
QUESTÕES DE MORAL E MORAL EM QUESTÕES^(*)

André PACHOD^(*)

RESUMO

Habitualmente considerada como um conjunto de prescrições e regras, a moral apresenta-se como uma pergunta fundamental: “*O que devo fazer?*” Tal pergunta, a partir da qual, de acordo com Kant, se torna necessário falar de moral, encontra a sua pertinência não no verbo *fazer* mas, sim, no seu auxiliar modal *dever*. O dever fazer declina-se em três respostas: a moral aponta o que se *deve fazer*, a ética indica o que é *possível fazer*, a deontologia determina o que *convém fazer*. Aplicadas ao corpo docente, estas três respostas mantêm relações entre si, cabendo à ética um lugar central e estratégico.

Habitualmente definida como um sistema de prescrições, proibições, leis e princípios propondo uma distinção entre o bem e o mal, a moral apresenta-se como um “conjunto de regras de ação que predetermina a conduta e diz como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer bem¹”. Aceita em uma época ou por um grupo, a moral surge em primeiro lugar como “um sistema de regras que o homem segue (ou deveria seguir) em sua vida pessoal e em sua vida social².” Circunscrita em um campo determinado do real social, educativo, econômico e cultural, destinada a ser implementada por um agente, a moral torna-se profissional.

UMA PERGUNTA FUNDAMENTAL

Todas essas definições têm em comum o fato de constituírem respostas a uma pergunta fundamental: “*O que devo fazer?*” É na base dessa pergunta, banal porque cotidiana e vital porque decisiva, que se torna necessário, segundo Kant, falar de moral. Tal pergunta encontra a sua pertinência não no verbo *fazer* mas, sim, no seu auxiliar modal *dever*. Em diversos idiomas, o verbo *dever*, sinônimo de *ser imperativo*, expressa tanto a *obrigação*, definida como constrangimento e dever impostos pela lei, pelas convenções sociais e pelas circunstâncias, quanto a *necessidade*, definida como o caráter do que é imprescindível para a vida, do que é essencial. Assim, a língua alemã dispõe de quatro verbos para expressar a obrigação: *müssen* para significar uma obrigação imperativa e normativa sem possibilidade dela se subtrair – Kant usa esse verbo para enunciar os imperativos categóricos –, *dürfen* para solicitar ou outorgar a autorização e o direito de fazer, *können* no sentido de estar apto a decidir e a gerenciar tal decisão, *sollen* para expressar uma obrigação de cunho social. Em português, quais os sinônimos podemos propor para o verbo *dever*: *ser obrigado a algo perante alguém*, *ser moralmente e/ou juridicamente obrigado a*, *ser coagido/constrangido a*? Com essa paleta de nuances semânticas próprias ao auxiliar modal *dever*, à qual convém acrescentar o modo imperativo, o gerúndio e o futuro do indicativo, a moral enuncia-se em imperativos categóricos maiores, em recomendações propagadas e aprovadas, em regras e

^(*)Tradução do francês: David Yann Chaigne e Luis Hernan de Almeida Prado Mendoza (www.france-bresil-traduction.com).

^(*) Livre docente em Educação pela Universidade de Estrasburgo – IUFM d’Alsace Laboratório CIVIIC Rouen.

¹ E. DURKHEIM, *L’éducation morale*, Paris, PUF, 1963. p. 21.

² E. WEIL. *Morale*. In: *Encyclopaedia Universalis*, 1985. p. 611.

obrigações sociais e individuais, em usos e hábitos a serem honrados. Todas essas repostas endereçam-se à nossa vontade³. Assim, a questão inicial da moral, “*O que devo fazer?*”, completa-se da seguinte forma: “*O que verdadeiramente quero no fundo? O que constitui verdadeiramente o objetivo último dos meus esforços?*”

Essas perguntas situam desde logo a moral em função de duas lógicas fundamentais. A *lógica deôntica*⁴, lógica do *ser imperativo*, estuda as relações entre conceitos normativos, tais como a obrigação e a proibição. A moral preocupa-se então em enunciar o que é proibido e obrigatório, com eventuais conotações posteriores negativas de imposição de condutas, constrangimentos, controles de comportamentos, punições, castigos. A lógica teleológica (do grego *telos*, fim, objetivo) enuncia o bem a almejar e elabora meios para realizar esses objetivos. A moral visa precisamente estabelecer a linha de partilha entre o bem e o mal para a humanidade em geral e para cada homem em particular. Portanto, a decisão é pensada em termos de intenção, eficiência, valor, inscrevendo-se em uma relação meios-fins implicando a imanência dos meios em relação aos fins. De acordo com Ricoeur, a perspectiva teleológica da ética consiste em “visar à vida boa, com e para o outro, em instituições justas”, tendo ela primazia sobre a moral e o seu aspecto deontológico⁵. Em suma, ambas essas lógicas expressam, segundo Prairat, dois universos de pensamento, assim como duas grandes maneiras de colocar as questões morais: “Na primeira, fala-se em termos de obrigações, de atos a perfazer ou não, de exigências impondo-se *a priori* e sem restrições a sujeitos considerados racionais. Na segunda categoria, pensa-se, sobretudo em termos de objetivo, sendo este uma perfeição pessoal almejada (éticas da virtude) ou ainda um estado do mundo a ser promovido (utilitarismo)”⁶.

A moral provoca uma interrogação habitualmente assentada em uma situação de dúvida, de **crise**, de ruptura de equilíbrio do sistema ou do indivíduo⁷. Esta crise desenrola-se no instante que, como sugere a *krisis* grega, expressa a fase aguda da doença, o ápice crítico na evolução das coisas, a urgência de uma decisão a tomar, respondendo a critérios de eficácia máxima em paralelo a uma

³ Cf. R. SPAEMANN. *Notions fondamentales de morale*. Paris: Flammarion, 1999, p. 26.

⁴ J. DE GREEF. Déontique (logique). In: *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF, 1996. p. 373-377. Após ter estabelecido a sinonímia entre o verbo dever e a expressão verbal ser imperativo, o autor precisa deste modo os operadores deônticos: “É obrigatório aquilo que não é permitido não fazer, e é permitido aquilo que não é obrigatório não fazer, em outros termos, o que não é proibido.”

⁵ P. RICOEUR. Éthique et morale. In: *Revue de l'Institut Catholique de Paris*, n. 34, abril-junho 1990. p. 131-142.

⁶ E. PRAIRAT. Le minimalisme déontologique : raisons sociologiques et pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral. In: F. JUTRAS et C. GOHIER. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec: Presses de l'Université, 2009. p. 33.

⁷ B. CHARLOT. *L'école en mutation*. Paris: Payot, 1987. p. 31. M. DEVELAY. *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF Éditeur, 1996. p. 16-18.

penúria de meios imediatamente disponíveis. Na dúvida acerca da validade das referências, no desaparecimento das balizas de orientação, a questão primeira da moral se esclarece em questões existenciais e pessoais tocantes às finalidades e modalidades da ação: “*Qual caminho seguir para alcançar os meus fins, para viver bem e fazer viver bem? Qual itinerário seguir, quais encruzilhadas indicar para si, para os outros, com os outros?*” Deste modo, a moral se instala e se pratica nas encruzilhadas, nas rotatórias, quando as estradas se cruzam, quando se para, se questiona e se busca uma direção, aquela supostamente correta⁸.

Em situação de crise, o sujeito é sacudido em seu momento presente, pessoal e/ou profissional, oscilando entre a nostalgia de um passado anterior e o risco de um futuro em aberto. Segundo estas duas perspectivas, ele busca referências estáveis, preceitos concretos, fundamentos garantidos, fins definidos, em suma, o que habitualmente propõe a moral. Porém, na primeira perspectiva, a crise é entendida como um afastamento em relação a um caminho considerado correto; após reconhecer e assumir este erro passageiro, graças a esta *felix culpa* agostiniana, o sujeito retorna convencido da validade da moral anterior, restaurando e dando ainda maior credibilidade ao estado antigo. O processo atual de juridicização da sociedade preveniria este afastamento através de uma regulamentação detalhada daquilo que é permitido e proibido, mediante um enquadramento preciso da orientação da ação e da direção da existência individual, graças ao exercício de uma lógica instrumental e processual⁹. Na segunda perspectiva, não se trata de *retornar a*, mas de *partir de... para ir em direção a*, de se adaptar a novas realidades, de andar diferentemente, doravante sem muletas imbecis¹⁰. O indivíduo responsável busca uma solução que se constrói em um diálogo consigo próprio e com os outros. Ele conjuga os verbos de ação e de decisão não no imperativo, modo da ordem ou da defesa, mas no optativo, modo do desejo. Ele entra, segundo os termos de Gohier, “no círculo da ética ricoeuriana, composta por três tempos de reflexividade: sobre si, sobre o outro e do outro sobre si”¹¹.

Finalmente, as questões da moral situam-se em uma *relação tridimensional com o tempo*. A urgência designa uma situação crítica que não pode ser adiada em hipótese alguma, de forma alguma nem por qualquer razão. A urgência apresenta dois elementos contraditórios: a singu-

⁸ D. JEFFREY. *La morale dans la classe*. Laval, Québec: Presses de l'Université, 1999. p. 50.

⁹ Cf. F. JACQUET-FRANCILLON. Déontologie professionnelle. In: A. VERGNIoux (Coord.). *Penser l'éducation*. Paris: ESF Éditeur; *Télémaque*, n. 17, mai. 2000. p.15-22.; M. VILLEY, *Le Droit et les Droits de l'homme*. Paris: PUF, 1983.

¹⁰ F. SAVATER. *Éthique à l'usage de mon fils*. Paris: Seuil, 1994, p. 101, precisa que “a única obrigação que nós temos na vida é aquela de não sermos imbecis, a palavra provindo do latim *baculus*, que significa ‘vara’: o imbecil é aquele que necessita de uma vara para andar.”

¹¹ C. GOHIER. Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien . In: F. JUTRAS; C. GOHIER, *Op. cit.* p. 21.

laridade absoluta da situação e a sua previsibilidade por antecipação modelizada. A antecedência da construção dos saberes atualizados e da codificação das situações permite ao profissional aplicar à situação presente, tanto mais frequentemente quanto possível, um modelo de situação visando resultados, imediatos e desejados, duráveis. Esta triangulação da urgência, rapidez-qualidade-eficácia, não convém *a priori* à educação, inscrita naquilo que ela necessita: a duração, o aprendizado do adiamento, a paciência dos graus e ciclos escolares. Em educação, a questão “O que devo fazer?” deriva antes da prioridade. Uma situação torna-se prioritária tão logo ela não seja urgente ou tenha deixado de sê-lo. A prioridade inscreve a situação em um programa, escalona o seu desenrolar em etapas, defini objetivos em curto, médio e longo prazos, busca os meios mais adaptados em proveito dos fins enunciados e reajustados, faz intervir uma tática e uma estratégia. Estabelecer prioridades, consentir escolhas, ponderar valores: essas realidades cotidianas do educador são eminentemente morais, éticas, como precisaremos mais adiante. Em terceiro plano, a prevenção inscreve a moral em um tempo ainda mais longo e reveste-se de formas diversas, em função de um diagnóstico reiterado da ação. Uma prevenção primária trata a situação ou o problema por antecipação, a secundária consiste a zelar para que a situação não piore, a terceira admite o caráter inelutável da situação e visa uma reeducação de remissão. Em suas três formas, a prevenção responde, antes de mais nada, a uma questão fundamental e teleológica: “*Em nome do que escolher tal solução em detrimento de outra? Em nome de qual ideia do homem? Mas para que* (em alemão: *wozu*) *e por que* (em alemão: *warum*) *fazê-lo, por quais razões e com qual finalidade?*”

Enquanto algumas morais contemporâneas constroem novos princípios ou se reconstroem ao renovarem princípios clássicos, obrigando “os homens a se acertarem entre si, sem os deuses e os textos sagrados”¹², outras morais, notadamente, mas não unicamente religiosas, embora sempre ideológicas, apresentam-se como um *conjunto ordenado e fechado de respostas* que precisam uma não variabilidade das condutas humanas. Essas morais ditam do alto o que deve ser feito abaixo, há uma moral do bem e do mal e não, tampouco ou ainda não, como expressava Nietzsche, uma moral além do bem e do mal. Assim, para superar a flutuação, quiçá a ausência, de respostas garantidas e propor certezas, uma concepção objetivista da moral valoriza o *fundamentalismo*. Neste caso, o aleatório é apagado, o antigo é valorizado como verdadeiro, o depósito da fé, da lei e dos valores permanece intocado malgrado e contra as contingências da história. Essa moral visa à conformidade, ela obriga a uma obediência sem questão, ela não conhece a casuística. Valadier¹³ denuncia uma segunda moral de morte: o *tutorismo*, que preconiza seguir, sempre e por toda a

¹² D. JEFFREY. *Op. cit.*, p. 45. Nós tomamos por empréstimo a esse autor algumas das nossas análises.

¹³ P. VALADIER. *Inévitable morale*. Paris: Éd. du Seuil, 1990. p. 37.

parte, o mais seguro da lei ou da tradição, em oposição às teses ditas probabilistas. Essa moral estrangeira ao homem, pois que vinda do exterior e do alto, heterônoma segundo os termos de Piaget, nega a contingência da prática e o desejo da autonomia, entendidos como a capacidade de escolha de uma consciência que dá seus passos na precariedade de uma escolha. Assim reduzida a regras e em termos bergsonianos, a lei torna-se uma moral fechada, cujos prejuízos são conhecidos: “Ela não permite aos indivíduos enfrentar as condições concretas da existência; ela confina à esclerose do hábito, da rotina e do automatismo; por formalismo, ela confunde a moralidade e a legalidade; ela gera o farisaísmo, a morosidade e o temor”¹⁴.

Em uma perspectiva aristotélica, distinguimos três dimensões da moral que convém articular em conjunto. A *dimensão universal* identifica as invariâncias de todos os homens e tenta destacar “preceitos primários que exercerão a sua pressão contínua sobre o agir concreto”¹⁵. Estes preceitos, imperativos categóricos para Kant, são acima do tempo, universalmente válidos para quaisquer sociedades, desde sempre e por toda parte. O educador reconhece a si como pertencente às mesmas natureza e comunidade humanas que o educando, a sua relação inscrevendo-se em uma exigência fundamental de reciprocidade, de simetria radical com minimização da diferença¹⁶.

Esta dimensão universal da moral é necessária, mas não basta, ela deve poder se precisar em uma *dimensão particular*, em normas concretas. Estas normas são elaboradas pelos homens, através e em suas experiências, em um contexto social e cultural precisos, em resposta a convicções e valores situados. Frequentemente enunciadas após experimentação, elas podem ser tomadas pela caducidade no contato com outras culturas e ideologias, questionadas em seus fundamentos e realidades. Ainda que amplamente aceitas, elas permanecem inacabadas e inscritas em um longo e lento processo histórico, acentuando não a ausência atual, mas, ao contrário, um pluralismo moral. Em educação, esta dimensão reconhece a particularidade de cada ser, situa a ação educativa como uma influência particular do educador que contraria ou promove a particularidade do educando.

Finalmente, a *dimensão singular* leva em consideração a unicidade de cada pessoa e de cada situação humana. Em uma dada situação concreta, ela busca aquilo que se mostra efetivamente possível. Neste caso, nada de normas, mas conflitos entre normas múltiplas, complementares, contraditórias. No plano singular, a moral não cessa de gerar conflitos para estabelecer arranjos, quiçá comprometimentos; ela compõe com o tempo que ativa a paciência do moralista, “que sabe

¹⁴ J. HOUSSAYE. *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF, 1992. p. 197.

¹⁵ X. THÉVENOT. *Repères éthiques pour un monde nouveau*. Mulhouse: Salvator, 1982. p. 16.

¹⁶ X. THÉVENOT. *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclée/Proost France, 1991. p. 285.

tolerar a imperfeição das condutas para melhor adequá-las”¹⁷. Em educação, essa dimensão estrutura a pessoa humana enquanto indivíduo, pelo seu corpo, seu psiquismo, sua história, sua liberdade. Essa pessoa é única, inviolável, exposta mas jamais totalmente, participando do universal e consentindo à sua particularidade.

AS TRÊS DIMENSÕES DA MORAL

Se a moral começa com uma questão primeira “*O que devo fazer?*”, ela se enuncia em seguida através de respostas cuja pertinência se baseia na qualidade do *fazer*, mas igualmente do *dever*. Este auxiliar modal é um verbo de modalidade que expressa três respostas: o que é *imperativo fazer*, o que é *possível fazer*, o que é *convencionado fazer*. Essas respostas revestem a moral, a ética e a deontologia que constroem três eixos declinados em três dimensões que o agente opera em sua ação.

A moral/ a deôntica

A primeira dimensão, por nós denominada deôntica ou moral, expressa a *obrigação imperativa*, os preceitos universais, as invariâncias, os imperativos categóricos, primeiros e incontestáveis de qualquer ação humana educativa *hic et nunc* e *semper*, não ligados a um lugar nem a um tempo, generalizáveis e válidos para qualquer homem e para todos os homens. A moral diz “*o que é imperativo fazer*”, ela é deôntica. Em referência à sua etimologia grega, *deon* (o que é imperativo), *déontos* (como se deve), o termo *deôntico*, substantivo ou adjetivo, designa o que é obrigação, exigência universal, princípio geral e universal. Necessariamente materializada em ações estruturadas e regidas em uma profissão, a deôntica singular contextualiza e completa as prescrições da deôntica universal, através de um conjunto de obrigações, imperativos, princípios a serem observados e aplicados no exercício de uma profissão; não se pode nem iludir, nem negligenciar e tampouco mitigá-los na aplicação. Esta moral é imperativa e prescritiva, enunciada na forma de constituições, leis, códigos, declarações de princípios.

Organizada em torno de três aspectos normativos estudados na lógica deôntica, – a obrigação, a permissão, a proibição –, essa primeira dimensão valoriza a ação em torno de um conceito-chave: a *norma*. “Regra objetiva à qual minha atividade se conforma e que tem valor moral (ela me obriga)”¹⁸, a norma-preceito, a norma-mandamento ou a norma-obrigação reúnem três ideias: a objetividade, a exterioridade, a universalidade; elas agregam três noções: o proibido, o

¹⁷ X. THÉVENOT. Repères éthiques pour un monde nouveau. *Op. cit.* p. 16.

¹⁸ R. SIMON. *Éthique de la responsabilité*. Paris: Le Cerf, 1994. p. 105.

imperativo, a lei. O proibido, sob a forma negativa ou de intimação, comanda ou prescreve uma conduta, defende e autoriza, traça limites e determina fronteiras; sob a forma afirmativa, ela abre e assegura o espaço de segurança que permite a troca, a liberdade, a autonomia. O imperativo, conceito ou modo verbal, é dito na segunda pessoa para interiorizar a exterioridade e a incondicionalidade, a vontade razoável comandando a vontade arbitrária. Finalmente, ao final da cadeia, a lei confere à conduta a sua dimensão de universalidade, diferentemente formulada por *Kant*: “Age unicamente segundo a máxima, pela qual tu possas querer, ao mesmo tempo, que ela se transforme em lei geral”, “Age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, por tua vontade, lei universal da natureza”, ou ainda “Age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre também como um fim e nunca unicamente como um meio”¹⁹.

Aplicada ao professor, essa deontica encontra-se consignada em um *corpus de textos* constitucionais, legislativos (leis de orientação), governamentais (decretos), ministeriais (mandatos, instruções, circulares, notas de serviço). O estatuto de funcionário público confere ao professor obrigações de serviço público, definidas pela Constituição, pela lei e pelo poder regulamentar. Ele deve implementar localmente uma oferta educativa e escolar nacional, circunscrita em textos de obrigação. Uma deontica precisa o quadro e enquadra o exercício do professor que não pode mais ignorar todo este dispositivo de obrigações, nem faltar à sua aplicação local e cotidiana. Na França, desde a lei de orientação de 1989, por exemplo, o trabalho em equipe de professores, em ciclos e projetos, o acompanhamento personalizado de cada aluno, não derivam mais de uma prática optativa individual ligada a um ambiente favorável, mas de uma prescrição legal endereçada a qualquer professor das escolas. Em suma, em deontica, o professor se questiona assim: “*De qual oferta escolar devo ser transmissor? Qual escola devo construir? Quais programas aplicar?*”

A ética/ a axiológica

A segunda dimensão, por nós denominada axiológica ou ética, expressa um *optativo de ação*; ela questiona sobre “*o que é possível fazer*”, ela se “*contenta em prescrever a liberdade. (...) Ela é antes o que questiona, comparativamente ao que ordena atos particulares*²⁰.” Ela conduz uma pesquisa individual, colegial, discursiva acerca das respostas a propor, em termos ricoeurianos, ao serviço de uma visão da vida adequada, com e para os outros, em instituições justas. Roy Bureau precisa que “*antes de constituir o artigo de um código, a ética me interpela, remetendo-me à minha*

¹⁹ E. KANT. *Fondements de la métaphysique des mœurs*. 2. Section. Paris: Bordas. p. 123.

²⁰ A.-M. DROUIN-HANS. L'éthique à l'école. In: J.-M. LECOMTE (Coord.). *Éthique et éducation*. CRDP de Bourgogne, 1994. p. 12-13.

vida tal como ela vai, às relações que a compõem, às questões que eu me coloco: como viver? Que tipo de pessoa eu quero ser? O que é importante para mim? (...) Ela me convida igualmente a olhar no exterior de mim para descobrir que existe o Outro, que há os outros, a um só tempo tão diferentes na aparência e tão semelhantes, alcançando o fundo da sua necessidade de serem ouvidos, reconhecidos, tratados como pessoas”²¹.

Nessa perspectiva, a questão inicial “*O que devo fazer*” completa-se nestes termos: “*Como fazer para fazer corretamente? O que é desejável? O que é intolerável?*” Para a conquista do melhor, a ética questiona, convida à escolha, à crítica, à reflexão sobre os valores. A axiológica, em referência ao adjetivo grego *axios* significando de grande valor ou digno de estima, precisa o valor entendido como referência e preferência: “O valor surge como uma referência porque ele se impõe do exterior a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, porque ele suscita e colore a ação. Ele aparece igualmente como uma preferência porque remete a um querer, a uma escolha individual ou coletiva²².” Ela situa o sujeito em ação em uma dimensão de responsabilidade, de autonomia, de diálogo, de busca das melhores soluções, *hic et nunc*, para viver bem e fazer corretamente. Com a ética, o sujeito reflete, raciocina, dialoga, hesita, negocia, explora o caminho sem de modo algum balizar o percurso, mas indicando as *encruzilhadas*, ele se posiciona diante de possibilidades e não perante alternativas, não impõe, mas propõe²³.

A axiológica precisa o que Aristóteles denomina *bouleusis*, ou seja, a *deliberação* que precede qualquer ação. Valorizando a questão e a pesquisa, a ética supõe um homem, animal racional, capaz de uma escolha voluntária e deliberada, de uma escolha preferencial na origem da ação humana. Essa capacidade para uma escolha refletida caracteriza o homem sábio, “o *phronimos*, em outros termos, o homem dotado desse senso ético, dessa faculdade de discernimento que lhe permite escolher, em quaisquer circunstâncias, a solução mais justa, mais apropriada à situação presente”²⁴. Esse procedimento deliberativo é concluído pela *decisão*, entendida como o instante em que se manifesta a escolha definitiva, em conformidade com a etimologia latina de *decidere*, significando separar pelo corte, subtrair, cortar. “Decidir, é escolher uma opção permitindo

²¹ L. ROY BUREAU. Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement. In: F. JUTRAS et C. GOHIER. *Op. cit.* p. 119. L'auteur invite à se reporter à L. BERTOLA. *Éthique et éducation: un autre regard*. Genève: Paradigme Idea, 2004.

²² P. FORTIN. *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Québec: Presses de l'Université de Québec, 1995. p. 117.

²³ Cf. J.-P. RESWEBER. *Le questionnement éthique*. Paris: Cariscript, 1990. p. 10ss.

²⁴ P. FONTAINE. *Le devoir*. Paris, 2002, p. 8. (Col. Ellipses).

resolver a incerteza que inibe a ação”²⁵. Mais que uma questão de *querer* eficazmente aquilo que escolhemos, a decisão é uma questão de *poder*. A reduplicação do pronome “eu” (eu *me* decido) lança luz sobre a iniciativa do sujeito que, sejam quais forem os condicionamentos lançados sobre ele, encerra o debate interior consigo próprio e com os outros. Ao final da deliberação, o sujeito exerce um julgamento prudencial que “mobiliza a experiência acumulada no passado, a fidelidade com a intenção ética original, a apreciação nuançada da situação, a potência da imaginação criadora, a consideração das consequências da ação” (SIMON, 1994, p. 66). O procedimento ético conjuga-se, de modo resoluto, na primeira pessoa do singular, no risco lúcido da decisão; ele convoca igualmente uma segunda pessoa do singular ou do plural para entrar e permanecer no debate. Em ética, o professor pratica uma decisão deliberada que, segundo Legault, “se opõe à decisão espontânea, na medida em que ela exige uma reflexão crítica e uma ponderação dos elementos decisórios, a fim de atingir a decisão mais razoável nas circunstâncias dadas”. (LEGAULT. 2004, p. 281).

Essa dimensão axiológica é eminentemente educativa e pedagógica. *O pedagogo* é certamente aquele que acompanha a criança na escola, é ele igualmente quem decide as disciplinas que lhe serão ensinadas, os mestres que vão fazê-lo segundo determinados métodos. No caminho de duplo sentido que o leva à escola e dela o traz de volta, ele se questiona acerca das finalidades da sua ação e tenta responder à questão: “*Qual criança formar para habitar em qual mundo e lhe levar ao descobrimento de quais valores?*” A antropologia precisa a visão do homem, formulada de modo explícito ou implícito; ela responde à questão: “*Qual criança esperar, qual aluno formar, qual(quais) modelo(s) de homem propor?*” A visão do mundo, a *Weltanschauung*, situa o sujeito em presença e em relação com diversos ambientes; ela responde à pergunta: “*Para habitar qual mundo, para viver em qual sociedade, espaços e tempos da escola e fora da escola?*” Enfim, o fundamento para os valores conduz à reflexão sobre a educação, sobre as finalidades e escolhas da ação, sobre a relação com o sentido; ela responde à questão: “*Com qual objetivo, de acordo com quais finalidades?*” Esse triplo paradigma educativo²⁶ situa a ética em educação como condição e capacidade para o questionamento inicial e contínuo: “*Qual é a meta última da educação? Qual é o papel da escola na*

²⁵ G.A. LEGAULT. *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l’Université, 2004. p. 76. O autor precisa a deliberação ética em quatro etapas: tomar consciência da situação; clarificar os valores conflituais da situação; tomar uma decisão ética através da resolução racional do conflito de valores na situação; estabelecer um diálogo real com as pessoas implicadas.

²⁶ A. PACHOD. *Que dois-je faire? La morale en 3D de l’enseignant*. Paris: L’Harmattan, 2005.

sociedade? Quais são os laços entre os interesses dos indivíduos e aqueles da família, da comunidade, do Estado e da sociedade?”²⁷.

Em ética, o professor não é mais o executante, eficaz porque dócil, de técnicas experimentadas e aprovadas, de programas minuciosamente precisados e invariavelmente aplicáveis. Ele não mais exerce um ofício, mas uma profissão. Qualificado há cerca de vinte anos como *profissional do ensino*, ele analisa, ele age na incerteza e decide na urgência²⁸, com autonomia e responsabilidade. À lógica deôntica, precisando a obrigação e a proibição, acrescenta-se desde logo a lógica teleológica, enunciando o correto a ser visado e elaborando os meios para alcançar os fins. O professor aplica aquilo que a lei prescreve, entretanto, ele busca uma necessária adaptação às pessoas e às circunstâncias. A lei enunciada não basta, ela se materializa em uma necessária jurisprudência de aplicação, adaptada em reconhecimento da diferença desejada. A ética questiona ao passo que a moral responde; em uma sociedade do amálgama permanente das ideias e dos encontros, da erosão das certezas, ela instala o sujeito em um espaço de questões, de hierarquização de bens, de pesquisa de soluções, de escolha entre várias condutas possíveis. A ética é buscada de modo laborioso e progressivo, através de estudo, diálogo, trabalho em equipe, raciocínio.

A deontologia/a praxiológica

Denominamos a terceira dimensão como a praxiológica ou a deontologia. Do grego *deon*, *deontos* – o que convém, o dever – e *logos* – o discurso, a ciência, a explicação –, a deontologia defini-se como a *ciência dos deveres a cumprir*, “o conjunto das regras morais que governam o exercício particular de uma profissão”²⁹, a conduta daqueles que a exercem, as relações entre estes últimos e seus clientes ou a sociedade. Assim sendo, a moral não mais trata unicamente dos valores do bem e do mal, ela tem como objeto “inventariar as regras e recomendações que são endereçadas a um profissional em sua tarefa”. (PRAIRAT, in: JUTRAS; GOHIER, 2009. p. 33). Para atingir um mesmo objetivo, muitos sistemas são considerados; a praxiologia tem como objeto estudar os sistemas que conduzem o mais rápida e seguramente a este fim. A questão inicial “*O que devo fazer?*” desdobra-se então em outras questões: “*O que está convencionado fazer? O que é recomendável fazer? O que fazer praticamente, como fazer corretamente para lograr êxito?*” Em

²⁷ F. JUTRAS. L’apport du cadre de l’éthique appliquée à la conceptualisation de l’éthique professionnelle du personnel enseignant. In: F. JUTRAS et C. GOHIER. *Op. cit.* p. 59.

²⁸ Em referência à obra de P. PERRENOUD. *Enseigner: agir dans l’incertitude, décider dans l’urgence*. Paris: ESF Éditeur, 1996.

²⁹J. SVAGELSKI. Déontologie vive et cachée de l’instruction publique. In: R. MOCH (Dir.). *Ethique et société, les déontologies professionnelles à l’épreuve des techniques*. Paris: Armand Colin, 1997. p. 1. Cf. C. VIGOUROUX. *Une déontologie des fonctions publiques*. Paris: Dalloz, 1995.

deontologia, o sujeito reflete eventualmente, ele aplica de modo resolutivo usos e protocolos de ações anteriores à situação singular e aplicáveis à ação presente.

A deontologia apresenta-se sob *diversas denominações*: cartas éticas, guia de deontologia, código de honra ou de conduta, declaração de princípios de ação, regras de boas práticas. Todos esses enunciados deontológicos precisam pontos de referência, atitudes, comportamentos, condutas esperadas de cada membro. Jacquet-Francillon (2000, p. 15-22) distingue duas categorias de deveres: primeiramente, a categoria daqueles que instituem a honestidade e a probidade, e inclusive a virtude, visando elevar, graças a estas reservas morais *ad hoc*, a retidão dos comportamentos privados e públicos, moralizando a profissão pelo alto, integrando os neófitos. Os deveres que concernem à consciência profissional e à ética profissional constituem a segunda categoria dos deveres. A consciência profissional garante a fiabilidade, a qualidade ótima de serviço e mantém um nível de eficácia dos atos profissionais.

Em deontologia, as prescrições são estabelecidas por profissionais a fim de criar e preservar profissionais. Deste modo, a profissão confere a si mesma a sua lei, cuja elaboração, inscrita em um processo autocrático ou democrático, se nutre da casuística. O *estudo de caso*, com efeito, é o caldo de cultura da deontologia; ele exige discernimento, prática reflexiva sobre ação singular para melhor compreendê-la em suas causas e seus efeitos, ultrapassando-a visando uma melhor qualidade de prestação. Desde logo, novas normas se impõem a todos; os deveres profissionais são definidos e consignados mediante um código de deontologia que será “o fruto de uma interpelação, obra coelaborada de um pensamento profissional coletivo”. (SÉNORE, 2000, p. 18). Contudo, essa codificação não pode pretender a exaustão, ela se soma a uma deontologia profissional implícita, derivada do bom senso, do uso atestado ou ainda da prática de virtudes de dignidade, de honra, por exemplo.

Essas normas de conduta profissional inscrevem-se em uma *formulação positiva ou negativa*: elas propõem aquilo que convém fazer e precisam o que é imperativo não fazer. A sua formalização pode hesitar entre a concisão, na forma de um simples enunciado de valores ou de normas com o risco de serem demasiado gerais, e um volume de documentos excessivamente extensos e detalhados para um comportamento visando a generalização. Uma terceira hesitação diz respeito à formalização idealista ou realista do comportamento. Enfim, a formalização convida a escolher entre duas lógicas distintas: a lógica da responsabilidade, visando à adesão dos membros para a implementação de uma relação de confiança mútua, ou a lógica de natureza coercitiva, objetivando prioritariamente assegurar o estrito respeito das regras em um grau elevado de

obediência³⁰. Essas normas são *contextuais e evolutivas*; elas são elaboradas coletiva e progressivamente, de acordo com a estruturação e a evolução de uma profissão, a afirmação dos seus valores, a circunscrição dos seus campos de exercício, a definição dos seus prestadores e destinatários, mas igualmente em função da evolução do direito e da opinião. Em outros termos, a deontologia não é imóvel, pois que está eminentemente ligada à evolução das expectativas. A deontologia, assim exposta, coloca o profissional em um processo de integração ao grupo de referência através da identificação de normas coletivas e pela sua interiorização, participando na construção de uma identidade profissional. A deontologia efetivamente normaliza deveres dos quais o profissional deve se reapropriar continuamente para permanecer como membro do grupo e ser reconhecido como tal pelos seus pares. Dessa forma, a deontologia codifica, legisla, vigia e pune. Ela obriga moralmente, mas também fisicamente, a um comportamento conforme a normas codificadas. Os diversos conselhos da ordem dispõem de um leque preciso e graduado de sanções dirigidas a membros que se contraponham às regras e deveres enunciados em um código: censura, repreensão, advertência, multa pecuniária, suspensão e, inclusive, exclusão.

O professor busca aqui *regras a aplicar*, pretendidas como eficazes no exercício cotidiano da sua profissão. Até 1979, o professor francês encontrava no *Code Soleil* [Código Sol], mais precisamente em sua primeira parte de cerca de cinquenta páginas, intitulada *Morale professionnelle* [Moral profissional], ou ainda em outros manuais de moral utilizados na Escola Normal, respostas precisas, experimentadas pelos seus pares e aprovadas pelos seus superiores. Ele sabia o que devia fazer. A sua ação era a reprodução pretensamente a mais fiel da ação de qualquer professor, ação aprendida porque codificada e repetida na formação inicial. Em deontologia, o agente reflete primeiramente sobre as modalidades da ação, ele absorve em uma reserva de prescrições, usos e protocolos de ações; “ao final das contas, uma deontologia não inventa nada, não cria novas normas, mas contenta-se em proibir ou validar certas regularidades, já operantes nas práticas profissionais”. (PRAIRAT, in: JUTRAS; GOHIER, 2009, p. 33).

Atualmente, numerosas vozes reclamam a *elaboração de um código de deontologia* do professor, a exemplo daqueles da polícia, dos advogados, dos jornalistas. No entanto, uma questão persiste: essa resposta convencionalizada seria ela provisória ou definitiva, singular ou universal?

Provisória e singular, a deontologia é resultado primário e fonte secundária de um questionamento ético. Neste caso, a deontologia é, por natureza, evolutiva, trata-se de uma deontologia de dimensão axiológica, ela inscreve o prático em uma atitude refletida e reflexiva.

³⁰ Cf. J.-M. COURRENT, S. MERCIER. Un panorama des démarches éthiques en entreprise. In: *Chartes déontologiques: Bilan 2000. Revue Entreprise Éthique*, Bruxelles: De Boeck Université, n. 13, 2000.

Para pretender um resultado melhor e garantir a qualidade do produto ou da ação, convém questionar o agente, trabalhar para a sua profissionalização, entendida como tomada de responsabilidade, continuidade de formação e capacitação para a iniciativa, assim como assumir um processo de valorização da pessoa e do seu estatuto.

Definitiva, a deontologia tende a se erigir como normas a aplicar em quaisquer tempo ou lugar; desde logo universal, ela não é mais questionada, conformando a realidade da ação para adequá-la a um modelo e a uma norma imutáveis. Essa deontologia, não evolutiva por decisão, é uma deontologia de dimensão deôntica: o que era *convencionado fazer* é, doravante, o que *deve ser feito*.

AS RELAÇÕES ENTRE AS TRÊS DIMENSÕES

Moral, ética, deontologia: a distinção destes três termos deve ser completada pelo exame da sua necessária relação, por nós proposta na forma de três afirmações.

A deontologia sucede à ética: com efeito, a deontologia codifica o que a ética questionava em nome de uma moral. Assim procede, como sublinha Obin³¹, em relação ao biomédico, em que “se trata de sair da ética para entrar no direito”, não cabendo mais ao médico decidir pela sua consciência mas em função de uma lei. Embora esta codificação se assemelhe a uma atitude ou a um hábito a ativar, enquanto profissional na sua atividade, ela entra na dimensão praxiológica ao serviço de uma prestação de qualidade pretendida como idêntica, em quaisquer tempo e lugar. Se esta codificação enuncia-se em leis, ela precisa a dimensão deôntica; ela obriga desde logo todo profissional, no caso de uma deôntica singular, e todo homem, no caso de uma deôntica universal, a inscrever essa realidade nas obrigações de ação.

A ética e sua dimensão axiológica ocupam um lugar central e estratégico nas relações teoria-prática e prática-teoria: elas questionam respostas, elas suspendem a prática, elas enunciam respostas às questões e uma prática da(s) resposta(s). Estas últimas, necessariamente pontuais e relativas, podem tornar-se, por vontade do legislador ou de um grupo profissional determinado, direito comum ou direito profissional. A axiológica inscreve-se em um percurso de três momentos. Primeiro momento: ela se inspira na deôntica e na praxiológica para questionar a qualidade das finalidades e das modalidades da ação. Segundo momento: ela instrui a questão em uma fase de pesquisa, de proposições, de análise de situações para alcançar uma decisão. Terceiro momento: ela retorna à deôntica ou à praxiológica para enriquecê-las com uma ou várias soluções, erigidas então

³¹ J.-P. OBIN. Pour les professions de l'Éducation nationale : morale, éthique et déontologie? In: *Éducation et devenir*, La déontologie dans l'Éducation nationale, 1994, p. 11. (Cahier n. 33).

como imperativos para a primeira ou como prescrições profissionais para a segunda. Dessarte, a axiológica é um contínuo movimento de valsas em três tempos, com a acentuação do primeiro tempo: ação praticada – ação refletida – ação enriquecida.

Mais fundamentalmente, ao propor um espaço-tempo de questões e “um sistema intencionalmente coerente de princípios explícitos³²”, a ética se opõe ao *ethos*. Este último é definido por Bourdieu como “o conjunto objetivamente sistemático de disposições com uma dimensão ética de princípios práticos”, ou ainda como “este conjunto de evidências, de valores e de práticas que regulam a vida individual e coletiva³³.” Ele designa algo que basta em si, que não coloca questão ao seu entorno e que passa, por assim dizer, desapercibido. Conglomerado de evidências, mitos, símbolos, valores e práticas, ele cria *habitus* junto ao indivíduo e em seu grupo. Assim, a ética aparece tão logo haja questionamento acerca daquilo que se basta em si, da prática espontânea, não refletida, sem distanciamento crítico em relação aos usos. “Passar do *ethos* à ética equivale a passar de uma sistematização simplesmente objetiva para uma coerência intencional”. (SIMON, 1994, p. 27).

A *deontologia e sua dimensão praxiológica* podem existir sem laços precisos com a ética. Para exercer uma profissão, convém identificar competências a serem colocadas em prática, técnicas a serem reproduzidas para uma prestação focada. No esquema causalista, está-se seguro que as mesmas causas produzem os mesmos efeitos. A deontologia ordena automaticamente o que é imperativo fazer, ela define assim um modelo-padrão a ser reproduzido, tolerando um mínimo de desvio entre o original e a reprodução. A deontologia, por perícia, visa o defeito zero na prestação e na instrumentalização da prática, no tocante ao reconhecimento de uma competência; desta forma, ela precisa a atividade profissional não mais tão somente em termos de ofício, mas em termos de profissão. No entanto, a deontologia é uma etapa identificável e identificada da ética. Ela é o resultado provisório e necessário de práticas profissionais analisadas e pretendidas eficazes. Como um *iceberg*, ela constitui a parte visível e identificável, mas igualmente a menos extensa, da moral em suas duas outras dimensões. A parte mais importante está submersa: ela é composta de análises de práticas profissionais, de debates em torno de estudos de caso, de discussões acerca de escolhas, de decisões sobre protocolos de ação, etc. Toda essa parte, desde então submersa, mas outrora, discursiva e deliberativa, deriva da ética mantida por uma preocupação constante com o *fazer corretamente* e com o *fazer melhor*. A deontologia, ao termo das questões éticas, é resposta

³² P. BOURDIEU. *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1984. p. 133.

³³ G. DEFOIS. Droits, mœurs et morale. *Le Supplément*, n. 115, p. 395, nov. 1975.

identificada e, doravante, convencionada para agir com a eficácia definida segundo normas profissionais.

ABERTURAS...

“*O que devo fazer?*” Essa questão ressoa atualmente de modo patético³⁴: a escola de outrora conhecia o mestre pelo jaleco. Hoje o mestre está em desafeto... Em busca de referências em um mundo sem marcos, a tentação é grande em querer encontrar soluções simples e imediatas. A habitual precipitação em aplicar respostas experimentadas e aprovadas mal logra esconder um déficit do sentido da história, amnésias crônicas sobre os movimentos da história, ignorâncias de pesquisa e de realizações dos seus autores. A urgência não está nas respostas precipitadas nem irritadas, ela está sempre na paciência das questões, das verdadeiras questões. Em meio às verdadeiras questões, figuram essas a seguir: “Qual escola queremos nós? Qual professor queremos nós? Qual professor formamos nós para habitar em qual mundo, para transmitir quais saberes a quais alunos e segundo quais métodos, com quais parceiros, para transmitir quais valores?”

“*O que devo fazer para fazer corretamente?*” Indubitavelmente, o professor é *pedagogo*: ele acompanha o aluno no caminho do desenvolvimento e dos aprendizados, ele escolhe hoje para o aluno, frequentemente com ele, aquilo que vai construí-lo no porvir, ele o educa para a escolha pessoal. Em suma, ele forma um adulto do século XXI, como já o líamos nos programas curriculares de 1985. A este efeito, o professor entra em diálogo com o aluno, acompanhando-o não tão somente no caminho mas também em direção ao caminho da escola e dos saberes. Ele escuta as questões da inteligência que desperta, ele responde, ele se questiona sobre as boas práticas que gozam de boa reputação junto às hierarquias, sobre as inovações didáticas, os valores na escola. Homem da relação desejada, ele convida a criar laços de congruência e consideração; ele inventa meios para unir o que separa, ele coloca plurais onde o singular reduz a vista e a vida, ele articula o universal com o particular e o particular com o universal. O caminho que o conduz e o traz da escola é um caminho de escolha, caminho dos paradoxos assumidos: deixar-se amar e permitir ao outro partir, ser forte e reconhecer a sua fragilidade, evoluir e saber parar, perseverar na pesquisa e decidir. Ele sabe permanecer na ética, ele sempre ousa praticar a questão e questionar a prática, ele ousa resistir à simplificação do real e ao atrativo das respostas fáceis. Resistindo à mesquinhez da rotina, ele ainda tem a coragem de mudar.

³⁴ A. PACHOD. De la blouse au blues: le burnout enseignant. In: C. AULENBACHER (Dir.). *Penser la blessure, panser les blessures?* Paris: Mediaspaul, 2011.

A *ética da responsabilidade*³⁵ aparenta ser o desafio atual e futuro que a escola e o professor deverão imperativamente enfrentar, sob pena de falhar em seu dever de educar hoje para o amanhã. Focada no professor, essa ética situa-o em relação com vários parceiros: os alunos, os colegas, as autoridades, os pais, a população, os parceiros externos. Ela o situa igualmente na busca de aplicação inventiva e adaptada de finalidades iniciais conhecidas, honradas e enriquecidas. Enfim, ela o situa em uma relação consigo próprio, ela ativa uma consciência profissional, a bem da verdade, não mais uma moral profissional, mas uma moral de um profissional do ensino.

Essa ética é, efetivamente, aquela do *educador*. O educador não visa sujeitar alguém, mas fazê-lo advir na qualidade de sujeito autônomo, desejoso e capaz de decidir sobre a sua liberdade. O educador deve ativar uma vontade de equilibrar dois contrários: equipar o melhor possível o educando para aprender, dotá-lo de todos os meios disponíveis para um esforço reduzido e para um resultado comprovado, E aceitar que nada se produzirá sem a participação do educando. Ajudar o aluno a buscar por si mesmo e a aprender por si mesmo, ajudar na emergência da sua alteridade, trata-se de entrar em um duplo processo ético: o adiamento e a resistência. Resistir a confundir adestramento e educação, em nome da liberdade do sujeito. Tomar o tempo consiste, da parte do educador, em perseverar no aprendizado do adiamento. Conceder tempo aos alunos é ensinar a eles que: o indispensável crescimento está inscrito numa necessária paciência.

Essa ética é igualmente aquela do *professor*, que não se satisfaz em transmitir conhecimentos através de uma didática segura e eficaz, mas que se descentraliza em uma relação educativa voltada aos alunos. Desdarte, ele perfaz um duplo e paradoxal procedimento: uma aproximação expressa pela tentativa de se colocar no lugar do aluno real para melhor compreendê-lo E um distanciamento expresso por um questionamento sobre os procedimentos, as condições de aprendizado dos alunos, a sua concepção da relação educativa. Este modo de proceder o instala em um intermédio de ligação e de desligamento relativamente aos alunos: ele se aproxima daqueles que estão longe e se afasta daqueles que estão demasiado próximos. Este distanciamento refletido e consentido ultrapassa a relação dual para criar a mediação. O professor, profissional dos aprendizados escolares e especialista da relação educativa, deverá gerir seu grupo-classe como um profissional da ação, levando em conta a iniciativa dos sujeitos e o jogo do aleatório, ativando diversas competências: antecipar, analisar, conduzir racionalmente e eficazmente, avaliar a sua ação.

³⁵ H. JONAS. *Le principe responsabilité*. Paris: Cerf, 1990. *Pour une éthique du futur*. Paris: Payot-Rivages, 1998.

Em um mundo pós-moderno, a ética abre *espaços novos e criativos*. Ela rediz que o essencial está mais além do que vemos, ouvimos, compreendemos. Há ainda outras questões, outras respostas, outras soluções. Ela cria pontes entre os homens e não ergue muros. Ela instala o professor, o educador, o pedagogo, em uma resistência em simplificar o real, em uma vontade de considerar o aluno e o jovem, a um só tempo, como um sujeito em formação e como um sujeito constituído. Ele emprega o tempo do diálogo, das questões e respostas, do encontro. Ele abandona a potência de *magister* sobre todos e sobre tudo, para entrar em uma rede de partilha dos saberes. Ele não é mais o pedagogo do domínio, tornando-se o pedagogo da diferença desejada. Ele abandona a suficiência para nascer na presença do outro e dos outros, para olhar e pensar alhures e diferentemente.

REFERÊNCIAS

- BOISVERT, Y. *L'analyse postmoderniste*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- CLAUDE J.-F. *L'éthique au service du management, concilier autonomie et engagement pour l'entreprise*. Rueil Malmaison: Éd. Liaisons, 1998.
- DESAULNIERS M.-P.; JUTRAS F. *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006.
- _____. *Éducation et devenir*. La déontologie dans l'Éducation nationale. 1994. (Cahier n. 33),
- ENTREPRISE ÉTHIQUE, CERCLE ÉTHIQUE DES AFFAIRES, n. 13, Chartes Déontologiques: Bilan, 2000, octobre, 2000.
- _____. *Déontologue: un nouveau métier*. Bruxelles: De Boeck Université, n. 12, avril, 2000.
- LECOMTE, J.-M. (Coord.). *Éthique et éducation*, Documents, actes et rapports pour l'éducation. Bourgogne: BCRDP, 1994.
- FONTAINE P. *Le devoir*. Paris: Coll. Ellipses, 2002.
- FORTIN P. *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Québec: Presses de l'Université de Québec, 1995.
- GAUTHIER C. (Éd.), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants*. Bruxelles: Les Presses de l'Université Laval; Paris: De Boeck, 1997.
- HABERMAS J. *Morale et communication*. Paris: Cerf, 1986.
- HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF, 2002.
- _____. *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF, 1992.
- IMBERT F., *L'impossible métier de pédagogue*. Paris: ESF, 2000.
- JACQUET-FRANCILLON, F. Déontologie professionnelle. In: *Le Télémaque*, n. 17, p. 15-21, 2000.
- JUTRAS, F.; GOHIER, C. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2009.
- JEFFREY, D. *La morale dans la classe*. Laval: Presses de l'Université, 1999.
- JONAS, H. *Le principe responsabilité*. Paris: Cerf, 1990.
- KREMER-MARIETTI, A. *La morale*. 3. ed. Paris, PUF, 2003. (Col. Que sais-je?, n. 2003).
- KREMER-MARIETTI. *L'éthique*. 2. ed. Paris: PUF, 1994. (Col. Que sais-je?, n. 2.083).
- LONGHI, G. *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris: ESF Éditeur, 1998.

-
- MEIRIEU, P. *L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF Éditeur, 1993.
- PACHOD, A. La morale en question: que dois-je faire? *Penser l'éducation*, n. 19, p. 93-104, 2006.
- _____. Que dois-je faire? *La morale de l'enseignant en 3D*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- PRAIRAT, E. *De la déontologie enseignante*. Paris: PUF, 2005.
- REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION, Éthique, École, Société. CIEP, Sèvres, n. 5, mars. 1995.
- RICOEUR, P. Éthique et morale. *Revue de l'Institut Catholique de Paris*, n. 34, pp. 131-142, avril-juin, 1990.
- _____. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- RESWEBER, J.-P., *Le questionnement éthique*. Paris: Cariscript, 1990.
- RUSS, J. *La pensée éthique contemporaine*. Paris: PUF, 1994. (Col. Que sais-je?, n. 2.384).
- SAVATER, F. *Éthique à l'usage de mon fils*. Paris: Seuil, 1994.
- SENORE, D. *Pour une éthique de l'inspection*. Paris: ESF Editeur, 2000.
- SIMON, R. *Éthique de la responsabilité*. Paris: Le Cerf, 1994.
- THEVENOT, X. *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclée/Proost, 1991.
- VALADIER, P. *Inévitable morale*. Paris: Seuil, 1990.
- VATTIMO, G. *Éthique de l'interprétation*. Paris: La Découverte, 1991.
- VIGOUROUX, C. *Déontologie des fonctions publiques*. Paris; Dalloz, 1995.
- VINCENT G. (Dir.), *Responsabilités professionnelles et déontologie*. Paris: L'Harmattan, 2002.

*Recebido em maio de 2011
Aprovado em agosto de 2011*