6 - Universidade em que realizou a graduação.

Instituição	Nº de informantes	Porcentagem
Universidade Federal do Pará (UFPA)	95	42,99%
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	61	27,60%
Universidade da Amazônia (UNAMA)	11	4,98%
Universidade Vale do Acaraú (UVA)	8	3,62%
Instituto Tecnológico do Pará (IFPA)	4	1,81%
Fundação Universidade do Tocantins	2	0,90%
Escola Superior Madre Celeste (ESMAC)	2	0,90%
Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA)	2	0,90%
Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ)	1	0,45%
Uninove	1	0,45%
Universidade Paulista (UNIP)	1	0,45%
Outras instituições	33	14,93%

Fonte: Questionário online

Figura 4 – Gráfico da universidade em que realizou a graduação



Fonte: Questionário online

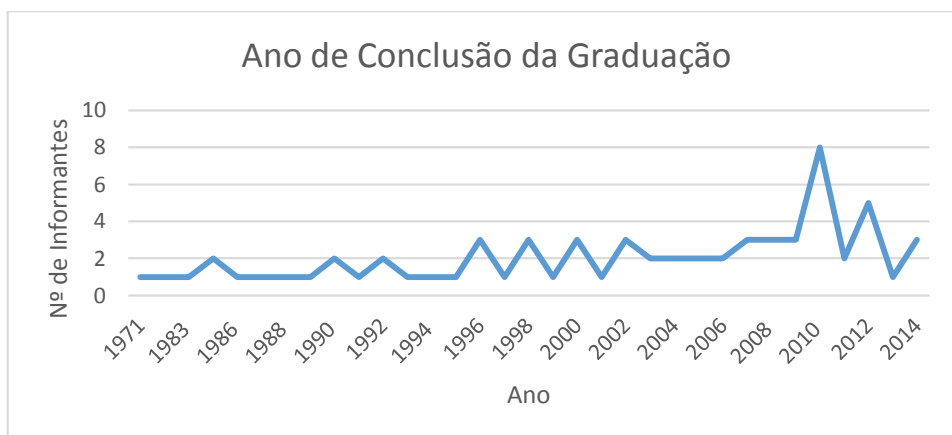
Com relação a universidade de origem da graduação, a maioria dos informantes se formou pela Universidade Federal do Pará (42,99%) e Universidade do Estado do Pará (27,60%).

Com relação às instituições particulares, o número de informantes por universidade foi baixo. Dentre elas, a Universidade da Amazônia (UNAMA), A Universidade Vale do Acaraú (UVA), a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) e o Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA) tiveram o maior número de representantes.

Dentre os estudantes da UFPA, 27% eram do curso de Pedagogia, 22% de Letras, 16% Ciências Biológicas e 11% de Matemática. Enquanto isso, os cursos da UEPA que tiveram maior número de representantes foram as licenciaturas em Matemática (48%), Pedagogia (30%) e Ciências Naturais com habilitação em Biologia (16%).

Enquanto isso, com relação ao ano de conclusão da graduação, uma parte considerável (21%) dos informantes se graduou recentemente, entre os anos de 2010 e 2012, o que indica que possuem pouca experiência em sala de aula.

Figura 5 - Gráfico do ano de conclusão do curso de graduação

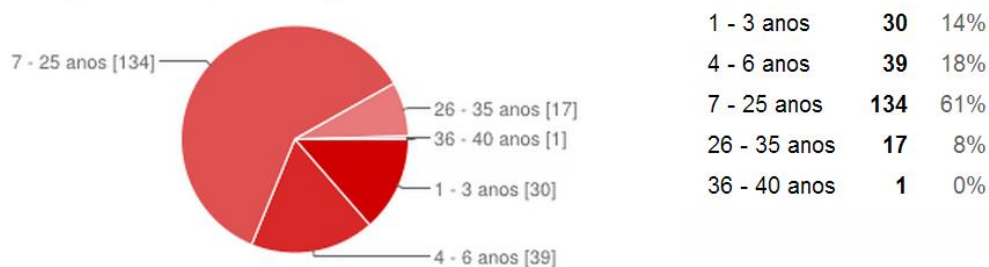


Fonte: Questionário Online

No entanto, quando comparamos as informações organizadas no gráfico X com o tempo de serviço como professor (Figura 6), verificamos que 61% dos informantes lecionam a mais de sete anos, dentre esses, 4% são formados no intervalo de tempo anteriormente citado, ou seja, 4% dos indivíduos formados entre os anos de 2010 e 2012 já lecionavam antes mesmo de obter o grau de professor.

Figura 6 - Gráfico do tempo de serviço como professor.

4. Tempo de serviço como professor



Fonte: Questionário online

Segundo Souza (2013), os docentes da educação básica no Brasil podem ser considerados como pessoas com experiência no trabalho, pois, mesmo havendo a renovação dos quadros com a saída dos profissionais aposentados e entrada de profissionais recém-formados, os professores estão permanecendo mais tempo na profissão. De modo semelhante, Souza e Gouveia (2011) demonstraram que a população

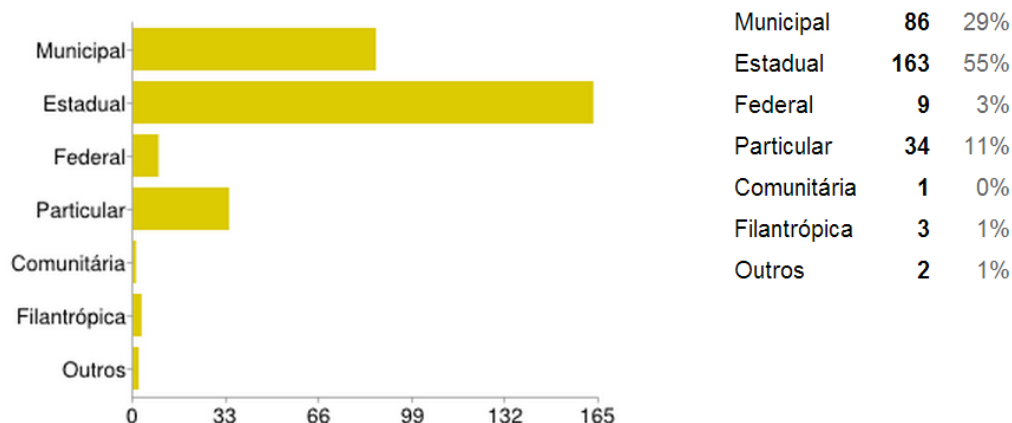
docente está ‘envelhecendo’, uma vez que em 1997, apenas 14,6% dos professores possuíam mais de 20 anos de trabalho e, em 2007, este grupo já totalizava 25%. Enquanto isso, no ano de 1997, 27,6% dos docentes tinham menos de 5 anos de carreira e, em 2007, essa variável caiu para 17,1%.

O INEP, através do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, realizado em 2003 no Brasil inteiro, demonstrou que cerca de 25% dos docentes estão em atividade há mais de 20 anos e 70% tem mais de 10 anos de experiência. Os dados obtidos pela presente pesquisa apontam que 61% dos informantes consultados possuem entre 7 e 25 anos de experiência em sala de aula.

Com relação a categoria administrativa da instituição de ensino em que trabalha, a grande maioria dos informantes declarou ser da rede pública estadual (55%) e municipal (29%) (Figura 7).

Figura 7 - Gráfico da categoria administrativa da instituição em que trabalha

5. Categoria administrativa da instituição de ensino em que trabalha



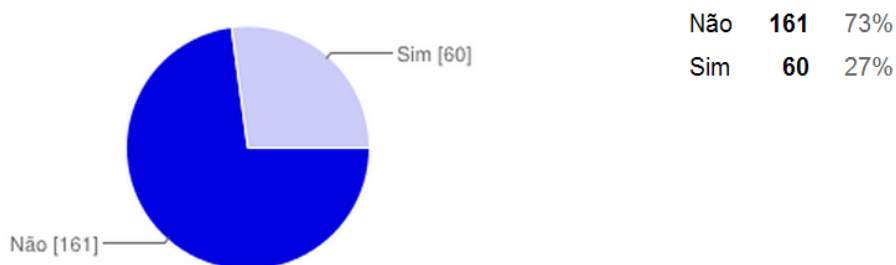
Fonte: Questionários online

Assim, podemos perceber que o percentual de informantes dedicados ao ensino público chega a de 84%, sendo que destes, 77% possuem vínculo empregatício como efetivos. Por sua vez, dentre os docentes com vínculo efetivo e que trabalham na esfera pública, 72% trabalham exclusivamente em uma escola e 25% trabalham em escolas de diferentes esferas públicas. Os outros 3% trabalham em mais de uma escola dentro da mesma esfera.

Com relação à totalidade de informantes, quando questionados sobre o número de instituições em que trabalha, 73% deles declararam que não trabalham em outra instituição de ensino além da declarada.

Figura 8 – Gráfico dos informantes que trabalham em mais de uma instituição

6. Trabalha em mais de uma instituição?

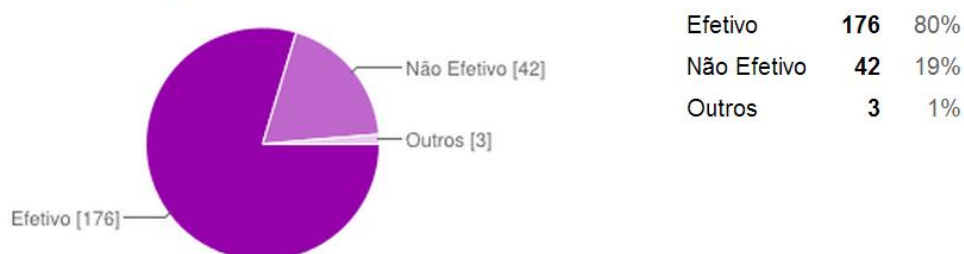


Fonte: Questionários online

De acordo com Souza (2003), esse resultado é importante por indicar uma melhora na condição de qualidade de vida do professor, uma vez que trabalhar em apenas uma instituição “para o trabalho docente é justamente uma possibilidade de se envolver mais com o trabalho, e isso é potencializado quando o professor não precisa ter de se deslocar para outras escolas”.

Figura 9 - Gráfico do vínculo empregatício dos informantes

7. Vínculo empregatício



Ao cruzarmos os dados obtidos nos três últimos gráficos (categoria administrativa, vínculo empregatício e número de instituições em que trabalha) podemos traçar o perfil predominante dos informantes: professores da rede pública de ensino (84%), com vínculo efetivo (80%) e que trabalham em somente uma instituição (73%).

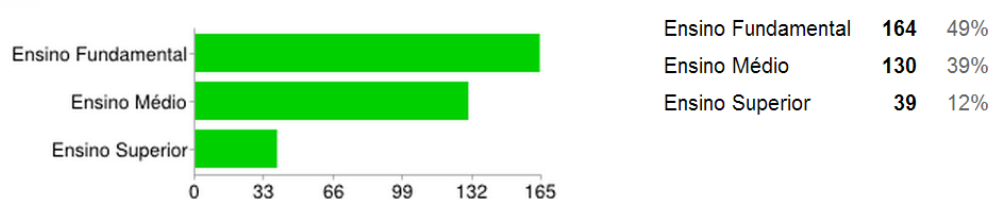
Souza, Gouveia e Damaso (2009) apontam que esse perfil é extremamente positivo para a docência enquanto atividade profissional, uma vez que o fato de o professor se dedicar a apenas uma instituição e estar vinculado efetivamente à rede pública de ensino, lhe confere estabilidade salarial e a possibilidade de construir carreira na docência, conseqüentemente, possibilitando que haja um maior envolvimento com a profissão e o fortalecimento de sua identidade. Segundo os autores,

Os docentes que não são estatutários, em particular os com contratos temporários, não estão dispostos em um plano de carreira, pois usualmente são recontratados todos os anos, impedindo qualquer ascensão profissional. Não parece possível, nesse cenário, um envolvimento completo do docente com o seu trabalho e com a escola e, de outro lado, esta situação de absoluta instabilidade tende a pesar na autoidentificação com a profissão docente. (SOUZA; GOUVEIA; DAMASO, 2009, p. 60).

Com relação ao nível de atuação dos informantes, houve um equilíbrio entre as variáveis ‘Ensino Fundamental’ e ‘Ensino Médio’, de modo que alguns dos informantes puderam escolher mais de um nível.

Figura 10 - Gráfico do nível de atuação dos informantes

8. Nível de atuação



Fonte: Questionários online

Assim, com relação ao nível de atuação dos informantes, houve uma correspondência com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual apontou que no ano de 2013, 63.027 professores estavam atuando no nível fundamental no estado do Pará. Da mesma forma, 13.567 atuavam no ensino médio e, em 2012, 8.697 no nível superior.

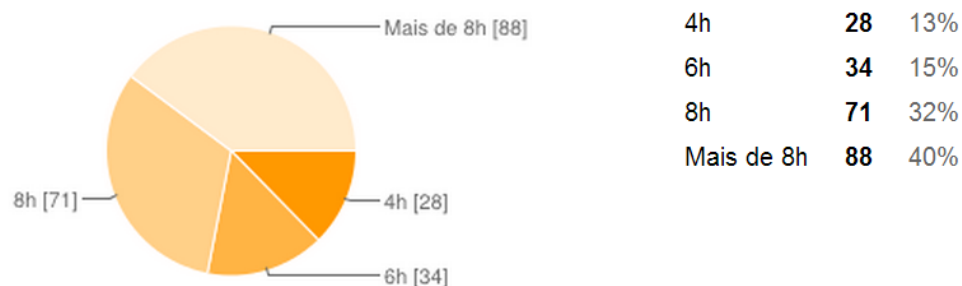
Portanto, a presente pesquisa manteve a afinidade com os dados do INEP (2013), sendo que a maioria dos nossos informantes declararam atuar no nível fundamental (49%), enquanto 39% e 12% afirmaram atuar no ensino médio e superior,

respectivamente, havendo casos de professores que atuavam em mais de um nível, totalizando 59% do total.

Os dados obtidos sobre o nível de atuação dos informantes estão de acordo com os dados referentes à jornada de trabalho apontadas pelos mesmo.

Figura 11 - Gráfico da jornada de trabalho diária dos informantes

9. Jornada de trabalho diária



Conforme a Figura 11, podemos perceber que uma parcela significativa dos informantes possui uma carga horária superior a 8h diárias, equivalendo a aproximadamente, dois turnos escolares ou mais.

No tópico 10, quando questionados sobre o conceito de Ética que possuíam, os informantes apresentaram ideias bem distintas, organizadas na tabela abaixo (Tabela 6) conforme o número de citações, uma vez que alguns deles citaram mais de uma definição.

Tabela 7 – Conceitos de ética apresentados pelos informantes

O que é ética?	Nº de citações	Porcentagem
Conjunto de valores morais que possibilitam a vida em sociedade.	58	25,00%
Respeitar a integridade e dignidade do ser humano.	23	9,91%
Normas e regras que guiam as ações de um grupo.	19	8,19%
Ter compromisso com o nosso trabalho e respeitar o trabalho dos outros	13	5,60%
Agir dentro dos princípios éticos de respeito ao próximo e tolerância e da moral.	14	6,03%
Pensamento crítico e reflexivo das nossas atitudes e valores.	13	5,60%

Ser respeitado e saber respeitar os direitos do próximo	11	4,74%
Respeito aos valores morais e a boa conduta	11	4,74%
Ter compromisso e responsabilidade com nossas atitudes	9	3,88%
Princípios que norteiam as ações e regem o caráter dos indivíduos	9	3,88%
Ser justo	9	3,88%
Saber diferenciar o que é certo do que é errado.	8	3,45%
Ramo da Filosofia que estuda o comportamento individual e coletivo, refletindo sobre condutas e práticas sociais	7	3,02%
Ser honesto	7	3,02%
Reflexão crítica sobre a moral	4	1,72%
Forma de construir uma sociedade mais justa, solidária e igualitária	4	1,72%
Consciência individual que se expressa nas ações do indivíduo.	4	1,72%
Desenvolver seu trabalho sem entrar em conflitos.	2	0,86%
Reflexão crítica e individual acerca dos valores e normas pré-estabelecidos pela sociedade	2	0,86%
Um modo individual de ser e ver a cultura, costumes e atitudes da sociedade	2	0,86%
Conjunto de valores e princípios que determinam o modo de ser e pensar do indivíduo	1	0,43%
Princípios, direitos e deveres profissionais	1	0,43%
É uma disciplina que diz respeito ao comportamento particular	1	0,43%

Fonte: Questionários online

Podemos perceber que um número significativo de professores relacionou a Ética com a convivência humana, esclarecendo que ela está diretamente relacionada ao respeito à liberdade do ser humano, possibilitando a vida em sociedade, seja por meio das regras que estabelece ou por uma reflexão individual. Abaixo destacamos algumas respostas

retiradas do questionário para evidenciar as justificativas apresentadas por alguns informantes.

“Ética são valores estabelecidos pelo homem para organização e evolução da sociedade” (Informante 104 – Filosofia).

“É um conjunto de valores e princípios que o indivíduo deve seguir como orientação para o agir em sociedade. Assim, verdade, respeito, seriedade e outras posturas que devem ser consideradas em toda a vida e devem nortear o agir de todos” (Informante 92 – Filosofia).

“A ética para mim se resume em normas de ações baseadas em princípios morais... É como se fossem lições repassadas por um consenso universal do que é certo ou errado” (Informante 36 - Pedagogia).

“É a postura que conduz o ser humano a respeitar o outro, respeitar as regras de convivência, ser tolerante porém seguro dos seus princípios, ser profissional sem desmerecer o outro” (Informante 44 – Matemática).

“Para mim ética é caracterizada por um conjunto de atitudes que mostra o bom caráter de uma pessoa, os bons costumes visando uma melhor convivência em qualquer ambiente em que essa pessoa esteja inserido” (Informante 153 – Letras).

“A ética está relacionada aos valores morais do comportamento humano durante o "viver" em sociedade” (Informante 53 – Biologia).

Zen (2007, p. 51), ao realizar sua pesquisa-ação sobre a ética como um saber fundamental para a formação de professores, concluiu que há uma diversidade no entendimento desse termo por parte dos docentes. No entanto, a autora destacou que “compreender a Ética supõe o entendimento da sua relação com a vida justa e só pode ser apreendida quando pensada na realidade social, na vida com os outros e na interação coletiva”.

Ainda segundo a autora, ao analisarmos as ideias que pressupõem a Ética enquanto um componente indispensável para o convívio social e, de modo semelhante, o convívio profissional, podemos perceber que há uma inversão lógica que desloca a discussão ética do ponto de vista individual, adotado nas principais políticas educacionais atuais, para o ponto de vista coletivo.

Isto sugere a compreensão do campo formativo como espaço relacional, que se publiciza com o outro, em que os princípios do agir e as escolhas se exprimem no exercício continuado para aprender a escolher no plano dos valores, pois esses não estão dados de partida. (ZEN, 2007, p. 51)

A ideia de valores morais como norteadores do convívio no ambiente de trabalho, assim como a ideia de respeito ao profissional e às regras sociais também estão presentes de maneira significativa nas respostas dos informantes. Alguns dos professores consultados expressaram ideias relacionadas ao conceito de Ética Profissional adotado por Tardif (2010) sem mencionar o termo.

“Ética é trabalhar com responsabilidade respeitando as regras, leis e parceiros de trabalho” (Informante 16 – Matemática).

“Ética segundo meu entendimento é tudo aquilo que possamos desenvolver dentro de um ambiente profissional a favor dos bons costumes e valores morais. Sendo estes primordiais para um bom relacionamento com os demais participantes de um mesmo ambiente de trabalho” (Informante 19 – Matemática).

“É um conjunto de conhecimentos do comportamento humano, para tentar explicar as regras morais de forma racional, fundamentada, científica e teórica, ou seja, é uma reflexão sobre a moral” (Informante 196 – Filosofia).
 “Atitude que envolve a moral e que nos leva a respeitar mais o outro profissional” (Informante 161 – Filosofia).

“Conjunto de normas de conduta que devem ser colocadas em prática no exercício de qualquer profissão. Seria a ação "reguladora" da ética agindo no desenvolvimento das profissões, fazendo com que o profissional respeite seu semelhante e a sua profissão” (Informante 12 – Pedagogia).

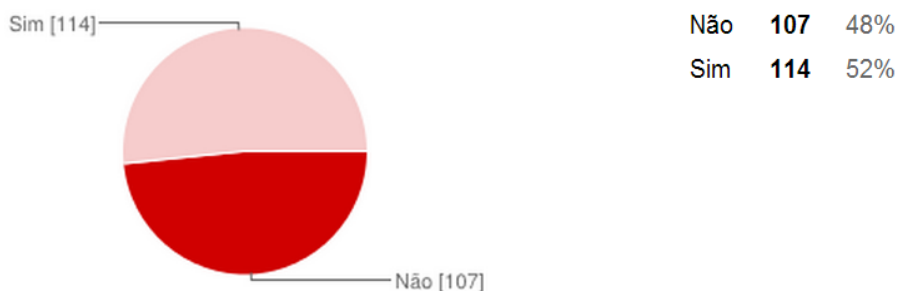
Ao retomarmos a ideia de Vázquez (2001, p.23) que defende a Ética e a Moral como princípios filosóficos distintos, entendendo a ética como “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano” e, a moral como o “conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social” (VÁZQUEZ, 2001, p.37), atribuímos à moral os valores e costumes das sociedades, e à ética o estudo desses valores e normas.

Assim, quando agrupamos a ideia de que a Ética está relacionada às regras e normas sociais, com as respostas que envolviam diretamente o convívio em sociedade e com os pares profissionais, podemos perceber que uma parcela significativa dos informantes (65%) acredita que a Ética é o fator principal que fundamenta as ações dos indivíduos.

A partir das respostas observadas no tópico 10, no tópico 11 foi questionado aos informantes se eles haviam estudado Ética do trabalho docente em algum momento de sua formação e a maioria dos professores consultados afirmaram que sim (52%).

Figura 12 – Gráfico dos informantes que estudaram sobre ética do trabalho docente

11. Você estudou sobre “Ética do trabalho docente”?



Fonte: Questionários online

Dentre os 52% de informantes que afirmaram já ter estudado ética do trabalho docente, aproximadamente 78% tiveram contato com o tema durante a graduação em disciplinas do curso. Cerca de 15% dos informantes declararam ter estudado o tema pela primeira vez em cursos de formação continuada e pós graduação e 7% não responderam a essa questão.

Dentre os 48% de informantes que declararam nunca ter estudado o tema ‘ética do trabalho docente’, a maioria deles pertenciam ao curso de Licenciatura em Matemática (25%) e Pedagogia (24%), seguidos das licenciaturas em Letras (15%) e em Biologia (7%). Dentre os 48% de informantes que declararam já ter estudado ética, 31% deles eram do curso de Pedagogia, 16% ao curso de Letras e 13% ao curso de Matemática.

É importante ressaltar que, com relação a cada curso, apenas as Licenciaturas em Filosofia e Educação Física apresentaram 100% das declarações positivas para esse tópico, ou seja, todos os informantes desses cursos declararam já ter estudado sobre ética docente em suas respectivas formações.

Longo (2009), ao realizar pesquisa com graduandos de diferentes cursos de licenciatura, apontou que muitos deles já haviam estudado sobre Ética em diferentes disciplinas ofertadas pelas universidades, entretanto, a autora concluiu que na maioria dos casos “os dilemas surgidos no decorrer da sua prática docente são resolvidos de acordo com a educação que receberam de suas famílias, amigos e escola, e não fundamentados por informações obtidas no decorrer de seus Cursos de formação docente” (LONGO, 2009, p. 111).

Da mesma forma, a autora defende a ideia de que a diversidade de conceitos dados pelos graduandos reflete uma carência de fundamentação filosófica e uma prova de que

a Ética não vem sendo trabalhada de maneira adequada nos diferentes cursos de licenciatura (LONGO, 2009).

No entanto, ao analisarmos as respostas sobre o conceito de ética dos informantes da pesquisa aqui apresentada, percebemos que a maioria deles possui uma definição de ética semelhante às adotadas por diversos autores da área, como Cortina (2003), Vásquez (2001) e Tardif (2005), relacionando a ética aos valores morais, ao convívio social ou à atividade docente. Apenas 9% das respostas obtidas nessa pergunta apontavam para um conceito de ética individualista ou sem relação com a moral.

Assim, cabe-nos apenas a dúvida se os informantes estavam conscientes dessa relação entre as respostas dadas e as principais referências filosóficas da área, ou se responderam de acordo com as suas experiências adquiridas no decorrer da sua prática, seja por meio da influência social, midiática, religiosa ou familiar.

Dando continuidade ao conceito de ética dos informantes, porém buscando enfocar no aspecto profissional, o tópico 12 continha uma relação com os principais direitos profissionais reivindicados pela categoria e defendidos pela LDB, sendo também alguns extraídos dos diversos Códigos de Ética Profissionais de outras profissões liberais além da docente. A partir da análise desses direitos, os informantes deveriam atribuir um grau de importância para cada um dos itens, estabelecendo, assim, uma escala.

Ao final, os informantes poderiam citar outros direitos que acreditavam ser importantes e esses foram listados para serem incluídos em um possível Código de Ética dos Professores do Brasil. Os direitos listados e os graus de importância a eles atribuídos, pelos informantes, estão organizados abaixo.

Tabela 8 – Principais direitos dos professores

Direitos						
	Sem importância		Importante		Muito importante	
Formação de qualidade em nível superior	0	0%	11	5%	210	95%
Condições materiais dignas de trabalho	0	0%	24	11%	197	89%
Carga horária remunerada para planejamento	0	0%	30	14%	190	86%
Formação continuada assegurada na área de atuação	0	0%	20	9%	201	91%

Plano de carreira profissional	0	0%	25	11%	196	89%
Piso salarial condigno	0	0%	18	8%	203	92%
Proteção à saúde e acidentes de trabalho	1	14%	32	85%	188	35%
Participação na elaboração do projeto educativo da escola, do município, do Estado e do país	3	1%	34	15%	184	83%
Liberdade de organização da categoria	4	2%	66	30%	151	68%
Liberação para participação em eventos de sua área de atuação	1	0%	59	27%	161	73%
Respeito à sua autonomia, competência e postura política	2	1%	39	18%	180	81%
Informação sobre todos os assuntos relacionados ao funcionamento da escola	6	3%	66	30%	149	64%

Fonte: Questionários online

Ao considerarmos as respostas desse tópico, chama atenção que alguns dos principais deveres definidos pela LDB receberam uma quantidade significativa do grau ‘Importante’ pelos informantes.

Dessa forma, entre os itens que receberam o maior número de votos no grau ‘Importante’, destacamos Liberdade de organização da categoria (30%), Informação sobre todos os assuntos relacionados ao funcionamento da escola (30%) e Participação na elaboração do projeto educativo da escola, do município, do Estado e do país (15%). Esses mesmos itens também se destacaram no grau ‘Sem importância’ com 3%, 2% e 1%, respectivamente.

Ainda no grau ‘Sem importância’, dentre os direitos listados, outros dois se destacaram: Respeito à sua autonomia, competência e postura política com 1% e Proteção à saúde e acidentes de trabalho com 14%.

Dentre os direitos que tiveram o maior índice de aprovação, estão: o direito à formação de qualidade em nível superior (95%), direito a um piso salarial condigno (92%), direito à formação continuada na área de atuação (91%) e direito ao plano de carreira profissional (89%).

Para complementar a questão, os informantes puderam sugerir quais direitos são essenciais à carreira do professor. Os direitos sugeridos estão organizados no quadro abaixo e foram citados apenas uma vez pelos docentes, não havendo, portanto, repetições.

Figura 13 - Quadro dos direitos sugeridos pelos informantes

Direitos sugeridos	Frequência
Garantia de todos os direitos expressos na LDB	1
Direito à autonomia para desenvolver e avaliar projetos educativos	1
Direito à assistência jurídica gratuita do próprio órgão ao professor	1
Direito à informação sobre a legislação aprovada e os projetos em tramitação sobre seus direitos e deveres como docente	1
Direito à aposentadoria por invalidez sem perdas salariais	1
Garantia de investimento em produção de materiais didáticos para sua atuação profissional	1
Direito de acesso às pesquisas educacionais	1
Direito à produção de referenciais teóricos sobre seu trabalho	1
Garantia a momentos de encontros com seus pares para trocas de experiências	1
Respeito à autonomia pedagógica.	1
Valorização profissional	1
Direito de eleger a equipe de direção através de voto direto	1
Livre associação sindical - sem coerção partidária, de expressão, de gênero, religiosa, etc.	1
Direito à isonomia salarial	
Respeito aos direitos dos alunos	1
Direito de participação na gestão escolar	1
Liberdade de expressão	1
Respeito e valorização do trabalho desenvolvido	1
Direito ao lazer	1
Flexibilidade no horário	1
Restrição da docência ao Licenciado Pleno (Somente o licenciado pleno deveria trabalhar com o ensino)	1

Direito a seguro de vida	1
Direito à formação continuada	1
Direito de exercer suas atividades laborais em local apropriado	1
Poder de voto e decisão sobre a política educacional da secretaria ou esfera ao qual pertence.	1
Direito à formação gratuita para melhorar a interação com alunos com deficiência	1
Direito a informações sobre as verbas que chegam à escola, à Secretaria a qual está vinculado e a forma como são gastas.	1
Oportunizar a participação coletiva, aceitar sugestões, opiniões e todo tipo de manifestação que possa enriquecer o debate, a troca de ideias, informações e opiniões acerca dos assuntos em pauta de estudo ou fora desta.	1

De modo semelhante ao tópico 12, o tópico 13 continha uma relação com os principais deveres profissionais atribuídos aos professores pela LDB e principais referenciais teóricos brasileiros da educação, sendo também alguns extraídos dos diversos Códigos de Ética Profissional Docente internacionais, tais como de Portugal e Espanha. Os deveres estão organizados abaixo.

Tabela 9 – Principais deveres dos professores

Deveres						
	Sem importância		Importante		Muito importante	
Ter controle e domínio de classe	0	0%	51	23%	170	77%
Buscar e promover estratégias para garantir o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos educandos	0	0%	15	7%	206	93%
Respeitar as normas estabelecidas na Instituição em que atua	1	0%	72	33%	148	67%
Socializar conhecimentos com os alunos	0	0%	21	10%	200	90%
Praticar a discrição e respeito à privacidade da vida dos alunos;	2	1%	51	23%	168	76%

Respeitar o direito da cada educando à sua diferença pessoal, social e cultural, sem discriminações	0	0%	13	6%	208	94%
Avaliar de acordo com o estabelecido no projeto pedagógico da escola	6	3%	88	40%	127	57%
Ser imparcial, objetivo e justo no exercício do poder de avaliar as aprendizagens, tendo consciência da subjetividade e precariedade dos juízos de avaliação	2	1%	45	20%	174	79%
Relacionar-se de forma ética com os colegas de profissão e comunidade escolar em geral	0	0%	27	12%	194	88%
Cumprir com as normas legais e contratuais	1	0%	66	30%	154	70%
Participar ativamente da elaboração do projeto pedagógico da escola	1	0%	45	20%	175	79%
Cumprir o plano de trabalho estabelecido	2	1%	76	34%	143	65%
Acompanhar estagiários(as) da formação docente	5	2%	92	42%	124	56%
Desenvolver suas atividades trajando-se de forma adequada	3	1%	71	32%	147	67%
Tratar os(as) alunos(as) sem discriminação de qualquer natureza	1	0%	18	8%	202	91%
Não abusar do poder e posição conferidos pela função	0	0%	29	13%	192	87%

Fonte: Questionários online

Ao analisarmos as respostas desse tópico, podemos verificar que houve uma aversão significativa a alguns itens em particular, de modo que apenas dois itens obtiveram um número superior a 1% de respostas negativas (sem importância). Tais itens foram: avaliar de acordo com o projeto pedagógico da escola (3%); e acompanhar estagiários de formação docente (2%).

Os itens que receberam o maior percentual no grau 'Importante' foram avaliar de acordo com o estabelecido no projeto pedagógico da escola (40%), cumprir o plano de trabalho estabelecido (34%) e acompanhar estagiários(as) da formação docente (42%).

Dentre os deveres que tiveram o maior índice de aprovação estão: respeitar o direito do educando à sua diferença pessoal, social e cultural, sem discriminações (94%); buscar e promover estratégias para garantir o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos educandos (93%); e tratar os alunos sem discriminação de qualquer natureza (91%).

Os deveres sugeridos pelos professores foram listados no quadro abaixo:

Figura 14 – Quadro dos deveres sugeridos pelos informantes

Deveres sugeridos	Frequência
Cumprimento de todas as incumbências expressas na LDB	1
Pontualidade e assiduidade.	1
Cumprir devidamente a sua carga-horária e o calendário escolar sem perdas aos alunos	1
Elaborar estratégias que substituam outras sem efeito ao aprendizado.	1
Ser solidário e participativo com os demais profissionais da educação	1
Avaliar-se constantemente em sua prática de docência.	1
Respeitar a autonomia de outros professores	1
Cumprir com todos os acordos firmados com a comunidade escolar	1
Priorizar sempre o aprendizado do educando	1
Entregar provas e diários de classe à coordenação pedagógica nas datas estabelecidas	1
Justificar suas faltas, entregando atestados e declarações em até 48h.	1
Manter-se atualizado	1
Conhecer e respeitar as normas estabelecidas no sistema de ensino que trabalha	1
Contribuir para o trabalho em equipe	1
Incentivar o educando a conhecer seu papel no processo educacional.	1
Compromisso com o aluno	1
Ser livre pensador	1
Praticar diariamente o exercício da alteridade com relação aos alunos	1

Fonte: Questionário online

Enquanto isso, no tópico 14, os informantes tiveram que atribuir graus de importância para diversas situações vividas pelos professores no exercício de seu trabalho

e que exigem um comportamento ético do docente. Nesse sentido, de acordo com os seus conceitos de ética, os professores consultados optaram entre os diferentes graus para indicar situações em que a falta de ética do profissional era considerada mais importante e, conseqüentemente, mais grave.

Os dados obtidos estão organizados nos gráficos abaixo, acompanhados da porcentagem de cada grau.

Tabela 10 – Principais situações em que ocorre a ‘falta de ética profissional’.

É falta de ética do professor						
	Sem gravidade		Grave		Muito grave	
Ausentar-se da Instituição sem o conhecimento da administração ou corpo pedagógico	14	6%	62	28%	145	66%
Desrespeitar colegas de trabalho e seus alunos	9	4%	24	11%	188	85%
Utilizar do cargo para proveito pessoal	12	5%	25	11%	184	86%
Ser impaciente, agressivo e ofensivo com sua turma	11	5%	22	10%	188	85%
Ser incoerente na efetivação da avaliação com os alunos	10	5%	36	16%	175	79%
Não comparecer às reuniões e encontros que requerem a participação dos docentes nas decisões da escola, sem justificativa plausível	12	5%	61	28%	148	67%
Ser displicente na organização de seu trabalho docente	12	5%	38	17%	171	77%
Ministrar aulas particulares a alunos de turma sob sua regência	31	14%	64	29%	126	57%
Fumar nas dependências da escola	17	8%	34	15%	170	77%
Ingerir bebidas alcoólicas antes de ministrar aula	12	5%	17	8%	192	87%
Ingerir bebidas alcoólicas com alunos	15	7%	24	11%	182	82%
Utilizar ou incentivar o uso de drogas ilícitas	10	5%	12	5%	199	90%
Manter relações amorosas com alunos(as)	17	8%	30	14%	174	79%

Propagar doutrinas contrárias aos princípios morais e aos direitos humanos	10	5%	22	10%	189	86%
Insuflar atitudes de indisciplina e agitação	14	6%	40	18%	167	76%
Não fazer a reposição de aula	12	5%	68	31%	141	64%
Fazer avaliações de colegas professores junto a pessoas não docentes	17	8%	32	14%	172	78%

Fonte: Questionários online

Com relação a esse tópico e após analisar os dados obtidos, podemos verificar que houve uma divergência maior entre os itens considerados como sem importância, os importantes e os muito importantes, quando comparados aos dois itens anteriores. Podemos dizer que, quando falamos de comportamento ético profissional, as diferenças de conceito de ética apresentadas no tópico 10 se tornam mais evidentes.

Dentre os itens apontados, destacamos que ministrar aulas particulares a alunos de turma sob sua regência (14%), fumar nas dependências da escola (8%), manter relações amorosas com alunos(as) (8%) e fazer avaliações de colegas professores junto a pessoas não docentes (8%) são vistas pelos informantes como situações em que a falta de ética pode ser considerada como ‘Sem gravidade’.

Os itens em que as situações foram consideradas apenas como uma falta de ética ‘Grave, destacamos que ausentar-se da Instituição sem o conhecimento da administração ou corpo pedagógico (28%), não comparecer às reuniões e encontros que requerem a participação dos docentes nas decisões da escola, sem justificativa plausível (28%), ministrar aulas particulares a alunos de turma sob sua regência (28%) e não fazer a reposição de aula (31%) são os mais citados.

Enquanto isso, os informantes apontaram que desrespeitar colegas de trabalho e seus alunos (85%), ser impaciente, agressivo e ofensivo com sua turma (85%), ingerir bebidas alcoólicas antes de ministrar aula (82%) e utilizar ou incentivar o uso de drogas ilícitas (90%) são as situações que consideram haver uma falta de ética ‘Muito grave’.

É possível observar algumas contradições, por exemplo, no tópico 13 (relativo aos principais deveres dos professores), apenas 1% dos informantes declararam que ser imparcial, objetivo e justo no exercício de avaliar as aprendizagens é um dever sem importância, contra 79% que julgaram ser Muito importante. No entanto, no tópico 14 (relativo às situações que representam falta de ética), quando colocados diante de uma situação em que esse dever era exigido, 5% dos informantes declararam que ‘ser

incoerente na efetivação da avaliação' poderia ser considerada como uma falta de ética sem gravidade. Ou seja, ainda que o número de marcações tenha sido pequeno, houve um número cinco vezes maior na rejeição desse item.

De modo semelhante aos tópicos anteriores, no tópico 14 os informantes listaram situações que consideravam como falta de ética dos professores.

Figura 15 - Quadro de outras situações que representam falta de ética para os informantes

Outras situações que representam falta de ética	Frequência
Se promover a ocupar cargos de coordenação ou a direção indevida inerente a sua função profissional	1
Humilhar e não incentivar a luta contra as dificuldades de aprendizagem	1
Usar palavras de "baixo calão" ao ministrar aulas	1
Propagar sua religião como forma correta de ser, agir e pensar	1
Omitir conhecimentos	1
Não assumir seu papel e suas responsabilidades profissionais	1
Assédio moral	1
Ser um mero expositor de conteúdos	1
Exposição pública de um aluno	1
Faltas excessivas	1
Faltas habituais	1
Falta de comprometimento com os alunos e a escola	1
Estabelecer uma competição de popularidade entre os alunos	1
Não respeitar a competência de cada aluno	1

Fonte: Questionário online

Quando questionados qual o requisito mínimo para alguém lecionar na disciplina em que atua, os informantes puderam escolher qual a formação que julgam ser adequada para um professor. Os dados foram organizados na tabela abaixo.

Tabela 11 – Requisito mínimo para lecionar na(s) disciplina(s) dos informantes

Requisito mínimo para lecionar na(s) disciplina(s) em que atua	Frequência	Porcentagem
Ter domínio dos conteúdos da(s) disciplina(s) que leciono	127	30,53%

Ter concluído o ensino médio e dominar os conteúdos da disciplina que leciono	12	2,88%
Estar cursando nível superior e dominar os conteúdos da disciplina que leciono.	43	10,34%
Estar cursando o último ano de um curso de nível superior e dominar os conteúdos da disciplina que leciono	19	4,57%
Estar cursando uma licenciatura da disciplina que leciono	37	8,89%
Estar cursando o último ano de uma licenciatura da disciplina que leciono.	36	8,65%
Possuir o curso de mestrado ou uma licenciatura da disciplina que atua.	142	34,13%

Fonte: Questionário online

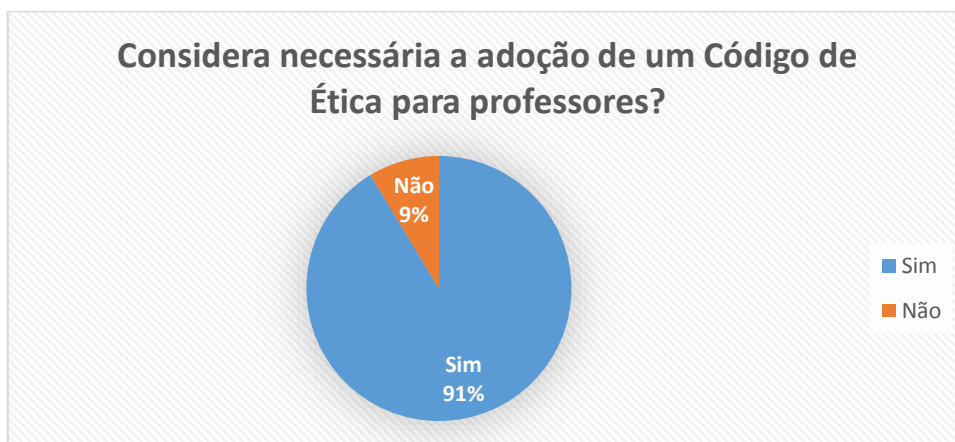
Nesta questão, os informantes puderam escolher mais de uma categoria referente ao requisito mínimo. Conforme a tabela podemos perceber que há a prevalência de dois itens em particular: Ter domínio dos conteúdos da(s) disciplina(s) que leciono (57%) e Possuir o curso de mestrado ou uma licenciatura da disciplina que atua (64%).

No entanto, ao analisarmos o número de marcações de forma individual foi possível perceber que, dentre os 30,53% de informantes que apontaram o domínio dos conteúdos referentes à disciplina como o requisito mínimo para se tornar professor, 75% deles haviam escolhido outra opção. Dentre as opções complementares, destacam-se: estar cursando o último ano de uma licenciatura da disciplina que leciono (5%), estar cursando uma licenciatura da disciplina que leciono (10%) e possuir o curso de mestrado ou uma licenciatura da disciplina que atua (85%).

Do mesmo modo, considerando os 34,13% de informantes que apontaram o curso de mestrado ou uma licenciatura na(s) disciplina(s) em que atua como o requisito mínimo para lecionar, 60% deles destacaram a importância de ter domínio dos conteúdos dessa(s) disciplina(s) como opção complementar.

Quando questionados se consideram importante e necessária a adoção de um código de ética específico para os professores, 91% dos informantes declararam que sim e 9% não.

Figura 16 - Gráfico da necessidade de adoção de um código de ética específico para os professores.



Fonte: Questionários online

De acordo com os principais cursos de graduação levantados pela pesquisa, 91% dos informantes de Matemática eram a favor da criação de um Código de Ética profissional específico para professores. Esse número equivale a 73% nos cursos de Letras, 97% de Pedagogia, 64% de Ciências Naturais com Habilitação/Ciências Biológicas e 100% dos informantes de Filosofia.

Dentre os motivos enumerados pelos professores, destacamos as correspondências entre as respostas dadas e as categorizamos, de modo que o número de repetições não corresponde ao número de informantes, uma vez que alguns apontaram mais de uma justificativa para a necessidade de implantação de um código de ética exclusivo para professores, enquanto outros não justificaram.

A tabela 7 apresenta as principais justificativas apontadas pelos informantes que se posicionaram a favor da criação de um código de ética para professores.

Tabela 12 – Justificativas a favor da criação de um código de ética para professores

Justificativa	Frequência	Porcentagem
É importante para esclarecer quais são os direitos e deveres dos professores	30	17,75%
É uma forma de melhorar o ensino e orientar o trabalho docente	29	17,16%
É importante para a boa convivência entre os pares	29	17,16%
É uma forma de impor limites à atividade docente	18	10,65%

Uma forma de impor o respeito e o compromisso à atividade	11	6,51%
É uma forma de unificar as normas gerais da legislação educacional.	10	5,92%
É uma forma de organizar e unir a classe profissional.	8	4,73%
É uma forma de fortalecer a classe profissional.	6	3,55%
Ajuda a valorizar a identidade, os saberes e as competências docentes.	5	2,96%
É importante porque o professor é um exemplo ético para os alunos	5	2,96%
É uma forma de garantir os direitos dos docentes e dos discentes	5	2,96%
Poderá amenizar os danos gerados por situações que são vivenciadas apenas na escola	4	2,37%
É importante porque propicia uma reflexão necessária ao docente	4	2,37%
É uma forma de definir e diferenciar os bons e os maus profissionais	3	1,78%
Pode ajudar a restringir à docência apenas aos professores	1	0,59%
Pode evitar que haja corporativismo e protecionismo dentro do ambiente escolar	1	0,59%

Fonte: Questionário online.

Com base na análise da tabela 7 é possível perceber que parte significativa dos informantes associam um Código de Ética a ideia de esclarecimento de direitos e deveres de um profissional, visando a valorização da profissão seja por meio da convivência entre os pares ou da imposição de limites ao trabalho docente.

Para um dos informantes, o código é importante

“Porque além de advir de discussões coletivas docentes, conhecedores de suas realidades, poderia orientar atitudes e comportamentos, delimitando o exercício da profissão professor. Principalmente, um código deontológico é a

base para a profissionalização docente, trazendo nas entrelinhas as identidades, os saberes e as competências dos professores” (Informante 2 - Matemática).

Alguns informantes destacaram também a diversidade de leis, estatutos e regulamentos que os professores devem seguir e creem que o Código de Ética profissional seria uma forma de guiar as ações dos docentes em sala de aula e, ao mesmo tempo, garantir sua autonomia.

“Embora muitos professores costumam seguir as LDB ou o ECA como base de ética profissional faz-se necessário mais orientações no que diz respeito a postura a ser adotada em sala de aula. Há muitas discórdias quanto as questões de avaliação, planos de aula e outras atividades taxadas de "pedagógicas"; e em função dessa "nomenclatura" (pedagógicas) acaba-se deixando que os coordenadores pedagógicos "ditem" a postura a ser seguida” (Informante 36 – Letras).

“Entendo que há muitos códigos não oficializados. Alguns professores os seguem, outros não. A criação de um código de ética iria contribuir para categorizar o ‘bom profissional docente’ e o ‘mau profissional docente’” (Informante 148 - Matemática).

Um dos informantes relata que alguns desses regulamentos não são suficientes para nortear as ações dos professores, devido a relação próxima entre professores e alunos.

“Só o RJU e o Estatuto do Magistério não são suficientes para nortear nossa conduta ética e moral. Em 2004 ou 2005 tínhamos uma normativa da SEDUC/Pa assinada pela então Secretária Rosinele Salame que tratava da conduta ética do servidor público da secretaria. Era bom, pois nos baseávamos por ele. Mas agora não dispomos de um Código que oriente nossa conduta no exercício da profissão, uma vez que como professores, passamos por muitas situações constrangedoras com alunos, colegas e principalmente gestores autoritários. Por isso, sinto falta de um documento técnico balizador para nos amparar nos momentos difíceis da nossa profissão de professor” (Informante 189 – Pedagogia).

Ainda com relação ao papel de nortear as ações dos docentes, os informantes afirmam que a docência é uma atividade singular e, por isso, necessita de um código específico para lidar com as situações cotidianas.

“Atuamos em uma profissão tão específica que algumas situações que acontecem com professor no ambiente que atua e com a clientela que ensina, não ocorrerá entre outros tantos profissionais” (Informante 134 - Geografia).

“Sim. Muitos profissionais não sabem lidar com as diferenças presentes nos vários ambientes da escola (sala de aula, refeitório, sala dos professores, etc.). Muitas vezes alguns profissionais se comportam como se sua opinião fosse a mais verdadeira e, portanto, a mais correta a ser levada em consideração em detrimento da opinião da maioria ou mesmo do respeito às minorias”. (Informante 86 - História).

A ideia de fortalecimento dos docentes enquanto uma classe trabalhadora é exposta em aproximadamente 10% das respostas. Para um dos informantes o Código é essencial

“Para que a categoria passe a ter noção do poder que tem ao se organizar enquanto classe trabalhadora, para que que entenda e faça valer o poder que tem ao se organizar coletivamente, não se deixando inferiorizar ou aceitar o falso argumento de que "lugar de professor é na sala de aula". A aula acontece, e de forma muito mais significativa, em todos os locais onde o conhecimento possa ser praticado, avaliado e reavaliado e contextualizado pelos atores envolvidos no ato de formação do indivíduo. Os professores se organizando e lutando pelos seus direitos também estão educando” (Informante 132 – Ed. Física).

Enquanto isso, os informantes que afirmaram não ser necessário a criação de um código de ética, totalizaram 9% dos informantes e apontaram como principal justificativa para isso o fato da ética ser inerente ao próprio professor. Segundo eles, a atividade docente possui um papel social no qual o comportamento ético é implícito e os professores apenas o desenvolvem no decorrer da sua prática.

A tabela 8 demonstra as principais justificativas dos informantes.

Tabela 13 – Justificativas contra a criação de um código de ética para professores

Justificativa	Frequência	Porcentagem
Não, porque a ética independe de formação	2	10,53%
Não, porque o professor é capaz de agir com bom senso	4	21,05%
Não, porque fragmentaria a postura do profissional	1	5,26%
Não, porque a ética é inerente ao próprio professor	6	31,58%
Não, porque o respeito ao próximo é algo individual	1	5,26%
Não, a legislação existente é suficiente	2	10,53%
Não, porque a postura ética deve ser desenvolvida na prática profissional	2	10,53%

Não é necessário, mas a discussão é importante.	1	5,26%
---	---	-------

Fonte: Questionários online.

Dentre os informantes que consideraram não ser necessária a criação de um código de ética específico para a docência, a principal justificativa foi a de que a formação do professor já deve dar condições para uma reflexão ética no cotidiano docente.

“Não. Penso que a formação do professor deve oportunizá-lo refletir sobre sua posterior atuação enquanto docente, isso inclui questões éticas. O professor deve ter autonomia para decidir sobre a sua postura” (Informante 77 – Ciências Naturais - Biologia).

“Defendo a necessidade de possuímos uma postura ética, mas essa postura deve ser construída naturalmente no decorrer de nossa formação pessoal e profissional. A exigência de um "código de ética" implica a obrigação de cumpri-lo, o que deixa de ser ético!” (Informante 28 - Pedagogia)

“Não acho que seja necessário haver um código de ética específico para os professores. Acredito que um profissional da área da Educação possa ser capaz de agir com bom senso” (Informante 166 - Letras).

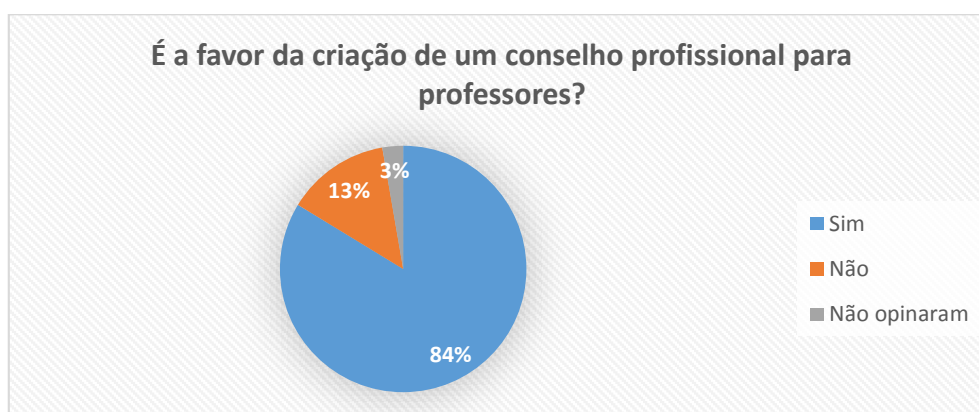
Quando questionados sobre a criação de um Conselho Profissional exclusivo para professores, 83% dos informantes declararam ser a favor da ideia e 14% se posicionaram contra, conforme a tabela abaixo.

Tabela 14 – Criação de um conselho profissional para professores

Respostas	Nº de informantes	Porcentagem
Sim	185	84%
Não	30	13%
Não opinaram	6	3%

Fonte: Questionário online

Figura 17 - Gráfico da criação de um conselho profissional para professores



Fonte: Questionários online

Dentre as justificativas levantadas pelos informantes para a criação de um conselho profissional, agrupamos as respostas comuns nas categorias expostas na tabela 10.

Tabela 15 - Justificativas a favor da criação de um conselho profissional para professores

Justificativa	Frequência	Porcentagem
O professor precisa de um órgão que avalie e fiscalize suas ações	24	15,58%
Seria uma forma de orientar os professores em suas ações	17	11,04%
Um bom aparato legal para defender os interesses da classe	13	8,44%
Seria importante para a organização da classe	13	8,44%
Seria importante para a troca de experiência e discussões	12	7,79%
Seria uma forma de punir os maus profissionais	10	6,49%
Sim, desde fosse um órgão atuante e sem interferências políticas	9	5,84%
Seria uma forma de unir a classe	8	5,19%
Ajudaria a regulamentar a profissão	7	4,55%
É importante para estabelecer algumas restrições à atividade do professor	6	3,90%

Haveria mais respeito e valorização do profissional	5	3,25%
É importante para esclarecer os direitos e deveres dos profissionais	5	3,25%
Ajudaria a fortalecer a identidade do professor	5	3,25%
É importante para separar quem pode lecionar e quem não pode	4	2,60%
Seria um apoio a mais ao professor diante dos desafios dessa atividade	4	2,60%
É um elemento fundamental para profissionalização docente (unido ao poder do sindicato)	3	1,95%
Ajudaria a estabelecer as responsabilidades do professor	3	1,95%
Viabilizaria uma boa conduta e mais acompanhamento da classe	2	1,30%
Seria uma forma de moralizar a profissão	2	1,30%
É importante para ampliar o poder e representatividade dos professores na sociedade	1	0,65%
É uma forma de impor uma boa qualificação ao professor	1	0,65%

Fonte: Questionário online.

Com base nas justificativas expostas, podemos notar que a maioria dos informantes acredita que a necessidade de um Conselho Profissional para os docentes está, principalmente, relacionada as próprias ações dos professores. Segundo alguns informantes, a atividade docente precisa de um órgão que fiscalize o trabalho do professor.

“É importante ter um núcleo que seja fiscalizador do trabalho do educador, visando garantir os direitos dos bons profissionais, e de certa forma proteger a sociedade dos que não se adequam e/ou respeitam o código em vigência” (Informante 9 – Matemática).

“Considero, que seja importante uma vez que os sindicatos tem seu papel restrito e um conselho poderia ampliar o poder de atuação do sindicato, e ainda conta com maior participação e pressão política” (Informante 74 - Ciências Sociais).

Da mesma forma, os informantes consideram que um Conselho seria um espaço que possibilitaria a troca de experiência entre docentes e, conseqüentemente, o fortalecimento da categoria.

“As complexidades do exercício da docência são vistas como triviais, seria um espaço para articular estratégias que primem por um ensino eficiente e eficaz” (Informante 199 - Pedagogia).

“O profissional docente precisa desse instrumento de apoio para trocar suas experiências com outros professores e aprender com essa troca, enriquecendo suas práticas e metodologias” (Informante 129 - Pedagogia).

“Seria importante a criação de um Conselho Profissional, a fim de organizar melhor a categoria, tendo em vista a luta por direitos dos docentes, bem como tomar conhecimento de possíveis denúncias de abusos cometidos no exercício da docência. Afinal, segundo o autor Nóvoa somos considerados semi-profissionais por não termos um Conselho organizado da categoria” (Informante 13 - Pedagogia).

“Sim, pois além de outras finalidades, isso seria uma forma de colocar nas salas de aula professores formados e não pessoas que sem formação se aventurem em ministrar aula, ou pessoas que não sejam da área da educação” (Informante 218 - Pedagogia).

Por outro lado, apesar de concordarem com a criação de um Conselho, alguns informantes destacaram a importância da atuação efetiva desse órgão e estabeleceram algumas condições essenciais para seu estabelecimento.

“Sou a favor de um conselho desde que ele seja atuante, imparcial, comprometido, formado por professores, informado, aja eticamente também, pois seria um órgão ao qual se poderia recorrer, para solicitar esclarecimentos, formações, entre outros” (Informante 140 – Educação Física).

“Desde que seja formado por pessoas que realmente já tenham tido experiência com a docência e que sejam realmente reconhecidos como profissionais da docência, e não escolhidos ou colocados no cargo por políticos. Digo, não pessoas militantes da categoria, mas que realmente lutem por uma educação melhor fazendo a educação acontecer porque também as análises dar-se-iam com maior proximidade do cotidiano educacional” (Informante 83 - Matemática).

“Sou a favor, porém com atuação real e efetiva, sem posicionamento político e profissional pífio, sem atitude ou que se apresente sem argumentação

fundamentada diante da necessidade de se impor para exigir os direitos ou cobrar os deveres da categoria que representa. Que não seja apenas um coletor de dinheiro de uma categoria, com o objetivo de enriquecimento ilícito de seus dirigentes” (Informante 132 – Educação Física).

Por outro lado, os 14% dos informantes que se declararam contra a criação de um Conselho Profissional para os professores, citaram, principalmente, a arrecadação de fundos financeiros dos profissionais sem que haja um retorno para a classe. As principais justificativas apresentadas pelos informantes estão relacionadas na tabela abaixo.

Tabela 16 - Justificativas contra a criação de um código de ética para professores

Justificativa	Frequência	Porcentagem
Seria apenas uma forma de arrecadar dinheiro	4	23,53%
O professor é capaz de se auto-regular com ética	3	17,65%
Seria uma forma a mais de burocratizar a educação	3	17,65%
Não contemplaria a complexidade da profissão e o grande número de profissionais	2	11,76%
O sindicato já é o suficiente para defender os interesses da classe	1	5,88%
Na prática, os Conselhos representam apenas o interesse político de uma parte dos trabalhadores	1	5,88%
Os Conselhos Escolares já fazem o acompanhamento profissional	1	5,88%
O código de ética já seria o suficiente	1	5,88%
Aumentaria a discriminação e punição desordenada aos docentes	1	5,88%

Fonte: Questionários online.

Dentre os principais motivos da rejeição, os informantes destacaram que um Conselho seria uma forma de arrecadar dinheiro dos professores sem que houvessem grandes melhorias para a classe.

“Não considero importante porque seria mais uma forma de nos tirar dinheiro com a anuidade” (Informante 34 - Matemática)

“Pelo o que eu observo em outras categorias, o Conselho só serve para recolher taxa anual (dinheiro)” (Informante 201 - Pedagogia).

“Não considero importante, pois muitos destes são simplesmente cartoriais, burocráticos, entidades reguladoras que mais causam dúvidas ao não trazerem fatos ou ganhos a categoria” (Informante 177 - Geografia).

Os informantes destacaram também que, por considerarem a ética como um conceito aperfeiçoado no convívio social, então não há necessidade de um órgão que fiscalize a profissão, pois o professor já deve ter uma postura ética enquanto indivíduo. Da mesma forma, alguns informantes citaram que a postura ética pode ser debatida nas formações dos professores.

“Não considero um conselho importante pois dentro da Universidade somos preparados para atuar nas licenciaturas além de que temos um sindicato que nos representa, mesmo que nem todos façam parte” (Informante 103 - Sociologia).

“Se colocarmos em prática o respeito ao que já existe como a LDB e ao estatuto escolar não é necessário mais coisas burocráticas” (Informante 68 – Ciências Sociais).

“Sou a favor de um código sim, mas conselho só é necessário em casos extremos e acho que um professor, como um sujeito que trabalha com crianças, jovens, deve ter o compromisso como ser humano de assumir a si mesmo e se comprometer a melhorar de forma integral e fortalecer sua autoestima para progredir na sua auto-realização” (Informante 124 - Letras).

Alguns informantes, por outro lado, destacaram que o grande número de professores tornaria a criação de um conselho inviável.

“Há necessidade sim, de se discutir a ética não só na educação como em toda a atividade profissional. A mudança de comportamento se dá através da conscientização dos atos praticados. O debate e a reflexão sobre as consequências de determinados atos e comportamentos surtiriam mais efeito. E levando em consideração também o gigantesco número de profissionais nessa área e que um Conselho Profissional não teria como agir de forma mais efetiva e satisfatória” (Informante 90 – Geografia).

Por fim, ao serem questionados sobre a necessidade de adotar um traje específico para professores que seja capaz de identificar o profissional e relacioná-lo a sua profissão, 62% dos informantes consideraram a ideia desnecessária devido, dentre outras razões, ao clima do estado do Pará e as condições das salas de aulas da escola pública, muitas delas sem ventilação.

Figura 18 - Gráfico da adoção de um traje específico para docentes



Fonte: Questionários online

As justificativas apresentadas pelos informantes estão organizadas na tabela abaixo:

Tabela 17 - Justificativas contra a criação de um traje específico para professores

Justificativa	Frequência	Porcentagem
Não é necessário, mas o professor deve estar vestido de maneira adequada	59	47,58%
A vestimenta do professor não interfere no aprendizado ou no trabalho docente	26	20,97%
As condições diversificadas das escolas não permitiriam o uso	9	7,26%
Existem outras prioridades na Educação	6	4,48%
As regras de vestimenta podem ser estabelecidas pelas próprias instituições	4	3,23%
Seria inviável, considerando o número de escolas em que o professor atua	2	1,61%
Um crachá seria o suficiente para identificar	2	1,61%
Dentro do código poderia ter algumas regras de vestimenta, sem limitá-lo.	2	1,61%
Um traje específico não valorizaria a diversidade dos professores	2	1,61%

O traje poderia colocar o professor em uma posição de superioridade	2	1,61%
O professor precisa ter inserção na comunidade e integração às turmas em que leciona e o traje dificultaria	2	1,61%
A sociedade deve dar importância ao profissional independente da roupa que ele vista	2	1,61%
Poderia incentivar a violência por identificar os profissionais	1	0,81%
A roupa não é o que diferencia os professores	1	0,81%
A roupa é um status do professor e mostra ao aluno que ele pode conseguir melhorar de vida se estudar	1	0,81%
Tiraria a autonomia do professor, pois as roupas que ele usa fazem parte da sua identidade pessoal	1	0,81%
Seria um gasto a mais na vestimenta	1	0,81%
Serviria apenas como identificação e isso não é importante	1	0,81%

Fonte: Questionários online.

É importante ressaltar que apesar de posicionarem contra a adoção de um traje específico, os informantes reconhecem a importância de uma boa vestimenta para a imagem do professor. Além disso, consideram também que as diferenças estruturais das diversas escolas em que alguns professores trabalham impediria essa adoção.

“Um professor coerente já sabe que deve sempre se vestir de forma condigna” (Informante 126 - Pedagogia).

“Se o professor tem a noção de se vestir decentemente, ou seja, com roupas que sejam adequadas ao ambiente escolar, não haverá maiores problemas com sua identificação” (Informante 138 - História).

“Acredito que as condições de nossas escolas e conseqüentemente das salas de aula, principalmente públicas, não favorecem tal iniciativa” (Informante 03 - Matemática).

“Não, pois levando em consideração a gama de escolas que boa parte dos docentes atua, será impossível a utilização de uniformes de identificação” (Informante 200 – Educação física).

“Estes profissionais (médicos e juizes) trabalham em um local específico e quase sempre no mesmo padrão o que não podemos dizer de nossas escolas que na maioria das vezes não tem um mínimo de padrão e em algumas sem condição de ser chamada de escola” (Informante 85 - Física).

Alguns informantes veem que a vestimenta do professor é uma forma de expressão e impor uma vestimenta padrão iria descaracterizar sua identidade pessoal.

“Esse tipo de "uniformização" retira a autonomia do profissional em mostrar parte do que ele é e/ou pensa. As roupas usadas pelas pessoas demonstram a identidade pessoal. Quanto mais diversos os "trajes", mais multiplicidade são visivelmente identificadas” (Informante 86 - História).

“Não sei qual a finalidade da roupa dos magistrados e com relação aos médicos o jaleco e a roupa branca estariam ligados a questões de higiene, mas não acho que seja pertinente fardar todos os professores, pois ter um traje específico para TODOS desvaloriza a diversidade, além de não considerar que vivemos condições diferenciadas de trabalho conforme as regiões do país e do Estado nos quais atuamos, com condições climáticas e condições de remuneração financeira igualmente diferenciadas. Não acredito que seja necessário sequer o fardamento imposto aos alunos” (Informante 73 – Educação Física).

De modo semelhante, alguns informantes acreditam que adotar um traje específico e uniforme poderia criar uma imagem de superioridade do professor em relação ao aluno e criar barreiras no processo educativo.

“Não sou a favor de uniformes, isso pode criar barreiras no processo educativo, uma vez que o professor é um mediador desse processo, e um traje pode colocá-lo em uma situação de superioridade como no ensino tradicional que o professor era o centro do processo” (Informante 128 - História).

“Sou a favor apenas um traje que seja adequado... o professor é mais que um profissional, às vezes exerce ações que extrapolam suas funções, voltar a usar trajes específicos significaria diferenciar de tal modo professor e aluno que talvez muitos entendessem como ausência de relação próxima entre estes, retornando talvez à educação tradicional” (Informante 187 - Pedagogia).

“A atividade exercida por um professor (diferente dos outros profissionais citados) se faz através de um contato diário com os mesmos grupos (turmas) e necessita de uma aproximação maior para que o aprendizado flua. O respeito e o limite nessa relação se faz necessário, mas não precisa ser distante como talvez um traje específico iria impor” (Informante 90 - Pedagogia).

Tabela 18 - Justificativas a favor da criação de um traje específico para professores

Justificativas	Frequência	Porcentagem
Seria uma maneira de organizar e identificar os professores na escola e fora dela	33	34,02%
É importante porque alguns professores não se vestem da maneira adequada	20	20,62%

Destruiria uma grande barreira entre professores e alunos, que são obrigados a vestir um uniforme	16	16,49%
É uma forma de valorizar o professor enquanto trabalhador	10	10,31%
Tornaria o professor mais respeitável	9	9,28%
Sim, desde que adequado às condições climáticas e sem custo	7	7,22%
Sim, desde que não seja obrigatório, pois o professor precisa de liberdade	1	1,03%
Sim, mas somente para escolas de Ensino Fundamental e Médio	1	1,03%

Fonte: Questionários online.

Por outro lado, os informantes que ficaram a favor da adoção de um traje para professores, defenderam que essa seria uma boa maneira de organizar os docentes em torno de uma identidade de classe em comum, bem como ressaltaram que um traje ajudaria aqueles professores que não se vestem adequadamente para o ambiente de trabalho.

“É necessário sim, pois existem professores no Some em Abaetetuba que trabalham de shorts e sandália Havaina e ainda exigem que os alunos vão de calça comprida. Deveria ser usada uma bata com identificação do professor na própria bata, assim como uma identificação documental como juízes, médicos, etc.” (Informante 193 - Matemática).

“Acredito que ajudaria na própria organização e identificação dos professores e funcionários além disso, observo a falta de respeito de alguns professores que vem trabalhar como se fosse a outro lugar qualquer e ainda exige dos alunos o uniforme” (Informante 67 - Pedagogia).

“Acredito que fortaleceria a identidade do profissional da educação, que na maioria das vezes fica no anonimato e não tem reconhecimento da sua importância no desenvolvimento da sociedade, (é muito fácil identificar juízes, médicos, psicólogos, quando estão na execução dos seus serviços), talvez por isso, muitas pessoas até respeitam muito mais esses profissionais” (Informante 192 - Pedagogia).

“Sou a favor porque temos que valorizar nossa profissão como as demais e padronizar seria uma forma de se orgulhar do fazemos, pois não é de qualquer jeito que deveríamos se trajar no ambiente de trabalho. Vejo que seria de suma importância um traje específico para a área de professores, é um meio de prestigiar a categoria” (Informante 19 - Letras).

“O traje, de alguma forma é a identidade de um profissional. Então penso que seria importante para a identidade docente, embora tenha consciência que a identidade docente vai além de um traje” (Informante 15 - Matemática).

Um ponto importante que os informantes levantaram foi que a adoção de um traje por parte dos professores iria diminuir as diferenças existentes entre eles e os alunos que, muitas vezes, são obrigados a usarem uniforme escolar. Dessa forma, os docentes ao usarem um ‘uniforme’ ficariam iguais aos alunos dentro do ambiente escolar.

“O uso do uniforme garante que o professor ou qualquer funcionário da área seja identificado e também cria uma unidade entre eles. Isso também ajudaria as escolas a manterem os alunos também uniformizados, pois o exemplo do professor é o principal” (Informante 188 – História).

“As instituições de ensino costumam cobrar dos professores que usem uniformes alegando que os alunos ao observarem seus professores uniformizados se sentirão motivados a usarem os uniformes escolares. Eu acredito que tenha relevância esta cobrança” (Informante 36 - Letras).

“Sou a favor desde que atenda as condições climáticas da região e da escola. Isso destruiria uma enorme barreira no cumprimento igualitário do dever no âmbito pedagógico, uma vez que os alunos são obrigados a fazer uso do uniforme e os servidores da escola não” (Informante 83 - Pedagogia).

Ao pesquisar sobre o significado simbólico dos uniformes de trabalhadores de uma usina siderúrgica de Minas Gerais, Farias (2010) defende que o uso de um traje específico para funcionários é uma forma de representação de poder diante da sociedade. No entanto, é natural que haja resistência na sua adoção por tratar-se de um compromisso aberto com a profissão. Segundo a autora, quando se comprometem em usar uma vestimenta uniforme “os trabalhadores incorporam uma persona que os move a agir

conforme expectativas sociais, com atuação pautada no comprometimento corporativo” (FARIAS, 2010, p. 273).

A autora ressalta ainda que

Tal vestimenta se torna um instrumento de internalização e decodificação de regras, conduzindo a uma conduta institucionalizada, pautada em normas e regras, ao mesmo tempo em que permite identificar o trabalhador no convívio comunitário, motivando a denúncia de qualquer irregularidade (FARIAS, 2010, p. 276).

Por fim, Farias (2010) conclui que o uso de uma vestimenta uniforme para todos os trabalhadores de uma mesma empresa ou classe carrega um valores e simbolismos devido à proximidade com o usuário. Um uniforme pode ser visto também como um ‘objeto biográfico’ que carrega experiências e emoções vividas no trabalho (FARIAS, 2010, p. 271; 282) e contribui para a constituição da identidade do trabalhador e para o sentimento de pertencimento à profissão.

Os depoimentos demonstram o quanto os significados expressos no uniforme são importantes na constituição da identidade do trabalhador, refletindo-se em sua autoestima, especialmente entre os operários de menor poder aquisitivo. Afinal, sem o uniforme, há uma diversificação desfavorável do visual, que contrasta aqueles que podem ir para o trabalho bem vestidos e os que chegam a usar roupas surradas. O que demonstra o quanto o uniforme é depositário de valores e expectativas (FARIAS, 2010, p. 275).

6. CÓDIGOS DE ÉTICA PARA A DOCÊNCIA: UM ESTUDO DEONTOLÓGICO

Essa seção tem por objetivo apresentar a análise de códigos de ética das principais profissões que, assim como a docência, tem como objeto de trabalho o ser humano. Essa análise se voltou para os princípios fundamentais presentes nestas deontologias, especialmente, no que se refere ao trato humano.

Criar um código de ética profissional para a docência é uma possibilidade concreta de orientar a relação entre profissional e usuário por meio de princípio, diretrizes e normas. No entanto, é importante chamar a atenção para que esta não seja uma criação realizada somente no discurso. É necessária então uma ‘ética problematizadora’ (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005) que seja capaz de identificar as principais necessidades profissionais dessa categoria e que assegure que esse documento seja passível de mudanças e adaptações conforme o tempo.

Assim, análises dos códigos de ética das diversas profissões são importantes para verificar quais os princípios comuns a eles, quais as bases dos deveres norteadores das atividades em geral e, principalmente, quais as dificuldades e brechas expressas nesses documentos. A intenção fundamental desses estudos deve ser colher informações e experiências para a futura criação de um código de conduta profissional para professores.

O primeiro passo desse estudo no Brasil foi dado por Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) que, ao estudar sobre os códigos de ética em diversas profissões, buscaram verificar se eles explicitam questões relativas ao campo da docência, uma vez que, como afirmado por Tardif e Lessard (2005, p. 08) todas as profissões precisam de uma formação educacional.

As autoras concluíram que a maioria dos códigos de conduta expressavam qualidades morais, introduzindo os princípios fundamentais em torno de valores éticos necessários para o exercício da profissão, mas poucas vezes associados a uma dimensão sociopolítica. Corriqueiramente explicitam direitos e deveres profissionais, incidindo em orientações de caráter deontológico.

No entanto, apenas dois dos códigos analisados explicitaram questões relativas ao campo da docência (códigos de ética do odontólogo e do educador físico). Alguns dos demais expressam apenas a ‘colaboração’ com os cursos de formação de profissionais da sua área sem, contudo, dizer como essa colaboração deve ocorrer. De modo geral, a maioria dos códigos estudados por Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) explicitam um conjunto de qualidades morais comuns a muitas profissões ou mesmo inerentes a relações

humanas, por exemplo, o zelo do prestígio de sua classe e a manutenção honra como orientação profissional.

O estudo das autoras traz ainda uma proposta de código de ética criada pelo Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO-MG). Esta proposta busca estabelecer regras sobre a prática profissional dos professores e garantia de melhores condições de trabalho. Ao todo são enumerados dez aspectos próprios da profissão de professor e sete princípios fundamentais, sendo eles:

1. Competência e Postura Profissionais
2. Utilização de padrões universais: impessoalidade.
3. Altruísmo, Serviço e Sacrifício: Receptividade e prestatividade.
4. Proteção aos alunos: Interesses dos alunos.
5. Proteção aos colegas: Contra interferência e o controle de leigos, exclusivo direito de avaliar a competência.
6. Proteção à escola: Despertar na comunidade escolar os sentimentos de respeito ao ambiente, zelando e fazendo zelar pelas coisas e eventos pedagógicos.
7. Proteção à comunidade: Despender todos os esforços de for capaz para elevar os níveis de escolarização e os níveis de instrução ministrada.

Essa proposta apresenta algumas lacunas e pontos em comum com códigos de outras profissões, como o zelo e o respeito ao 'cliente'. No entanto, recomenda pontos importantes como o cuidado com a vestimenta e comportamento público.

De modo semelhante, Monteiro (2004, 2005) parte da ideia de que a educação é um dos direitos inerentes ao ser humano e faz um levantamento não somente dos códigos de ética de outras profissões, como também de várias deontologias docentes existentes no mundo e dos principais documentos internacionais sobre os Direitos Humanos. Ao analisar as principais fontes normativas dos códigos, o autor chega aos seguintes princípios norteadores:

A ética é um direito do homem e o direito à educação é uma ética, cujo conteúdo é complexo normativos de direitos do educando.

O primado do interesse superior do educando deve ser o princípio fundamental da responsabilidade profissional dos educadores.

Os profissionais da educação têm um dever geral de competência e exemplaridade elevadas.

A grandeza deontológica e o sucesso das profissões da educação estão na sua paradoxal auto-negação. (MONTEIRO, 2004, p.87).

No Brasil, a classe profissional que mais se aproxima da educação e que tem um código deontológico já consolidado é a dos profissionais da Educação Física. A regulamentação profissional desta categoria ocorreu no ano de 1998 com a Lei nº 9696, seguida pela criação dos Conselhos Nacional e Regional de Educação Física que tinham como principal missão organizar e aprovar os Estatutos e Regimentos para a nova profissão.

Segundo Tojal (2004, p. 20) os Estatutos e Regimento Geral foram os passos mais “importantes e decisivos para todo o Sistema, seguidos de uma campanha de divulgação e conscientização e registro dos profissionais de Educação Física que atuavam no país”. A partir dos registros obtidos, a criação de um código de ética para dar base às ações e atuações dos profissionais da área tornou-se um ponto indispensável para que

Todo aquele que apesar de graduado, mas não registrado no Conselho Profissional, seja perante a Lei, considerado um praticante de exercício ilegal, não estando, portando, sujeito à submissão a um Código de Ética de sua categoria, por não estar habilitado ao exercício da profissão. (TOJAL, 2004, p. 20)

Para iniciar a construção desse Código, o CONFEF realizou o I Simpósio de Ética na Atividade Física, criando uma Comissão responsável pela coleta de opiniões (realizada pela internet) dos profissionais cadastrados. Após a coleta, no ano de 1999, a Comissão organizou as sugestões e disponibilizou-as na internet para possíveis modificações e acréscimos.

No entanto, é importante destacar que a filosofia base para a criação do Código definia “o estabelecimento de um documento que pudesse sintetizar muito mais a preocupação com a altivez da atitude ética do Profissional da Educação, devido à pluralidade de intervenções que esse profissional desenvolve, do que a sua forma de comportamento” (TOJAL, 2004, p. 21).

O Código de Ética final considerou o profissional da Educação Física como um prestador de serviços no campo da atividade física que envolve aulas em escolas, instrução nas academias e atividades como dança e artes marciais que não necessitam necessariamente de uma graduação. Esse profissional, no entanto, deve apresentar os

“conhecimentos científicos e técnicos especializados que lhe confirmam primazia e resguardo do exercício profissional na sua área de conhecimento” (TOJAL, 2004, p. 22).

O Código de Ética dos profissionais da Educação Física foi organizado em doze itens norteadores que deveriam conduzir os profissionais registrados. Ainda com base nesses itens, “o educador físico deverá demonstrar uma dimensão política e outra técnica que, mesmo distintas, devem sempre estar articuladas” (TOJAL, 2004, p. 22), devendo assim estabelecer relações entre as áreas com as quais trabalha: saúde, educação e humanidades.

Ao analisar o Código de Ética do profissional da Educação Física vigente, pode-se perceber que não há em específico algo que trate sobre a conduta do professor de Educação Física, pelo contrário, o foco do documento está na saúde do destinatário do serviço prestado.

No 3º artigo do Código de Ética do profissional da Educação Física há a delimitação de quem deve ser considerado um profissional dessa área, sendo eles: professor de educação física, técnico desportivo, treinador esportivo, preparador físico, personal trainer, técnico de esportes; treinador de esportes; preparador físico-corporal; professor de educação corporal; orientador de exercícios corporais; monitor de atividades corporais; motricista e cinesiólogo.

Dentre os princípios norteadores, destacam-se:

I - o respeito à vida, à dignidade, à integridade e aos direitos do indivíduo;

II - a responsabilidade social;

III - a ausência de discriminação ou preconceito de qualquer natureza;

IV - o respeito à ética nas diversas atividades profissionais;

V - a valorização da identidade profissional no campo da atividade física;

VI - a sustentabilidade do meio ambiente;

VII - a prestação, sempre, do melhor serviço, a um número cada vez maior de pessoas, com competência, responsabilidade e honestidade;

VIII - a atuação dentro das especificidades do seu campo e área do conhecimento, no sentido da educação e desenvolvimento das potencialidades humanas, daqueles aos quais presta serviços. (CONFEEF, 2003) (grifo nosso).

Enquanto isso, sobre as Responsabilidades e Deveres do profissional da educação física, ganham destaque ações de atualização e aperfeiçoamento profissional, bem como de sua autonomia.

[...]

II - zelar pelo prestígio da Profissão, pela dignidade do Profissional e pelo aperfeiçoamento de suas instituições;

III - assegurar a seus beneficiários um serviço profissional seguro, competente e atualizado, prestado com o máximo de seu conhecimento, habilidade e experiência; saúde; [...]

V - oferecer a seu beneficiário, de preferência por escrito, uma orientação segura sobre a execução das atividades e dos exercícios recomendados; [...]

VIII - manter-se informado sobre pesquisas e descobertas técnicas, científicas e culturais com o objetivo de prestar melhores serviços e contribuir para o desenvolvimento da profissão; [...]

XIV - responsabilizar-se por falta cometida no exercício de suas atividades profissionais, independentemente de ter sido praticada individualmente ou em equipe;

XV - cumprir e fazer cumprir os preceitos éticos e legais da Profissão; [...]

XVIII - apresentar-se adequadamente trajado para o exercício profissional, conforme o local de atuação e a atividade a ser desempenhada; [...]

XXI - manter-se em dia com as obrigações estabelecidas no Estatuto do CONFEF. (CONFEF, 2003)

A ausência de pontos específicos para a educação gerou uma ruptura na área da Educação Física entre os professores e os demais profissionais de modo que, em uma tentativa julgada como inconstitucional, o CONFEF tentou restringir a ação dos licenciados somente às escolas através do artigo 3º da Resolução CONFEF nº 182/2009. Nesse sentido, o Ministério Público declarou que somente licenciados poderiam ser considerados professores de Educação Física, no entanto, estes poderiam trabalhar nos ambientes não formais da educação devido a base comum entre os cursos de licenciatura e bacharelado da área.

Segundo o Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação

Tanto do ponto de vista do mérito quanto do ponto de vista formal, a formação acadêmica de licenciados e de bacharéis os qualifica indistintamente para o registro profissional como possuidores de diploma obtido em Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido, nos termos do artigo 2º, da Lei 9696/98, de modo a atuarem profissionalmente na área de Educação Física em espaço profissionais não-escolares como academias, clubes esportivos e similares. (CNE, 2013)

No entanto, mesmo com a finalização dessa questão, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação dos profissionais da Educação Física ainda continua com suas atividades divulgando a união desses profissionais e a valorização da educação como eixo básico para a sua atuação.

Nesse momento é importante destacar que nenhuma profissão é somente técnica, todas possuem uma dimensão ética evidente principalmente naquelas que estão diretamente relacionadas ao ser humano. A consciência ética dessas atividades deve ser proporcional ao poder que ela possui na sociedade e à assimetria entre o profissional e o cliente (ALONSO, 2006).

Criar um código de ética profissional pode não ser considerada uma tarefa fácil para a docência, primeiramente porque há a concepção de que uma ética específica para o fazer profissional vai contra a ética igualitária de toda a sociedade por atribuir a um grupo de indivíduos, nesse caso, um grupo profissional, uma ética especial em detrimento dos demais grupos sociais. (SOUZA, 2001).

Em segundo lugar, a criação de uma deontologia está pautada em uma discussão em torno de condutas profissionais uniformes a um grupo “como se fosse a ação de um único indivíduo” (SOUZA, 2001, p. 55). No entanto, essa uniformização não deve ser entendida como ações que cada um dos indivíduos deve executar, mas sim, como um meio de orientar e controlar a conduta de todos os membros de uma profissão com o objetivo de constituir uma identidade para esse grupo e, por meio desta, criar profissionais respeitáveis e reconhecidos socialmente.

A reflexão sobre o comportamento dos membros de uma dada categoria é o primeiro passo para a constituição de uma deontologia forte. Essa reflexão tende a acontecer em diversos espaços onde os membros se situam, seja no ambiente de trabalho,

em um Congresso ou em Encontros regionais, nacionais e internacionais. Segundo Rasche

Se a ética é uma ação reflexiva em torno dos ideais e causas da conduta humana, portanto, uma ação própria do homem enquanto ser social, ela se constrói em qualquer tempo e em qualquer lugar. O modo de um determinado profissional se comportar, independente de como tal comportamento venha a ser qualificado, se dá com base em certos princípios, a partir de um modo de ver a realidade, e principalmente, de se ver nesta realidade. (RASCHE, 2005, p. 176)

Para Freidson (1998, p. 127) a autonomia profissional reflete a capacidade de um grupo exigir pra si o controle sobre o modo de exercer sua atividade. É nesse âmbito que surgem as corporações profissionais, associações e sindicatos, responsáveis por promover a interlocução entre os membros do grupo e sua representatividade.

No Brasil, esse é um dos maiores empecilhos para a discussão da ética profissional docente, uma vez que não há uma entidade que seja capaz de representar todos os profissionais da área da educação.

Segundo Vicentini e Luigli (2009, p. 95), a movimentação dos professores em defesa dos seus interesses sempre foi o núcleo estrutural do seu espaço profissional por envolver “iniciativas empreendidas pela categoria para conquistar a possibilidade de se manifestar a respeito do seu trabalho”. Por meio da criação de entidades (associações, conselhos e sindicatos) os professores podem interferir não somente na definição dos saberes, práticas e valores necessários para o exercício da docência, mas também na organização do sistema educacional e as condições que oferece para o exercício dessa atividade.

A primeira instituição nacional constituída com a intenção de ser a porta-voz dos professores foi a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPN) em 1960, existente até os dias atuais sob o nome de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

No entanto, a descentralização do ensino no país faz com que a categoria priorize a organização em nível sindical e regional, gerando, em muitas situações, a falta de articulação entre as diversas entidades. (VINCENTINI; LUIGLI, p. 93). Atualmente, a CNTE possui quarenta e quatro entidades filiadas, sendo a maioria delas, sindicatos que

não possuem autonomia suficiente para propor a criação de um código de ética, a exemplo da iniciativa do SINPRO-MG.

Monteiro (2005) ressalta que, a desunião dos profissionais da educação dificulta a criação de um código de ética profissional para a categoria, mas destaca que os estudos nesse ramo, bem como o incentivo a debates que envolvam a ética profissional são essenciais para dar o primeiro passo em caminho ao fortalecimento da profissionalização e da identidade docente. Foi nesse sentido que realizamos esse estudo, buscando conhecer a opinião de docentes sobre o tema.

A pesquisa de campo deu subsídios para que criássemos uma proposta de código de ética profissional (apêndice B) para docentes, com a intenção de expor esse material para análise futura de outros pesquisadores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos os estudos e produções sobre formação de professores tem enfocado no debate da crise da identidade docente e sua profissionalização. Diversos são os autores que defendem que a docência é uma atividade que não possui identidade própria e por isso ainda não pode ou deve ser considerada uma profissão, sendo, portanto, uma atividade profissional.

A docência enquanto uma atividade requer de seus profissionais envolvimento com outro ser humano dotado de vontades e, muitas vezes, dependente do professor, necessita de um código de ética que ajude não somente no reconhecimento dessa atividade como profissão dotada de identidade, mas também que norteie a conduta dos professores e promova a auto-regulação dessa atividade.

A criação de uma deontologia para os docentes necessita, inicialmente, de estudos sobre a profissionalização e ética que perpassam esse trabalho. Tudo isso implica não somente vontade, mas uma discussão centrada principalmente na formação inicial de professores através de disciplinas como Deontologia Comparada e que perpassem pelo estudo de outros códigos de ética para verificar o que neles há de indispensável para o campo da educação. A aprendizagem de uma Deontologia profissional perpassa ainda pela abordagem das noções de moral, ética, direito geral e direito do homem à educação para dar o apoio teórico necessário aos deveres que devem constituir esse código.

É nesse contexto que buscamos aqui esclarecer alguns conceitos que envolvem a criação de um código de ética para a docência. Inicialmente, tratamos sobre os estudos sobre ética na educação, tentando situar o espaço que esse tema ocupa no debate científico e na prática de ensino dos professores. Em seguida buscamos ressaltar a importância da ética profissional para o processo de profissionalização docente, destacando a história dessa atividade e as etapas percorridas até os dias atuais. Ao mesmo tempo, enfocamos na fragilizada identidade docente como uma das razões para criação de um estatuto que norteie a atividade docente.

Por fim, fizemos uma breve distinção entre os termos ‘ética’, ‘moral’ e ‘deontologia’ situando-os historicamente e buscando relaciona-los ao máximo com o campo da educação. Por fim, tratamos sobre a necessidade de criação de um código de ética profissional para os professores e os seus principais motivos, imperativos e objetivos visando contribuir para o processo de profissionalização e construção da identidade docente.

Com base nos dados obtidos a partir da pesquisa de campo, podemos considerar que a maioria dos professores possui uma noção básica da importância da ética profissional para a atividade docente, bem como dos seus direitos e deveres. Entretanto, percebemos que ainda há uma diversidade de ideias desses conceitos.

Essa diversidade, no entanto, não pode ser relacionada à formação acadêmica do professor, uma vez que, professores de diferentes formações apresentaram representações de ética bem próximas umas das outras. Nesse sentido, podemos conceber que tais conceitos são oriundos de outras fontes de saberes, além dos acadêmicos.

Os informantes demonstraram-se bastante receptivos à ideia de adoção de um Código de Ética, de tal modo que, a maioria dos opositores à proposta, evidenciaram uma insatisfação com o cumprimento da atual Legislação da educação, ou seja, viam em um Código apenas mais uma forma de burocratizar o ensino. Dessa forma, entendemos que é necessário estender essa pesquisa para um público maior e, ao mesmo tempo, dar início a uma construção de uma deontologia que seja capaz de abranger as principais reivindicações levantadas pelos informantes.

Por fim, com essa pesquisa buscamos promover a discussão sobre a valorização da identidade docente e sua profissionalização, por meio da discussão sobre a criação de um código de conduta profissional para os professores. Com base nisso, elaboramos uma proposta inicial (apêndice b) baseada em códigos de ética profissional de outras profissões, dando ênfase aos direitos e deveres levantados pelos informantes dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, A. H. *Ética das profissões*. São Paulo: Loyola, 2006.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ANDRADE, J.K. *Ética docente: estudo sobre o juízo moral do professor*. Porto Alegre, RS, 2008.
- ANDRADE, É. *O homem vazio: uma crítica ao utilitarismo*. *Trans/Form/Ação* [online], vol.36, n.2, pp. 105-122. ISSN 0101-3173, 2003.
- ANDRÉ, M. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 01, n. 01, p. 41-556, ago./dez. 2009.
- BORGES, M. L., DALL’AGNOL D., DUTRA D. V. *Ética*. Rio Janeiro/RJ. ed: DP&A, 2002. p. 9-10.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 Jul. 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília : Inep, 2009
- BRUM, L.R. *Ética e corpo na formação docente em Educação Física*. Caxias do Sul, RS, 2008.
- CAETANO, A.P.; SILVA, M. L. *Ética profissional e formação de professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 49-60. 2009.
- CAMARGO, S. M. de. *A importância do ensino da deontologia na formação profissional de educação física frente às influências do paradigma educacional emergente*. São Bernardo do Campo, SP, 2011.
- CATANI, D. B. et al. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *O Código de Ética*. 5. ed. Rio de Janeiro: CONFEF, 2003.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

CUNHA, E. R.; LINS, L.C.; MORAES, L.; SÁ, P. F. *Ética: o que pensam os profissionais da educação sobre a questão*. In: XVIII Colóquio AFIRSE/ AIPELF, 2010, Lisboa. Deontologia, Ética e Valores na Educação: utopia e realidade, 2010. p. 63-63.

ESTRELA, M. T. *Pensamento Ético-deontológico de Professores em Estudos Portugueses*. Cadernos de Educação, 4, pp. 9-20. 2003.

ENGUITA, M. F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FARIAS, Rita de Cássia Pereira. **Transubstanciação simbólica do uniforme de trabalho em signo de prestígio**. *An. mus. paul.* [online]. 2010, vol.18, n.2, pp. 263-284. ISSN 0101-4714.

FIDELES, S.M. *Políticas de formação e a profissionalização docente em Itajaí-Goiás*. Campo Grande, MS, 2005.

FRANCISCO, P.R. *O processo de desprofissionalização do professor de matemática*. Itatiba, SP, 2009.

FREIDSON, E. *O renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Ed USP, 1998.

FREITAS, H.C.L. de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educ. Soc. 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230. ISSN 0101-7330.

FREITAS, M.S.A. *Políticas para formação e profissionalização do professor do ensino médio: um estudo realizado na jurisdição da superintendência regional de ensino de Muriaé*. Belo Horizonte, MG, 2008.

GUZZO, V. *As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura: a perspectiva dos estudantes*. São Leopoldo, RS, 2009.

GHIRALDELLI, J. P. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

GAUTHIER, C. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2003.

HYPÓLITO, M. A. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A.; e CUNHA, M. I. da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 81-100.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília: Inep, 2007, 2008 e 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2011/indicadores_educacionais/media_alunos_turma/2009/media_alunos_turma_brasil_regioes_ufs_2009.zip>. Acesso em: 15 Abr. 2013.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LONGO, M.M. *Entre a permissão e a repressão: a formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem ética*. Rio de Janeiro, RJ, 2009.

MONTEIRO, A. R. *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra: Almedina, 2005.

MONTEIRO, A. R. *Educação e Deontologia*. Lisboa: Escolar editora, 2004.

MAÇANEIRO, N.T. *A professora e sua profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis*. Itajaí, SC, 2006.

NUNES, M.S. *Políticas para formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROPUSP*. Belo Horizonte, MG, 2006.

NOVAK, F.H. *A construção de valores no ensino superior: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários*. São Paulo, SP, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 155-191.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PAES, M.C.L.R. *A ética e os valores da pós-modernidade e o cotidiano escolar*. Sorocaba, SP, 2007.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RASCHE, F. *Ética e deontologia: o papel das associações profissionais*. Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v.10, n.2, p. 175-188, 2005.

ROMANELLI, O. de. O. *História da Educação no Brasil: 1930 – 1973*. 13. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005.

RIOS, T. A. *Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos*. In DALBEN, Angela Imaculada de F. [et al.] (org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 1993, p. 651-669.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3 ed. IBPEX: Curitiba, 2007.

SANTIAGO, L.S. *As representações de ética de professores no contexto da formação inicial do profissional docente*. Salvador, Ba, 2011.

SCARCELLI, I.R.F. *Ética numa escola pública de tempo integral*. Presidente Prudente, SP, 2009.

SOARES, Flávia S. *O professor de Matemática no Brasil (1759-1879)*. 2007. 151p. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, RJ.

SOFISTE, A.F.S. *Profissional ou professor de Educação Física? Interfaces de uma profissão regulamentada*. São Paulo, SP, 2007.

SOUSA, M.G.S. *A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-Pi: revelações a partir de histórias de vida*.

SOUZA, F. das C. de. *Ética e deontologia: textos para profissionais atuantes em bibliotecas*. Florianópolis: Ed UFSC, 2002.

SOARES, A. S.. *A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. vol.22, n.83, pp. 443-464. ISSN 0104-4036, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOJAL, J. B. (Org.). *Ética profissional na Educação Física*. Rio de Janeiro: CONFED, 2004, p. 159-169.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VEIGA, I.P.A.; ARAUJO, J.C.S; KAPUZINIAK, C..*Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, I.P.A.; D'AVILA, C. *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILELLA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora: os primórdios da profissão docente no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 95-134.

VILLELA, E. C. *As interferências da contemporaneidade no trabalho docente*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 2007, p. 229-241.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: DEONTOLOGIA DOCENTE: CONSTRUINDO CONCEITOS ÉTICO-
PROFISSIONAIS

Prezado/a Professor/a

Pretendemos levantar dados para a pesquisa “Deontologia docente: construindo conceitos ético-profissionais” que será realizada pela discente vinculada a Linha de Formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará.

Gostaríamos que participasse desta pesquisa respondendo este questionário, fornecendo informações necessárias para a compreensão de como a temática é entendida pelos profissionais da Educação no exercício da sua atividade.

Neste sentido, sua colaboração respondendo a este questionário é de grande importância para o bom êxito do estudo em questão. Trabalharemos coletando as informações e possibilitando o retorno da pesquisa para os professores envolvidos, para que possam conhecer melhor a temática e compreender como ela está sendo debatida por estes profissionais.

As informações obtidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos e terão um caráter confidencial, tendo sua identidade preservada.

Por sua atenção e colaboração, desde já ficamos agradecidos.

Belém, 2014.

Prof. Dr. Pedro Franco de Sá
Orientador da Pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: DEONTOLOGIA DOCENTE: CONSTRUINDO CONCEITOS ÉTICO-PROFISSIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CEDENTE: _____

Nacionalidade: _____, profissão: _____,

portador da Cédula de Identidade nº _____, Órgão emissor: _____,

domiciliado no município _____, no bairro _____.

CESSIONÁRIO: Universidade do Estado do Pará, autarquia de regime especial, com sede em Belém por meio do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Linha de Pesquisa Formação de Professores), estabelecido à trav. Djalma Dutra s/ nº Caixa Postal nº 4001 – CEP - 66.113-970. Bairro do Telégrafo - Belém/Pará. E-mail: mestradoeducacao@uepa.br - Fone: 4009-9552.

OBJETO: Produção de informações sobre “Deontologia docente: construindo conceitos ético-profissionais”, cujo teor e objetivos estão expressos na folha de apresentação deste documento, obtida exclusivamente por meio de questionário, que é parte integrante deste documento, para a disciplina Saberes, Competências e Identidade Profissional do Professor, Linha de Pesquisa Formação de Professores.

DO USO: Declaro ceder voluntariamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(s) pesquisador(es) FERNANDA ROCHA DE SOUSA, em _____/_____/2014,

O Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE da Universidade do Estado do Pará, fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editando ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de garantir o anonimato e a integridade do depoente, sendo respeitadas a indicação de fonte e autor.

_____-PA, _____

Assinatura do Cedente

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: DEONTOLOGIA DOCENTE: CONSTRUINDO CONCEITOS ÉTICO-PROFISSIONAIS

QUESTIONÁRIO

Perfil do(a) professor(a):

1. Gênero: Masculino () Feminino ()

2. Faixa Etária:

() 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos
 () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () mais de 60 anos

3. Formação acadêmica:

() Graduação: curso _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() Especialização: curso _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() Mestrado: curso _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() Doutorado: curso _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

4. Tempo de serviço como professor

() 1-3 anos () 4-6anos () 7-25 anos () 26-35anos () 36-40 anos () 41-45 anos

5. Categoria administrativa da instituição de ensino em que trabalha:

()Municipal

()Estadual

()Federal

()Particular

()Comunitária

()Confessional

()Filantrópica

6. Nível de atuação:

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

7. Vínculo empregatício:

() Efetivo () Não efetivo () Carteira de trabalho

8. Trabalha em outra instituição?

() Não () Sim. Qual? _____

9. Jornada de trabalho diária:

() 4 h () 6 h () 8 h () mais de 8 h

10. Em sua opinião o que é Ética?

11. Você estudou sobre “Ética do trabalho docente”?

() Não () Sim. Em que momento? _____

12. Dentre os principais direitos dos professores listados abaixo, classifique-os de 0 a 2 conforme o grau de importância.**0 – Sem importância****1 – Importante****2 – Muito importante**

- () Formação de qualidade em nível superior;
 - () Condições materiais dignas de trabalho;
 - () Carga horária remunerada para planejamento;
 - () Formação continuada assegurada na área de atuação;
 - () Plano de carreira profissional;
 - () Piso salarial condigno;
 - () Proteção à saúde e acidentes de trabalho;
 - () Participação na elaboração do projeto educativo da escola, do município, do Estado e do país;
 - () Liberdade de organização da categoria;
 - () Liberação para participação em eventos de sua área de atuação;
 - () Respeito à sua autonomia, competência e postura política;
 - () Informação sobre todos os assuntos relacionados ao funcionamento da escola;
- Outros: _____

13. Dentre os principais deveres dos professores listados abaixo, classifique-os de 0 a 2 conforme o grau de importância.**0 – Sem importância****1 – Importante****2 – Muito importante**

- () Ter controle e domínio de classe;
- () Buscar e promover estratégias para garantir o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos educandos;
- () Respeitar as normas estabelecidas na Instituição em que atua;
- () Socializar conhecimentos com os alunos;
- () Praticar a discrição e respeito à privacidade da vida dos alunos;
- () Respeitar o direito de cada educando à sua diferença pessoal, social e cultural, sem discriminações.
- () Avaliar de acordo com o estabelecido no projeto pedagógico da escola;

- () Ser imparcial, objetivo e justo no exercício do poder de avaliar as aprendizagens, tendo consciência da subjetividade e precariedade dos juízos de avaliação.
- () Relacionar-se de forma ética com os colegas de profissão e comunidade escolar em geral;
- () Cumprir com as normas legais e contratuais;
- () Participar ativamente da elaboração do projeto pedagógico da escola;
- () Cumprir o plano de trabalho estabelecido;
- () Acompanhar estagiários(as) da formação docente;
- () Desenvolver suas atividades trajando-se de forma adequada;
- () Tratar os(as) alunos(as) sem discriminação de qualquer natureza;
- () Não abusar do poder e posição conferidos pela função.

Outros: _____

14. Dentre as situações abaixo marque os itens que demonstram falta de ética de um professor, classificando-os de 0 a 2 conforme o grau de importância.

0 – Sem importância

1 – Importante

2 – Muito importante

- () Ausentar-se da Instituição sem o conhecimento da administração ou corpo pedagógico.
- () Desrespeitar colegas de trabalho e seus alunos;
- () Utilizar do cargo para proveito pessoal;
- () Ser impaciente, agressivo e ofensivo com sua turma;
- () Ser incoerente na efetivação da avaliação com os alunos;
- () Não comparecer às reuniões e encontros que requerem a participação dos docentes nas decisões da escola, sem justificativa plausível;
- () Ser displicente na organização de seu trabalho docente;
- () Ministras aulas particulares a alunos de turma sob sua regência;
- () Fumar nas dependências da escola;
- () Ingerir bebidas alcoólicas antes de ministrar aula;
- () Ingerir bebidas alcoólicas com alunos;
- () Utilizar ou incentivar o uso de drogas ilícitas;
- () Manter relações amorosas com alunos(as);
- () Propagar doutrinas contrárias aos princípios morais e aos direitos humanos;
- () Insuflar atitudes de indisciplina e agitação;
- () Não fazer a reposição de aula;
- () Fazer avaliações de colegas professores junto a pessoas não docentes;

Outros: _____

15. Em sua opinião qual o requisito mínimo para alguém lecionar com competência a disciplina que você atua na Educação Básica?

- () Ter domínio dos conteúdos da(s) disciplina(s) que leciono.
- () Ter concluído o ensino médio e dominar os conteúdos da disciplina que leciono
- () Estar cursando nível superior e dominar os conteúdos da disciplina que leciono.
- () Estar cursando o último ano de um curso de nível superior e dominar os conteúdos da disciplina que leciono.
- () Estar cursando uma licenciatura da disciplina que leciono.
- () Estar cursando o último ano de uma licenciatura da disciplina que leciono.
- () Possuir curso superior de:

_____ e gostar de lecionar.

() Possuir o curso de magistério ou uma licenciatura da disciplina que atuo.

Outro(s): _____

16. Você considera necessário um código de ética para professores? Por quê?

() Sim () Não

17. Você considera necessária a criação de um Conselho para os professores? Por quê?

18. Você considera necessária a utilização de um traje específico para os professores que identifique quando está exercendo suas atividades, tal como os juízes, médicos, policiais, bombeiros, etc.? Por quê?

19. Você gostaria de continuar contribuindo para esta pesquisa?

() Sim

() Não

E-mail: _____

Telefone para contato: _____



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-Pa
www.uepa.br