

$$a^2 + b^2 = c^2$$

$$-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}$$

# FRAUDE E PLÁGIO NA UNIVERSIDADE

A URGÊNCIA DE UMA CULTURA DE  
INTEGRIDADE NO ENSINO SUPERIOR

FILIPPE ALMEIDA  
ANA SEIXAS  
PAULO GAMA  
PAULO PEIXOTO  
DENISE ESTEVES  
COORDENAÇÃO

Algebra II

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

# 7

## **A ÉTICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENTRE O IDEAL E O REAL**

*Maria Teresa Estrela*

Unidade de I e D, em Educação e Formação  
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

*[http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1123-5\\_7](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1123-5_7)*

(Página deixada propositadamente em branco.)

## 7.1. Introdução

Este texto não pretende ser mais do que um olhar sobre a ética docente no atual contexto de mudança das instituições do ensino superior, de alguém que, tendo cessado uma longa carreira no ensino universitário, sempre trabalhou e investigou no campo da educação e na formação de professores. Por isso, partimos de uma perspectiva da universidade como uma instituição de formação ao mais alto nível, de produção e divulgação de saber, inserida numa sociedade que a mantém e com a qual se relaciona e para o progresso da qual deve contribuir. Pondo o acento tónico na instituição e não na organização que também é, queremos realçar os ideais, fins e valores partilhados que constituem sistemas de referência e lhe conferem uma identidade moral própria — a sua “alma mater” — que se vai construindo e reconfigurando ao longo do tempo em interação com a sociedade envolvente, a sua cultura, as suas instituições, necessidades e aspirações. Ora, as universidades atuais partilham de vários tipos de problemas que afetam as sociedades, atravessadas por crises de toda a ordem, que são também crises de ética e de valores. Crises acentuadas pela globalização, pelos “poderes sem rosto” que condicionam a economia e as políticas, incluindo as de educação, pelas restrições financeiras, pelas faltas de ética no trabalho, pela corrupção, pela competitividade sem regras, pelas transformações introduzidas pelas tecnologias da informação originadoras de progresso mas também de novas necessidades sociais. As universidades são pressionadas para grandes mudanças, algumas das quais interpelam a sua ética e exigem mudança dos papéis tradicionais de alunos e professores,

multiplicando tensões, antinomias e dilemas a que se vêm juntar as que são próprias das instituições e do processo educativo.

Sendo instituições de formação, compartilhamos a concepção, hoje comumente aceite, da educação/formação como práticas sociais, posteriormente teorizadas, que visam influenciar e facilitar o desenvolvimento do ser humano, em convívio com outros seres humanos, em toda a sua possível plenitude e ao longo da sua vida. Por isso, formação e ética estão indissolúvelmente ligadas e assumem um caráter essencialmente relacional. Numa linguagem freireana, toda a formação é uma procura intencional, de um ser marcado pela incompletude, de ser e mais ser, visando a autonomia e a emancipação da pessoa. E se os estudantes são jovens adultos ou adultos menos jovens, nem por isso a sua formação ética deixa de envolver fenómenos de extrema complexidade, com os quais o professor tem de lidar, pois são atravessados por antinomias presentes nas teorias e práticas onde se entrecruzam fenómenos de caráter biopsicológico, político, ético, social, económico, cultural, pedagógico. São fenómenos localizados espacialmente e historicamente situados num presente efêmero, em continuidade ou em rutura com o passado próximo e tentando preparar um futuro de cada vez mais difícil previsão. Educação/formação remetem para mundividências expressas ou ocultas, ligadas a ideologias de vária ordem, com a sua ética e os seus valores potencialmente conflituais e que procuram ganhar credibilidade argumentativa apoiando-se na filosofia, numa ciência em particular ou num conjunto daquelas ciências que permitem a inteligibilidade da vida do ser humano em convívio com outros seres humanos. Embora a educação para uma cidadania esclarecida seja uma das finalidades que as instituições do ensino superior hoje assumem, não tomaremos a cidadania como um objeto de reflexão neste texto, pois consideramos que ela só ganha sentido em relação a uma ética que a enquadra. Lembra Formosinho (2007, p. 253) que nas raízes gregas da educação moral como educação do caráter está

a sua ligação à *polis* que lhe confere substancialidade. “Porquanto se a cidadania é a condição jurídica do indivíduo, mediante a qual o Estado reconhece e garante um conjunto de direitos, a sua configuração substantiva vai exigir por parte dos indivíduos a adesão a valores e padrões normativos que possibilite a assunção de deveres para com a comunidade”. Padrões e normas que exigem uma fundamentação ética anterior que lhe confira coerência.

Fazemos estas considerações prévias para que fique claro que, para falarmos da ética docente no ensino superior (esclarecemos que por comodidade de escrita e por melhor conhecimento do campo falaremos geralmente em universidades), nos situamos no campo da educação e da sua articulação com a ética e em relação com contextos que a determinam ou, pelo menos, influenciam. Teríamos naturalmente outro olhar se tivéssemos outra formação acadêmica e experiência profissional, ou se partíssemos de uma ética profissional em geral, que hoje alguns querem transformar num objeto de estudo, originando uma nova área do conhecimento com influência na sociologia das profissões (Mathenge, 2012).

Em todos os tempos houve reflexões sobre a universidade e a ética das suas missões, muitas delas por vultos eminentes da cultura mundial. Embora valorizando esses contributos, os nossos propósitos são bem mais modestos e pragmáticos. Visam apenas tentar recolher aspetos do pensamento e agir ético dos docentes, dados através de pesquisas de carácter empírico e completados, por vezes, pela nossa experiência de vida universitária. Tentámos, na medida do possível, pôr entre parênteses as nossas convicções. No entanto, porque elas podem influenciar, mesmo que inconscientemente, as nossas interpretações esclareceremos apenas dois pontos que nos parecem mais pertinentes.

Evitando imitar os cronistas medievais que começavam a História do seu tempo pelo Génesis, não iremos debater conceitos e correntes de educação/formação, nem tão pouco ir aos primórdios do

pensamento grego, embora muitas das suas conquistas estejam ainda presentes no pensamento ético da modernidade e da pós-modernidade. Abriremos uma exceção para referirmos Aristóteles, cuja influência, independentemente das posições que cada um possa tomar, se mantém especialmente viva pela sua teorização da ação teleológica. Na “Ética a Nicómaco”, a ação transforma-se em ação moral quando orientada para um bem supremo que é a felicidade, que não se confunde com um hedonismo primário, pois só se atinge pela razão que orienta a prática da virtude. A ética da virtude está bem presente em pensadores contemporâneos da ética que têm influenciado algum discurso sobre a ética da educação. Talvez um dos mais conhecidos em alguns meios docentes seja A. MacIntyre (1986), considerado um neoaristotélico, para quem cada comunidade pode encontrar um modelo de pessoa e padrões de excelência, mediações comparáveis a virtudes, capazes de assegurar o agir ético de uma comunidade concreta. Em vários documentos internacionais que falam da ética, encontramos traços da ética das virtudes ligada a valores de base que se deseja que o ensino superior promova, como honestidade, confiança, imparcialidade, respeito, responsabilidade, prestação de contas (*accountability*) (Declaração de Bucareste, 2004).

Contudo, — sem pretendermos fugir a uma tomada de posição pessoal, e não podendo apresentar uma teoria ética original integradora dos vários contributos que fomos recebendo ao longo de anos, processo de difícil construção dada a enorme diversidade de correntes e autores que se cruzam no pensamento ético nos nossos dias, sejam elas de natureza filosófica, sociológica, psicológica, a que se acrescenta ainda o novo contributo das neurociências — esclarecemos que consideramos a ontologia como a base da ética enquanto reflexão sobre os princípios orientadores da conduta humana; posição que se alicerça na filosofia, mas que não exclui contributos da psicologia, sociologia e pedagogia. Não obstante, reconhecemos o carácter inovador de alguns argumentos que sustentam a primazia

da ética, assentes em fundamentações tão diferentes como as que podem ser exemplificadas por Levinas (1982/2007) e por Bauman (1997), que encontra uma fundamentação intrínseca da moral, vindo na responsabilidade moral o ato autoconstitutivo da vida social. Segundo Levinas é o primado da relação com o outro que está na origem de tudo e da humanidade, posição que pode transformar a relação pedagógica, conferindo-lhe outra inteligibilidade e outro tipo de responsabilidade. Como defende Afonso (2007, p.1), na reflexão que faz sobre o contributo de Levinas a propósito da relação pedagógica, há no seu pensamento, um fascínio

“que julgo tenha a ver com uma nova noção de humanidade: o ser humano é ser para o outro, não há humanidade sem relação ética, sem escuta e abertura àquilo que o rosto do outro tem para me dizer e pedir. Assim, a ética deixa de ser um conjunto de princípios morais a determinar a ação ou um conjunto de virtudes a mediar a obtenção de fins bons, para se tornar um acontecimento, um encontro quotidiano: eu e o outro face a face. Falar de ética é falar desse encontro, do modo como o eu responde ao outro que o interpela”.

Não é, no entanto, através desta ética do rosto que pensamos a relação pedagógica, embora estejamos de acordo com o caráter relacional da ética e a responsabilidade que ele implica que encontramos noutros autores como Ricoeur (1990) e se cruza com o caráter fundamentalmente relacional da pedagogia.

Por outro lado, embora reconheçamos o caráter cultural e contextual das normas morais e de alguns valores sociais enquanto aplicação de princípios éticos a situações particulares, consideramos que não se pode, sem cair em alguma contradição, defender um relativismo axiológico radical, como acontece com alguns pensadores pós-modernistas que rejeitam o caráter universal dos princípios éticos, mas



se batem simultaneamente pela defesa de princípios básicos como o da dignidade humana. A nosso ver, o imperativo categórico kantiano que considera a pessoa humana sempre como um fim em si e jamais como um meio é aquele que melhor define e defende essa dignidade. E, nos tempos atuais, em que a vida do planeta se mostra ameaçada pela insensatez e ganância humana, parece-nos que o imperativo formulado por Jonas (1998), sobre o dever de agir para preservar a vida das gerações vindouras no planeta, é um belo complemento do imperativo Kantiano.

Veja-se, portanto, este texto como um intertexto onde se cruzam textos ou fragmentos de textos oriundos de várias áreas disciplinares que se foram acumulando, apagando ou reconstruindo ao longo do tempo, com as perdas e ganhos que isso implica.

Os nossos objetivos são, como se disse, pragmáticos: levantar alguns problemas éticos que se colocam aos professores de ensino superior valorizando principalmente as representações que eles têm desses problemas; averiguar que respostas encontramos na investigação empírica sobre o pensamento e o agir ético dos docentes e que interrogações delas decorrem.

## **7.2. Desafios éticos postos aos docentes**

### ***7.2.1. Os contextos de mudança***

“In the light of the constant reconfigurations of globalization, higher education institutions are now expected to assume an even more prominent role as exponents of modern, democratic social values such as freedom of expression and association, equality of access, responsibility toward stakeholders, and the rule law (...). Yet with the emergence of the knowledge society, higher education research institutions are more

directly implicated in economic and social life, and, in turn, more affected by it.”

(...) “While most current debates on European higher education focus on topics such as institutional and management, students flows, quality assurance, and trade in educational services, academic values have been sidelined and basics principle regarding what is, and is not mere academic verbiage, as inattention to fraud, nepotism, proper governance and corruption in higher education will indeterminate its status and role in a democratic society” (...)

Sadlak and Ratajczak, 2004, p. 433.

A citação que destacámos põe sinteticamente em evidência os contextos de mudança em que a ética do ensino superior deve ser equacionada e a menor atenção que a ética e os valores que ela fundamenta têm merecido. Com efeito, basta pesquisar as bases de dados referentes à educação e às ciências sociais para se notar um claro contraste entre a crescente produção de reflexões e estudos empíricos que se têm ocupado de variados aspetos da vida das instituições de ensino superior e aqueles que tomam como foco a ética dessas instituições e dos seus atores.

E, no entanto, pensamos que a ética deveria ocupar um lugar central nesses estudos, por várias razões. Entre elas, e em primeiro lugar, porque se trata de instituições que, como a designação de língua inglesa “higher education” bem explicita, são, como já dissemos, instituições de educação e formação ao mais alto nível. Dirigidas para o desenvolvimento de seres humanos e orientadas por princípios, fins e valores que circunscrevem as missões que lhes são definidas pelas leis gerais dos países onde se inserem, e onde elas próprias se definem dentro da autonomia que lhes é concedida, assumem, por isso, um caráter eminentemente ético. Em segundo lugar, porque devido às transformações ocorridas nos últimos decénios nas universidades em função de valores

economicistas, as preocupações de eficácia e eficiência tornaram-se prevaletentes, acentuando a desigual competição das universidades a nível nacional e internacional. Essas preocupações desafiam a ética profissional dos docentes, pois ameaçam subverter a ética do ensino ao subordinar-lhes os valores de equidade e de solicitude em relação a todos os que participam no processo formativo (López, 2005). Por outro lado, a visão economicista levou à quase *marketização* do ensino, investigação e serviços (Marginson, 2007), pondo em causa muitos valores que impuseram as universidades como referências intelectuais e morais. Criam-se assim fraturas entre os docentes, ocasionadas por mundividências diferentes e, por vezes, inconciliáveis, gerando posições e atitudes não isentas de maniqueísmo; mas também se colocam em jogo interesses de difícil harmonização quando não são subordinados a preocupações éticas de bem geral, sobretudo quando as universidades são vistas como organizações técnicas. Por outro lado, a massificação do ensino superior transformou as instituições numa “large scale enterprise” (Szostek, 2004). O apelo à inclusão de novos públicos, feito em nome da democraticidade e da justiça, por vezes, mal oculta as necessidades de sobrevivência ligadas ao sistema de financiamento, com implicações éticas diretas no trabalho dos docentes e podendo eventualmente desvirtuar os processos de recrutamento que resultariam numa fraude em relação aos alunos. O acolhimento de novos públicos requereria necessariamente uma nova pedagogia e uma nova ética menos racionalista e formalista do que aquela que tem vigorado tradicionalmente; exigiria uma relação pedagógica de proximidade, orientada para uma ética relacional de cuidado pelo outro (que pode encontrar fundamentações teóricas diversas), que o grande número de alunos por turma não ajuda a implementar, ainda que os professores saibam e queiram implementá-la. Nova pedagogia que o Acordo de Bolonha, aliás, estipula, mas dificilmente exequível pela falta de recursos humanos e materiais, que fazem com que as tutorias em muitas escolas só existam no papel ou nem isso.

Assim, não admira que as universidades sejam atravessadas por novas tensões decorrentes de visões mais humanistas ou mais economicistas, o que também pode explicar a ausência de debate ético envolvendo os professores das instituições. Diz Andreoti Oliveira (2012), na curta apresentação que faz da rede WERA, que se propõe estudar a ética global das instituições de ensino superior, que na literatura sobre a internacionalização se detetam duas influências principais: uma orientada para a competitividade; outra, humanista, orientada para a promoção da qualidade de vida humana das comunidades mais desfavorecidas. Considera, no entanto, que na literatura mais recente, através de conceitos como os de “cidadania global”, se pretende conciliar as duas tendências, dando como exemplo, entre outros, os trabalhos de Jefferess (de 2008), de Koo (de 2011) e de Andreoti *et al.* (de 2010).

Há, portanto, uma ética universitária que abrange e responsabiliza a instituição no seu todo enquanto pessoa jurídica e moral que é; e responsabiliza moralmente, em particular, as pessoas que integram os vários corpos que a constituem. Por isso, mereceria constituir-se em objeto de estudos empíricos sobre o modo como aqueles que a integram estão a respeitar os princípios éticos que as suas missões implicam e como estão ou não empenhados no seu compromisso social, pondo o seu saber pedagógico e científico ao serviço do progresso e justiça social.

A ética universitária apresenta-se, pois, como uma realidade complexa, multifacetada, exigindo abordagens multidisciplinares, mas que pode sempre ser tomada num duplo ponto de vista: a ética, enquanto reflexão e fundamentação dos princípios em que assenta a moral e que se situa a montante desta última, determinando os fins e valores subjacentes às missões e envolvendo todos os que participam na realização dessas missões, prescrevendo funções e papéis àqueles que a integram; o exercício ético dessas funções e papéis nas situações do dia a dia.

Se pode haver insuficiências ou incoerências na definição dos princípios, é no exercício dessas funções que se manifesta o caráter ético da ação e das suas consequências. Talvez seja por isso que só se fala de ética universitária quando alguma coisa corre notoriamente mal a nível social, quer se trate da gigantesca fraude que provocou a atual crise financeira, quer se trate dos abusos ou da falta de ética dos jornalistas dos diferentes meios de comunicação que se abatem como abutres sobre a desgraça alheia; ou, ainda, de acontecimentos infelizes, como a recente tragédia do Meco que vitimou 6 estudantes, que, com razão ou sem ela, levantou o problema da violência das praxes académicas e pôs em causa a responsabilidade das universidades e professores. Então questiona-se a formação ética e moral que as universidades dão aos seus estudantes e os professores tomam consciência de que, absorvidos pela sua investigação, se esquecem que são docentes e educadores (Sousa, 2011), como exprimiu recentemente um professor universitário num jornal diário, a propósito dessa tragédia.

### **7.3. Ética estudantil e ética docente**

Se a ética universitária pode ser estudada e questionada a todos os níveis, é a nível da ética dos alunos e da ética dos professores que ela precisa de ser particularmente estudada, pois alunos e professores são os principais atores que conferem sentido às instituições de ensino superior. Interagindo no âmbito das situações pedagógicas, como seres de relação que são, formam-se e são formados por essa interação, pelo contacto humano que ela proporciona e pela experiência de situações que vivem em conjunto e contribuem para a construção das suas identidades profissionais, se considerarmos a identidade como um processo contínuo de construção pessoal e profissional em interação com o meio (Dubar, 1997).

Por um lado, a ética estudantil, expressa no seu discurso e nos seus comportamentos académicos, pode constituir uma referência indireta ao modo como a universidade e os professores estão ou não a contribuir para a aprendizagem ética dos estudantes; por outro lado, dá-nos uma ideia do tipo de problemas que os professores têm de enfrentar e da sua preparação para os enfrentar. O que parece justificar que a investigação sobre a ética dos estudantes, a sua formação e as suas quebras de comportamento ético tenha conhecido um surto de desenvolvimento neste século que a investigação sobre a ética docente parece não ter conhecido, tanto quanto pudemos averiguar. Porque as falhas éticas dos estudantes enquanto estudantes desafiam também a ética docente, faremos sucintamente algumas considerações que não pretendem desculpar quem as comete, mas tentar compreender os contextos de comportamentos menos éticos.

### ***7.3.1 A ética dos estudantes***

Os jovens que frequentam o ensino superior neste novo século foram já educados numa sociedade cheia de desequilíbrios sociais; uma sociedade globalizada, individualista, consumista e ferozmente competitiva, que apela ao sucesso fácil, despreza os perdedores e cultiva a supremacia do ter sobre o ser; os jovens vivem por vezes em famílias que, por razões várias, frequentemente opostas, os deixaram entregues a si próprios e expostos a modelos individualistas e hedonistas que os multimédia veiculam na “sociedade espetáculo”, onde não raramente reina a boçalidade e se perdem noções de respeito em relação a si mesmo e aos outros, de sentido de limites e de civismo; fizeram parte da sua escolaridade numa escola em crise de valores, em que os professores viram degradar a sua imagem social, perderam parte da sua autoridade e muitas vezes foram afetados por um relativismo axiológico demolidor, que a cultura pós-moderna

alimentou e que os faz hesitar nos valores a transmitir; têm, em geral, facilidade de acesso rápido a toda a espécie de informação e a um certo ambiente de desresponsabilização na partilha de informações, que parece imperar nos meios virtuais de informação e comunicação, não propiciando o respeito pelos outros e pelos direitos de autor. A pedagogia escolar com a moda da “pesquisa”, desde os mais tenros anos, se não for devidamente controlada, poderá contribuir, para esse desrespeito, criando hábitos difíceis de corrigir.

Não admira, por isso, que os professores de ensino superior comecem a enfrentar problemas de indisciplina na sala de aula, de má educação, de *bullying* e de falta de civismo dentro dos espaços escolares, de aumento de violência e o primarismo das praxes; além de enfrentarem problemas de fraude que não se reduzem ao “copiando” (falsos trabalhadores-estudantes, atestados médicos falsos para justificar ausências prolongadas ou faltas aos exames, entre outras). Por outro lado, em sociedades em que o sucesso económico e político têm por vezes uma sustentação fraudulenta, e em sociedades, como a nossa, em que, além disso, parece existir uma desresponsabilização de quem a comete, a fraude académica surge como um tipo de fraude socialmente considerado menor. Aparece-nos então como uma faceta do espírito de “desenrascanço” (perdoe-se-nos o plebeísmo), de um “fazer pela vida” em que os fins legitimam os meios e que, apesar da censura daqueles que se sentem lesados, chega a causar alguma admiração dos pares que gostariam de fazer o mesmo, mas não ousam fazê-lo.

Compreende-se que a fraude nos exames e em trabalhos sujeitos a avaliação assumam especial importância, dado pôr em causa o bom nome da instituição ao comprometer a credibilidade do ensino, da investigação e da formação ética que proporciona. Subjacente a qualquer tipo de fraude há sempre a violação de princípios e valores social e institucionalmente considerados, como verdade, honestidade, responsabilidade, confiança, respeito pelo outro, concorrência leal...

Não nos iremos deter no plágio, fenómeno antigo, mas que ganhou visibilidade e que as novas tecnologias ajudam a fomentar, cuja análise é tarefa de outros mais habilitados do que nós. Permitir-nos-emos apenas sublinhar três aspetos:

- a) a importância já considerável da investigação empírica que incide sobretudo nas perspetivas de estudantes sobre a diferente gravidade de tipos de fraude, causas que lhes atribuem, permitindo estudar variáveis académicas e sociais que influenciam essas perspetivas. Em relação a Portugal, veja-se o ponto da situação e os trabalhos de Almeida, Gama e Peixoto (2011);
- b) algumas medidas preventivas e corretivas tomadas pelas instituições merecem-nos algumas considerações, na medida em que poderão indiciar posições mais punitivas ou mais formativas, embora todas invistam na informação aos estudantes e na clarificação das regras do jogo. Apresentamos como exemplo dados que recolhemos ocasionalmente sobre as Universidades de Bath e Nottingham. Em Bath, os estudantes de licenciatura e de pós-graduação de qualquer curso são obrigados à frequência de um curso *on line* em que são tratadas as diferentes modalidades de fraude e a sua gravidade intrínseca; os regulamentos da Universidade estabelecem minuciosamente os tipos de punição a que cada tipo de fraude fica sujeito, e que podem ir da dedução da cotação de uma resposta copiada à anulação do teste, passando pela reprovação na disciplina e até mesmo à perda do grau e expulsão da Universidade; só os menos graves dependem da decisão do professor. Preocupada em salvarguardar sobretudo a ética da investigação, neste caso na área da iniciação à prática de investigação, em Nottingham (Winder *et al.* 2007) são elaborados guias de orientação e



de riscos a evitar na investigação desenvolvida pelos estudantes, estabelecendo esses guias protocolos de princípios que, após discussão, os estudantes e os seus supervisores deverão assinar.

Interrogamo-nos até que ponto a ênfase e o detalhe das punições será a via mais formativa e não contribuirá para uma moralidade heterónoma dos alunos, não desenvolvendo a sensibilidade ética aos princípios. Parece-nos que poderá igualmente dificultar o desenvolvimento moral dos próprios professores, limitando-lhes a liberdade do seu juízo ético-profissional e do exercício pleno da sua autonomia moral na decisão sobre a penalidade a aplicar; por outro lado, a minúcia de um regulamento essencialmente punitivo parece deixar a montante a complexa função da formação ética geral dos estudantes que a universidade enquanto instituição educativa deveria salvaguardar. O mesmo se poderia dizer de alguns códigos ditos de boas práticas.

Até que ponto esses códigos não poderiam ter origem nas associações de estudantes e serem discutidos e aprovados pelas autoridades académicas? Não sabemos se é realista, mas certamente seria um processo formativo para os estudantes.

- c) Os professores e o plágio: se os estudantes são os principais autores do plágio, não são os únicos. De vez em quando chegam-nos notícias, de que os meios de comunicação se fazem eco, de plágios cometidos por professores ou candidatos a professores, sendo às vezes figuras públicas. Mas outros há, talvez a maioria, que circunscrevem a suas atividades aos meios académicos e parece-nos que o fenómeno não é tão excepcional quanto se poderia julgar. A pressão na carreira tem levado alguns a desculpabilizarem-se do recurso a meios menos ortodoxos. Há também indícios de uma tolerância aparentemente incompreensível da parte

de alguns professores a comportamentos fraudulentos dos estudantes, sobretudo em trabalhos académicos que não os exames. A razão dessa tolerância suscita algumas interrogações: porque não estão dispostos aos incómodos que uma intervenção inevitavelmente causa? Por uma questão de compaixão talvez mal compreendida? Porque se sentem relativamente responsáveis pela falta de supervisão adequada e atempada que deveriam ter exercido? Talvez porque eles próprios a praticaram?

Sabemos que a atitude dos professores perante a fraude estudantil começa a ser investigada, mas não tivemos acesso a resultados. Seja qual for a causa dessa complacência, não contribui para uma tomada de consciência da falta de ética nem fortalece o sentido de responsabilidade (Gutiérrez e Barrón, 2011).

Levanta-se a questão das relações mútuas entre ética docente e discente e seria interessante investigar como é que a ética dos alunos influencia também a do professor e como ele se forma ao formar outros. Por isso, pareceu-nos relevante recolher alguma informação sobre a ética estudantil.

### ***7.3.1.1. Outras temáticas de investigação sobre a ética dos estudantes***

Para intervir adequadamente, é preciso conhecer a realidade onde se pretende intervir. Não sendo a prevenção da fraude o único aspeto a merecer a atenção das universidades, justifica-se que a investigação sobre formação ética dos estudantes se tenha debruçado sobre outros aspetos, alguns dos quais referiremos sucintamente.

Trata-se, em geral, de investigação de carácter disciplinar ou multidisciplinar, sobre aspetos diferentes da ética estudantil. O que

mostra que alguns investigadores, geralmente professores, estão preocupados com a formação ética dos seus estudantes. Para além dos trabalhos sobre o plágio que avultam quando consultamos bases de dados, outros problemas têm atraído a atenção dos investigadores. Um dos principais diz respeito à formação proporcionada pela universidade na área ético-deontológica relacionada com a futura profissão e a avaliação dessa formação, de que damos apenas alguns exemplos. São sobretudo as áreas do ensino e de profissões técnicas relacionadas com a economia as que suscitam mais investigação. De entre as estratégias utilizadas, talvez as mais comuns sejam a análise de situações, questionários e dilemas éticos (Oliveira, Thomé e Andrade, 2011); Murphy, E. Pinnegar e S. Pinnegar (2011); Valentini e Tsukamoto (2011); Wongchantra *et al.* (2008); Walker (2011); Boon (2011). Aparece também uma minoria de trabalhos de formação ética mais geral, ligada ao currículo ou à utilização de determinadas metodologias ou técnicas de ensino, como ambientes virtuais de aprendizagem (Loureiro *et al.*, 2011; Rodrigues, Matos, e Barni, 2011; Githui, 2011; Jamil, Shah e Tariq, 2013; Oliveira, 2012). Outros trabalhos preocupam-se com o desenvolvimento moral dos alunos e/ ou com os seus valores (Alakurt, Bardakçi e Keser (2012). Outra preocupação emergente é relativa à formação ética para a investigação e que vai para além da prevenção do plágio, pois contempla outros princípios a respeitar quando a investigação se faz sobre seres humanos (Ells, 2011; Romanowski e Martins, 2011). As preocupações parecem incidir mais sobre os estudantes de pós-graduação do que sobre os próprios professores. Embora haja estudos quantitativos, é a dimensão ética dos estudos qualitativos que é salientada, assim como é constatada a influência dos comités éticos de pesquisa na aquisição pelos estudantes de princípios como consentimento livre e esclarecido, respeito pela dignidade, autonomia, vulnerabilidade da pessoa, a ponderação de riscos e benefícios e a relevância social da pesquisa (Romanowski e Martins, 2011).

O que nos parece novo em relação a pesquisas anteriores é o caráter internacional da preocupação pela formação ético-deontológica dos estudantes enquanto objeto de investigação, pois os textos recolhidos relatam trabalhos empíricos oriundos de universidades de países tão diferentes como Espanha, USA, Reino Unido, Nigéria, Turquia, China (Hong Kong), México, Portugal e Tailândia.

#### **7.4. Ética docente**

Sendo que os professores são o principal garante da ética universitária, espera-se deles o exemplo ligado à vivência de uma ética profissional que deveria ser debatida e aceite pelo coletivo dos professores, independentemente da existência ou não de um código escrito. Por isso algumas instituições têm investido em códigos de boas práticas que regulamentam os procedimentos que os docentes devem seguir na sua atuação docente, em especial na avaliação dos estudantes. Também entre nós, algumas instituições têm investido em manuais de boas práticas, como o Instituto Superior Técnico de Lisboa e departamentos de Química da Universidade de Aveiro, o que pressupõe a existência de algum debate prévio.

Sem esse debate coletivo, intra e interinstitucional, a ética docente no ensino superior torna-se um assunto do foro puramente pessoal, de que se fala pouco dentro das instituições (a “dimensão perdida”; Macfarlane, 2004), embora noutras tenha havido um debate ativo, envolvendo toda a instituição (Moore, 2006)

Documentos provenientes de organismos internacionais, sobretudo da UNESCO (1998), têm promovido a reflexão sobre a nova universidade e a ética que ela postula, reforçando as suas dimensões formativas e de compromisso social. Compete-lhes formar eticamente os seus estudantes, tornando-os cidadãos ativos na construção de um mundo mais humano e justo. Essas recomendações refletiram-se em

documentos sobre o ensino superior europeu. Destacamos a Magna Carta assinada pelos Reitores de Universidades Europeias (1988), que influenciou, sem dúvida, os princípios expressos nos estatutos que muitas universidades foram levadas a reformular na sequência do Acordo de Bolonha. No entanto, carecemos de informação sobre o que os professores pensam da ética ligada ao desempenho das suas novas funções, que dilemas elas lhes ocasionam, como aderem ou não à função de educadores éticos que lhes é recomendada e como se sentem preparados para a exercer.

Os trabalhos de natureza empírica sobre ética docente não têm grande visibilidade na consulta a bases de dados a que procedemos recentemente, nem nas revistas de educação e afins dos últimos três anos, embora se note um aumento de reflexões de autoria individual ou em coautoria. O XIX colóquio da AFIRSE (bilingue), realizado em Lisboa, em 2010, sobre “Deontologia, Ética e Valores. Realidade e Utopia”/ «Déontologie, Ethique et Valeurs en Education. Réalité et Utopie», confirma essa falta de visibilidade. Dada a desproporção entre o número de comunicações e o número considerável de participantes, esse colóquio mostrou que a investigação no domínio da ética educacional não é muito cultivada. Apenas 12% das comunicações apresentadas tinham como objeto de estudo a ética no ensino superior, notando-se todavia algum equilíbrio entre o número de comunicações de carácter teórico e empírico. O tema que registou maior frequência de comunicações incidiu na ética dos alunos. Apesar de haver participantes de países como o Brasil, Espanha, França, Canadá, México e Portugal, foram pouco numerosos os trabalhos empíricos referentes à ética docente no ensino superior, procedendo na quase totalidade do Brasil.

Da análise do conjunto das comunicações sobre o ensino superior a que procedemos posteriormente (Estrela e Afonso, 2012), infere-se que as investigações não decorrem de uma linha de pesquisa existente e que são os problemas percebidos nas suas instituições

que levam à procura de quadros conceptuais, geralmente multidisciplinares, e/ou de dados empíricos que permitam compreender, contextualizar e apresentar pistas de solução. De uma forma geral, os professores sentem as suas instituições e o seu trabalho ameaçados por políticas e valores economicistas de carácter neoliberal, sentindo uma grande pressão que se exerce sobretudo através dos sistemas de avaliação do ensino e da investigação e é causadora de desgaste físico e emocional (Baldi e Barreto, 2011). Apesar disso, outros sentem-se satisfeitos com a docência, fortalecendo-se na ética que os leva a procurar a dimensão universal dos valores dos grupos e culturas (Valentini e Tsukamoto, 2011). Como forma de resistência à orientação economicista da universidade, defendem os valores de autonomia, liberdade, seriedade, justiça, igualdade de oportunidades, respeito pela diversidade ou formas de pedagogia que superem uma centração excessiva nas matérias disciplinares (Ramos, 2011).

Dos trabalhos empíricos recenseados sobre ética docente sobressaem os que encontrámos em autores de língua espanhola, em especial mexicanos, onde se constata a existência de linhas de investigação. Trata-se de estudos que, por vezes, envolvem uma dimensão comparativa: entre universidades mexicanas (Hirsch, 2006); entre universidades mexicanas e espanholas (Sales *et al.*, 2007; entre cursos da mesma universidade (Hirsch, 2009); entre professores e alunos que apresentam grande similitude na valorização das competências éticas (Hirsch e Pérez Castro) O projeto estadual sobre saberes produzidos nas universidades originou o “Proyecto Interuniversitario sobre ética profesional” que incrementou as investigações neste campo. Parte de uma extensa revisão da literatura de vária natureza publicada sobre o tema, abrangendo vários aspetos entre eles a ética docente, a formação de professores e relação com a ética profissional.

Apesar das particularidades dos contextos em que os estudos são realizados, parece-nos que nos textos em língua espanhola se

verifica a semelhança de problemas que as universidades enfrentam num mundo globalizado e transfronteiriço.

Assim, nota-se: algum desconforto ético e emocional entre os professores que se traduz em tensões e dilemas entre as exigências institucionais a que estão sujeitos e o seu sentido de compromisso social e dever ético; a defesa de valores como responsabilidade, compromisso, honestidade, honradez, respeito pela integridade e honra de outrem; a percepção de discrepância entre os discursos sobre as missões das universidades e as mudanças efetivas que são sentidas como impostas do exterior; o aparecimento de novos problemas éticos ligados as tutorias (Chávez e Benavides, 2011); a falta de unanimidade sobre o papel dos professores como formadores morais, argumento essencialmente apoiado na idade dos alunos, pessoas autónomas e já portadoras de valores éticos e principalmente sobre a necessidade de formação ética dos professores (Sales e al, 2007); a pouca ou relativa eficácia sobre a formação dispensada na universidade em relação à ética estudantil (Hirsch e Pérez-Castro, 2013) — não sendo os resultados consonantes com os da investigação proveniente de outros países, como o Brasil, por exemplo. Concluem os últimos autores que estão a ganhar força no campo da investigação: dilemas, condutas não éticas, ética da investigação e do desenvolvimento tecnológico, análise de valores e crenças específicas e aspetos sociais.

#### ***7.4.1. A ética docente no ensino superior em Portugal, essa desconhecida***

Enquanto os estudos empíricos sobre o pensamento ético dos docentes de ensino não superior começam a ter alguma visibilidade no nosso país, tal não acontece em relação aos docentes de ensino superior. Com efeito, a consulta feita a bases de dados nacionais e às listas de dissertações de mestrado e teses de doutoramento das

diversas universidades parece confirmar a ausência de investigação empírica sobre o tema, onde só encontrámos os produzidos pela nossa equipa. Uma explicação possível é o facto das universidades portuguesas que se viram envolvidas num processo que não pediram e que exigiu mudança das suas estruturas, organização, funcionamento e filosofia de ensino, terem concentrado a sua atenção no planeamento curricular dos novos cursos — que em algumas instituições não foi totalmente pacífico — e nas novas exigências de avaliação que pesam sobre eles, deixando de lado o debate ético que poderia ser demorado e inconclusivo. Segundo o testemunho de 14 professores de várias instituições, entrevistados em 2008/09, num estudo de que adiante falaremos, tal debate não existiu nas suas escolas ou, se existiu, não tiveram dele conhecimento.

Falar de ética docente no ensino superior no nosso país torna-se então um exercício de êxito duvidoso, pois faltam-nos fontes diversificadas e fidedignas que nos permitam sustentar o nosso discurso. Corremos o risco, dificilmente evitável, de cair numa retórica bem-intencionada, não destituída de algum moralismo, que projeta mais as nossas crenças pessoais e os nossos desejos do que projeta uma realidade multifacetada que cada um percebe e vive à sua maneira.

#### ***7.4.2. Alguns dados baseados na experiência***

Tentando minimizar esse risco mas não o anulando, procurámos reunir indícios vários que, embora dispersos e não diretamente comparáveis, nos permitissem encontrar algumas pistas sobre o que pensam os professores portugueses em relação à sua ética profissional. Na falta de outros dados, não excluimos a nossa experiência de longos anos na universidade com a qual ainda mantemos alguns contactos.

Quem trabalha nas instituições de ensino superior há longo tempo sabe que, em geral, não se fala nem se debate a ética subjacente



a certas decisões, dando razão àqueles que, como atrás referimos, consideram a ética universitária “a dimensão perdida”. Parece-nos que seria preferível falarmos da dimensão oculta que haverá todo o interesse em desocultar. Assim, essas pessoas podem testemunhar apenas o que observaram nas mais diversas circunstâncias e cuja percepção depende naturalmente dos quadros de referência e da sensibilidade que levam a apreciar eticamente um comportamento em situação. Da ética docente tem-se mais um conhecimento subjetivo das quebras de princípios que, segundo quem as avalia, deveriam orientar a conduta profissional, do que propriamente dos princípios e valores professados pelos docentes e transpostos diariamente para a sua prática profissional, por vezes com algum sofrimento e conflito entre razão e emoção. Talvez sobressaíam justamente por serem menos comuns. Apesar disso, certamente que todos também foram testemunhas de uma dedicação total à profissão e à instituição, de sentido de compromisso social, de defesa corajosa de princípios, de solidariedade, cooperação e de resistência a pressões. A vida interna das instituições universitárias parece desmentir a crença, ainda corrente, de que a cultura forma o caráter revelado no dia a dia através dos comportamentos e atitudes profissionais dos docentes. Uma elevada ética profissional apoiada na sua formação cultural põ-los-ia acima das pequenas fraquezas do cidadão comum. Mas como a universidade não é (e pensamos que ainda bem, pois se o fosse afastar-se-ia da sociedade) uma corporação de santos e aprendizes de santos, por vezes causam surpresa alguns atos ou palavras, mais vezes dirigidos a colegas do que a alunos, reveladores de alguma arbitrariedade, prepotência, parcialidade, vaidade, ódios de estimação, aceitação da lisonja, complacência perante a fraude, defesa de corporativismo institucional que se revela, por exemplo, em alguns editais de concursos que parecem redigidos pensando num possível candidato, na preferência pelos “candidatos da casa” ou na multiplicação de cursos criados por interesses dos professores, defraudando

os dos estudantes. No entanto, não tivemos conhecimento direto (o que não significa que nunca tenham ocorrido) de algumas quebras éticas mais graves de professores de que os alunos são vítimas ou corresponsáveis, que a literatura internacional aponta, como assédio sexual, extorsão de dinheiro aos estudantes (Oghuvbu e Okpilike, 2012); nepotismo, governança incorreta, desvios nos processos de creditação, inflação de efetivos, favoritismo político no recrutamento de pessoal, fraude nos exames (Poisson, 2011); abuso de confiança, nepotismo, conflito de interesses, violência, (Hirsch, 2010). Muitos destes atos inserem-se já no domínio da corrupção, definida por Hallak e Poisson (citados por Poisson, 2011), como a utilização sistemática de cargos públicos para fins privados, comprometendo o acesso, a qualidade e a equidade da educação e podendo suscitar sanções, não só acadêmicas como penais.

#### ***7.4.3 A ética docente vista através das queixas dos alunos***

A ética docente, vista pelo ângulo dos alunos, tal como nos é permitido avaliar pela consulta aleatória de atas dos Conselhos Pedagógicos de diferentes instituições divulgadas na *Internet*, não apontam muito no sentido do agir ético dos professores. As queixas dos alunos referem-se mais a problemas de organização e funcionamento dos cursos do que a atos individuais que configurem graves transgressões docentes. São, contudo, referidas algumas transgressões deontológicas, sobretudo a propósito da avaliação e algumas inconsistências normativas, sendo os docentes os primeiros a transgredir normas e procedimentos estabelecidos pela instituição e às vezes por eles próprios. Infere-se que a ética docente pode ser afetada por atos de arbitrariedade, intransigência, parcialidade e, mais frequentemente, pelo não cumprimento do dever de *feedback*, demorando a entrega dos testes para além do estabelecido e fazendo com que os alunos

vão a exame final sem conhecimento dos resultados da avaliação contínua. As tomadas de posição dos professores presentes nas reuniões poderão, quando muito, indiciar princípios éticos diferentes, postos em jogo na apreciação das queixas, eventualmente orientados por uma ética racionalista do dever, que se traduz numa aplicação rígida das normas estabelecidas sem atender às circunstâncias ou por uma ética contextualizada do cuidado mais atento às necessidades específicas dos alunos.

A leitura de alguns Relatórios, divulgados na *Internet*, do Provedor do Estudante, entidade que tem sobretudo uma função de mediação e aconselhamento, dá-nos, quando muito, elementos sobre o tipo e a frequência das queixas, mas, como é compreensível dado o dever de confidencialidade e de proteção da privacidade, não nos dá elementos sobre o seu teor. Esses relatórios confirmam que, para além da avaliação que coloca problemas de justiça e equidade, as queixas, em geral, incidem sobre aspetos que não estão diretamente relacionados com a atividade docente; a exceção que encontramos (Universidade de Aveiro) refere queixas relativas à relação pedagógica, mas não é referido o seu conteúdo. Note-se, porém, que a nossa pesquisa não foi exaustiva por concluirmos ser de reduzido interesse para o nosso objetivo.

#### ***7.4.4. Os Estatutos das Universidades Públicas***

Relembramos que a necessidade de reformulação dos Estatutos das instituições surge como consequência imediata da uniformização pretendida para a criação de um espaço europeu do ensino superior. Por ignorar tradições e condicionalismos nacionais e locais, foi vista como uma imposição vinda de cima que muitos docentes aplaudiram e outros criticaram e rejeitaram, o que aconteceu em muitos outros países. A elaboração dos Estatutos seria, em princípio, uma

oportunidade de reafirmação e de adaptação de princípios e valores tradicionais às novas exigências postas pelo Acordo de Bolonha.

Como critério de seleção dos Estatutos, retivemos para análise dos princípios éticos assumidos explicitamente, os Estatutos das quatro maiores universidades e uma das de menor dimensão situada no interior do país. Embora as comissões estatutárias tenham representantes de outros setores, pensamos que a influência dos docentes terá sido preponderante na sua elaboração. Nessa medida, os Estatutos poderiam refletir a ética dos professores como uma das dimensões de afirmação pública do seu profissionalismo. Com efeito, é a eles que compete em grande parte serem o garante da ética da sua universidade. Por outro lado, os Estatutos gerais servem de quadro inspirador e limitador dos Estatutos das várias escolas, onde é suposto ser maior a participação dos docentes na sua elaboração e aprovação. Contudo, não somos tão ingénuas que não saibamos que em muitos casos os representantes dos docentes não se representam senão a si próprios, deixando os seus colegas e as suas escolas à margem do debate que provavelmente existiu no interior das comissões. Por outro lado, não é crível que os defensores de uma universidade humboldtiana mais elitista e mais ciosa da sua ética se tenham convertido, de um dia para o outro e sem reserva interior, em apologistas de uma universidade mais pragmática e aberta à sociedade, mas também aos valores economicistas que o Acordo de Bolonha, apesar da retórica progressista, também veicula. Até que ponto esses professores estarão disponíveis para uma conversão das suas convicções abrindo-se a uma visão mais utilitarista e a uma ética relacional mais contextualizada, capaz de acolher e proporcionar sucesso aos estudantes que tiveram percursos de vida diferentes daqueles que seguem percursos tradicionais? É uma questão que fica em aberto.

Os Estatutos examinados diferem muito na sua organização interna e no grau de explicitação de princípios que aparecem ligados à apresentação da instituição, às suas missões ou aos seus objetivos e

antecedem a definição de órgãos, funções e princípios do funcionamento. Se isso não facilita a comparação, permite contudo constatar algumas preocupações éticas dessas instituições.

Nos Estatutos da Universidade de Coimbra (2008), a Universidade assume como matriz identitária os princípios proclamados na Magna Carta dos Reitores Europeus, onde é claro o espírito de uma ética humanista assente em princípios de defesa da dignidade humana, de liberdade, tolerância, responsabilidade, compromisso social, prevalência do interesse geral... Por isso, a Universidade propõe-se promover o desenvolvimento económico e social, a justiça social e a cidadania esclarecida e responsável, com base no conhecimento construído dentro de princípios de rigor, verdade e humildade científica.

Idêntico desejo de intervenção social está expresso nos Estatutos da Universidade do Minho (2008), que se propõe contribuir para a construção de um modelo de sociedade baseada em princípios humanistas e incluindo a formação ética no âmbito das formações que a Universidade deve proporcionar (cultural, científica, artística, cidadã). O respeito pela dignidade humana é um dos princípios básicos da Universidade que defende igualmente a prevalência do interesse geral e os princípios democráticos de participação, pluralismo e liberdade de opinião. Os Estatutos da Universidade do Porto (2009), além de outras responsabilidades, como a de cooperação entre os povos, atribuem-lhe a de formação global — cultural, científica, técnica, artística, cívica e ética e tem um artigo intitulado “Valores”. Entre alguns mais comuns, como a transparência, a qualidade, a ausência de discriminação, contém outros valores e princípios que, julgamos, só essa Universidade enuncia e que parecem revelar preocupações de uma educação inclusiva, assente numa ética do cuidado: a preocupação de assegurar a realização pessoal a todos os que a integram e a eliminação de obstáculos que constituam desvantagem para os portadores de deficiência.

Os Estatutos da nova Universidade de Lisboa, resultante da fusão da antiga Universidade de Lisboa e da Universidade Técnica de Lisboa,

são um pouco mais parcós em termos de enunciação de princípios e valores de caráter ético. Se a primazia é concedida à investigação científica e inovação, dentro de um espírito de valorização económica e social do conhecimento como fazendo parte da sua matriz identitária, não estão ausentes princípios comuns a outras universidades, como a liberdade intelectual, respeito pela ética e pela pessoa. Como nota digna de menção, sobretudo no atual contexto de avaliação da investigação, está explícito o princípio de defesa da língua portuguesa.

A Universidade de Trás os Montes e Alto Douro afirma o seu propósito de contribuir para o progresso da região onde se insere e para o progresso do país, através da realização das suas missões de ensino, investigação e serviços à comunidade. Na perspetiva de uma cultura humanista, valoriza a formação contínua como elemento de desenvolvimento profissional e pessoal.

Em síntese, com matizes não negligenciáveis na enunciação das suas missões e na hierarquia e ênfase dada a cada uma delas, há em comum aos diferentes Estatutos a abertura à sociedade, o sentido de compromisso ético-social e de contributo para o progresso do país através da investigação e inovação. No caso das universidades mais recentes, dá-se especial relevo à intervenção nas regiões onde se inserem. E numa época em que alguns valores da investigação, que reputamos básicos num investigador, começam a ser desrespeitados, parece-nos particularmente pertinente que a Universidade de Coimbra venha lembrar o rigor, a verdade e a humildade científica que dá solidez ao conhecimento científico.

Seria interessante conhecermos até que ponto os professores das universidades conhecem os princípios éticos definidos nos seus Estatutos, os fazem seus e os transferem para a sua prática de ensino, investigação e serviços à comunidade. Sem essa interiorização pode acontecer que não resistam aos constrangimentos do real. A História da Educação em Portugal é fértil em generosas ideias reformadoras que são traídas na sua aplicação, pois carecem da implementação

das condições materiais e humanas que as tornariam possíveis. E receamos que a História se repita.

#### ***7.4.5 Um estudo exploratório e qualitativo sobre a ética docente no ensino superior***

Enquanto que os estudos empíricos sobre a ética docente no ensino não superior começam a ter alguma visibilidade, o mesmo não acontece relativamente ao ensino superior. Uma pesquisa em bases de dados e a consulta da lista de dissertações de mestrado e teses de doutoramento nas bibliotecas universitárias revelou-se improdutiva. Por isso, resolvemos apresentar algumas conclusões de um pequeno estudo de carácter exploratório que se enquadrava num projeto mais amplo<sup>21</sup>.

Apresentaremos de modo muito sucinto algumas conclusões da análise das entrevistas realizadas, uma vez que aspetos diferentes do estudo originaram algumas publicações. As conclusões que tirámos são apenas válidas para este grupo de professores, não se pretendendo qualquer generalização.

Como seria expectável, os dados revelam diferentes sensibilidades éticas que se manifestam nos seguintes aspetos e estão, em geral, em consonância com posições (e o tipo de argumentos nelas utilizados) detetadas a nível internacional: i) recusa, por uma minoria, do papel de formação ética dos estudantes em função do seu nível

---

<sup>21</sup> O projeto “Pensamento e formação ético-deontológica de docentes”, financiado pela FCT, envolveu docentes de todos os graus de ensino. As entrevistas visavam a construção de um questionário. Constatando-se, após as entrevistas no ensino superior, que não havia condições para o concretizarmos, o projeto acabou por ser desenvolvido apenas no ensino não superior. Entrevistas semi-estruturadas foram feitas a 14 docentes do ensino universitário e politécnico públicos, de duas cidades (Lisboa e Bragança) e ligados a várias áreas do conhecimento: ciências sociais, filosofia, saúde, engenharia e ciências exatas. Os protocolos obtidos foram objeto de uma análise de conteúdo categorial.

etário, redução desse papel à formação deontológica relativa à futura profissão, por outra minoria, e aceitação pela maioria; ii) atitudes de rejeição minoritárias, adesão e adesão condicional (“que não caia na endoutrinação”, “que não seja dada por professores de filosofia”...) relativamente à necessidade de formação ética dos professores e, também, à eventual elaboração de um código deontológico; iii) concepções diferentes do bem do aluno visto em termos instrumentais e relativos por uns, em termos absolutos por outros (preparação para a vida, felicidade, realização humana; justiça como igualdade orientada por uma ética universalista do dever / ética contextualizada do cuidado, orientada por princípios de *caring*). Distinguindo os professores, na sua maioria, a ética, como reflexão sobre a conduta humana, da moral, enquanto campo de aplicação da ética a situações concretas, a ética surge como uma construção pessoal assente em várias fontes de socialização, numa cultura de caráter geral e na experiência profissional; e raramente na influência de pensadores da ética. Daí uma grande sobreposição entre ética pessoal e profissional, existindo essa distinção para uma minoria. Verificou-se uma consonância total em relação aos valores orientadores da investigação que os seus alunos deverão também adotar: rigor, objetividade, verdade e honestidade. Quanto ao ensino, se há valores que todos os entrevistados mencionam — respeito, autonomia, justiça — já outros acrescentam valores como liberdade, bem, competência, dignidade. Aos alunos exige-se honestidade, responsabilidade e respeito, a que outros docentes acrescentam justiça, bem, liberdade.

Não podemos esquecer que o discurso dos entrevistados se vai construindo na interação com o entrevistador e traduz um espaço momentâneo de racionalização de um tema complexo que interpela a razão mas não deixa de fora a emoção. Se as respostas do tópico do guião tivessem sido dadas por escrito, é natural que os níveis de reflexividade e de fundamentação do discurso tivessem sido diferentes. Assim, os discursos revelam algumas hesitações e, uma vez por



outra, contradições. Contudo, apesar da diversidade das posições assumidas, podem encontrar-se algumas linhas de coerência.

“Por exemplo: uma linha de coerência entre concepções universalistas e inatistas da ética e a negação da necessidade de formação ética de professores e estudantes do ensino superior, por um lado, as concepções contextuais e adquiridas da ética e a aceitação da necessidade de formação de professores e alunos, por outro; entre uma visão do profissionalismo mais orientada para as competências científicas e técnicas, e outra que, sem desprezar a competência científica e técnica, é orientada para a formação humana em geral, o que poderá denotar diferentes configurações de identidade profissional determinadas pela interação do eu com diferentes meios de trabalho e com as áreas de ensino. Coexistem, portanto, diferentes posturas éticas (num universo de muitas outras possíveis), umas baseadas no racionalismo da modernidade, outras que se aproximam, em graus diferentes, de algumas posições pós-modernistas sobre a ética e os valores”  
(Estrela, 2010, p.10).

Os dados analisados levaram-nos a considerar a hipótese da influência do gênero no discurso dos nossos entrevistados, apesar da investigação ter encontrado resultados pouco consistentes nos estudos empíricos (Acker, 1995-1996; Sabbe e Aeltermann, 2007). Por um lado, a sustentar teoricamente a hipótese, há os trabalhos feministas, representados principalmente por Gilligan (1997) e Noddings (2001) que afirmam a existência de uma orientação ética diferente entre homens e mulheres, caracterizando-se estas por uma orientação para o cuidado (*caring*). Criticam Kohlberg pelo racionalismo e formalismo da teorização das etapas de desenvolvimento ético ou moral assente em populações masculinas. Tratando-se de estudantes

do ensino superior, jovem adultos ou adultos que aparentam não requerer tanto dos seus professores essa orientação para o *caring*, pareceu-nos interessante aprofundar essa hipótese nos nossos dados. Uma análise de conteúdo pelo programa informático AQUAD, realizada por um membro da equipa (Alves, 2009), sobre 5 entrevistas femininas e 5 masculinas incidindo apenas nas categorias de discurso que nos pareciam diferentes, (a justiça no ensino e o bem do aluno), mostrou, através do coeficiente Tanimoto, que os discursos eram dissemelhantes. É claro que se trata ainda de uma hipótese que carece de confirmação em estudos futuros.

Outra hipótese que emergiu do estudo, mas que não foi aprofundada, refere-se a eventuais diferenças entre os professores do ensino universitário e do politécnico. As diferenças mais aparentes dizem respeito à valorização da ciência que começa por se revelar na sua forma de apresentação profissional (“investigador e professor” e “professor e investigador”), mas também parecem existir sobretudo na conceção do bem do aluno e de justiça no ensino. Bem e justiça são as chaves do pensamento ético e são fins consensuais da formação universitária, mas consenso apenas sobre os termos, pois os conteúdos que contêm geram os maiores desacordos por serem aqueles onde ética e política mais se imbricam. Por todas as razões, as instituições de ensino superior carecem de um debate sobre a ética que lhes é proposta pelas instâncias internacionais e que as transformações das universidades exigem.

## **7.5. Conclusão – Entre ideal e real, os professores, a sua ética e os seus dilemas**

Não há dúvida que as universidades mudaram para dar resposta aos desafios que a sociedade do conhecimento lhes coloca, redefinindo as suas missões e os seus papéis, com repercussão direta no trabalho

dos docentes/investigadores e na ética que o orienta. Aumentaram as expectativas públicas quanto ao investimento do seu conhecimento na prossecução do progresso e justiça social. Princípios humanistas proclamam ainda a sua independência em relação aos poderes políticos e económicos (Magna Carta), intenção piedosa que choca com uma realidade impiedosa. Por isso, a Declaração de Budapeste (2004) incentiva a um novo equilíbrio entre a Universidade como instituição de serviço público e uma organização empresarial. Equilíbrio que exige às instituições e aos docentes escolhas éticas, principalmente difíceis quando está em jogo a sobrevivência de umas e de outros.

Os professores poderão não perder tempo a pensar nos problemas que hoje se levantam à ética da universidade e à ética docente, conformando-se com uma situação que não foi criada por eles. Fugindo aos problemas, poderão continuar a funcionar de forma individualista e rotineira, centrados na sua investigação e nos aspetos científicos e técnicos das matérias que lecionam, empenhando-se na competição como defesa da sua carreira, feita por vezes a qualquer preço. Embora não seja essa a postura crítica que se espera dos universitários, dela não só lhes não advirá qualquer prejuízo, como até é provável que tenham mais êxito do que aqueles que se debatem com dilemas éticos e se implicam em ultrapassar os condicionalismos que pesam sobre eles. Por exemplo, esforçando-se por atenuar a despersonalização da relação pedagógica que a massificação propicia ou criando métodos de ensino baseados na diferenciação pedagógica possível, especialmente necessários para atender às necessidades dos estudantes com percursos académicos não tradicionais.

Num momento em que já se fala da ética dos robots, os professores não podem deixar de se interrogarem, nas suas instituições, sobre a ética que salvguarde o bem social e sem se deixarem transformar em funcionários acrícos e subservientes. Por isso, terminamos, pon-do ou repetindo algumas questões que se levantam cada vez com maior acuidade.

Até que ponto a resiliência dos princípios éticos se manterá perante a intensificação do trabalho, as pressões para a excelência, as turmas numerosas que impedem o uso de metodologias de ensino mais formativas, a heterogeneidade dos alunos nas universidades, todas elas a exigirem uma postura e atuação ética dos docentes que para muitos não fazia parte das suas práticas? Como é que se posicionam os docentes entre a equidade e a eficácia? A excelência para todos em termos de processo — levando cada um à máxima perfeição possível, em acordo com o pensamento Kantiano sobre a educação — ou a excelência como produto, só para alguns — que é aquela que permite o *rating* desejado? Até que ponto a investigação que sempre foi privilegiada na avaliação dos docentes, com os novos critérios bibliométricos de avaliação e a internacionalização e os múltiplos projetos ligados a redes, não levará os docentes a deixar para segundo plano o ensino, o acompanhamento da investigação e a atenção à formação humana dos estudantes com os quais contactam entre duas partidas de avião? Experimentam ou não dilemas e como se sentem quando têm que escolher entre a pertinência científica e social dos projetos e a possibilidade de eles serem confortavelmente subsidiados? E como podem os docentes, principalmente nas instituições que explicitaram publicamente a defesa da língua portuguesa, sem protestos veementes, pactuar com o critério de avaliação que leva a desvalorizar publicações na língua nacional, a esvaziar algumas boas revistas que ainda temos e a diminuir o impacto possível que os resultados de investigação poderiam ter na transformação da realidade que constituiu o seu campo de estudo?

São respostas que só os estudos empíricos sobre as posturas éticas dos docentes perante uma realidade que muitos sentem constrangedora da sua liberdade e dos seus princípios éticos poderão dar resposta, contribuindo ao mesmo tempo para que as instituições se conheçam a si próprias, reorientem as suas metas e melhor definam a sua identidade.

## 7.6. Referências bibliográficas

- Acker, S. (1995-1996), Gender and Teachers' Work. *Review of Research in Education*, 21, pp. 99-162.
- Afonso, M. R. (2007), *A responsabilidade por outrem na ética de Levinas*. Obtido em 4 de maio de 2014 em <http://www.pucrs.br/ffch/filosofia/pos/cebel/ArtigoMariaAfonso.pdf>
- Alakurt, T.; Bardakçi, S. e Keser, H. (2012), ICT Students teachers' judgements and justifications about the ethical issues. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), pp. 48-62.
- Almeida, F.; Gama, P. e Peixoto, P. (2011), A Ética no ensino superior: um estudo exploratório sobre a fraude académica. Actes du XIX<sup>ème</sup> colloque de l'AFIRSE. *Deontologie, Ethique et Valeurs en Education - Utopie et réalité*, pp.714-725. Lisboa EDUCA, CD, ISBN978-989-8272-14-0.
- Alves, F. C. (2009), As concepções éticas dos professores do ensino superior e a influência do género. *Atas do II Congresso Internacional CIDnE, Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*: Vila Nova de Gaia.
- Baldi, E. e Barreto, M. A. (2011), Produtividade intelectual na docência universitária: um indicador de avaliação. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e realidade*, pp. 677-686. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-14-0.
- Bauman, Z. (1997), *Ética pós-moderna*. São Paulo: Editora Paulus.
- Boon, H. (2011), Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), pp.76-93. Obtido em 9 de fevereiro de 2014 em <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1531&context=ajte>.
- Chávez G. G. e Benavides, B. (2011), Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, 37, pp. 1-13. Obtido em 25 de janeiro de 2014 em <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a3.pdf>.
- Dubar, C. (1997), *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ells, C. (2011), Communicating qualitative research study designs to research ethics review boards. *The qualitative report volume*, 16(3), pp. 881-891. Obtido em 7 de fevereiro de 2014 em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-3/ells.pdf>

- Estrela, M. T. (2010), Ética e Pedagogia no Ensino Superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*, pp. 11-27. Porto: Livpsic.
- Estrela, M. T. e Afonso, R. (2012), O pensamento ético-deontológico de docentes do Ensino Superior à luz das Atas do Colóquio da AFIRSE de 2010. *Cadernos de Pesquisa*, 7(16.) pp.13-57 [ISSN da versão on line: 217526123, consultável em [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/EA/cad\\_pesq\\_16/index.html#/1/](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/EA/cad_pesq_16/index.html#/1/)].
- Formosinho, M. D. (2007), Desafios a uma Ética Pós-Moderna. In J. Boavida e A. Garcia del Dujo, *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*, pp. 245-257. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- García López, R.; Ferrández, M. R.; Sales, M. A. e Moliner, M. O. (2005), El profesorado universitario ante la enseñanza de valores. Adenda do XXIV *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* “El Espacio Europeo de Educación Superior”, pp. 1-7. Obtido em 8 de fevereiro de 2014 em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/24site/ad305.pdf>
- Gilligan, C. (1982/1997), *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Githui, D. (2011), Ethical Issues in Education and Training in Kenya: A Critical Analysis of Teaching Methodology. *Journal of Education and Practice*, 2,(3) pp. 86-103. Obtido em 1 de fevereiro de 2014 em <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/203/88>
- Gutiérrez, S. e Barrón, T. C. (2011), A responsabilidade social nos projetos de pesquisa educativa. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e realidade*, pp.633-639. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-14-0.
- Hirsch, A. A. (2006), Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Obtido em 2 de fevereiro de 2014 em: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>
- Hirsch, A. A. (2009), Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Sinéctica, revista virtual de educación*, 32, enero-junio. Obtido em 7 de janeiro de 2014 em [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32\\_08/sin32\\_hirsh.pdf](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_08/sin32_hirsh.pdf)

- Hirsch, A. A. (2010), La formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Obtido em 10 de fevereiro de 2014 em <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-hirsch3.html>
- Hirsch, A. A. e Pérez-Castro, J. (2013), Estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. *Memoria de la IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores*. Obtido em 23 de janeiro de 2014 em [http://www.iberopuebla.edu.mx/servicios/memorias/files/panel\\_estados\\_del\\_conocimiento/estado\\_del\\_conocimiento\\_sobre\\_valores\\_profesionales\\_y\\_etica\\_profesional.pdf](http://www.iberopuebla.edu.mx/servicios/memorias/files/panel_estados_del_conocimiento/estado_del_conocimiento_sobre_valores_profesionales_y_etica_profesional.pdf)
- Jamil, M.; Shah, J. e Tariq, R. (2013), IT Ethics: undergraduates' perception based on their awareness. *Journal of Education and Practice*, 4(12), pp.110-123. Obtido em 8 de fevereiro em <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/6529/6487>
- Jonas, H. (1993/1998), *Pour une éthique du future*, Paris: Editions Payot e Rivage.
- Levinas. E. (1982/2007), *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Loureiro, R. C.; Pequeno, H. S. L.; Pequeno, M.; Sarmiento, W. W. F.; Silva, H.; Barone, N.; Vasconcelos, H. L. (2011), Avaliação de Conteúdos Educacionais Digitais: o modelo do Instituto UFC Virtual. Em: SBIE e 17º WIE, 2011. Aracaju. SBIE e 17º WIE, 2011. Aracaju: SBIE, v. 1.
- Macfarlane, B. (2004), *Teaching with integrity: The ethics of higher education practice*. Londres: Routledge Falmer.
- MacIntyre, A. (1986), *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial crítica.
- Marginson, S. (2007), Globalization, the "Idea of University" and its Ethical Regimes. *Higher Education Management and Police*, 19(1), pp. 31-45.
- Mathenge, G. (2012), Ethical dimensions in responsible professionalism and accounting procedures in Kenya: a critical analysis of theory and practice. *Research Journal of Finance and Accounting*, 3(2), pp. 58-70.
- Moore, G. (2006), Making ethics in higher Education: implementing a code or embedding virtue? *Business Ethics: A European Review*, 15(4), pp. 407-418.
- Murphy, M. S.; Pinnegar, E. e Pinnegar, S. (2011), Exploring ethical tensions on the path to becoming teacher. *Teacher Education Quarterly*, Fall 2011, pp. 97-113.

- Noddings, N. (2001), The caring teacher. In V. Richardson (Org.) *Handbook of Research of Teaching*, pp. 99-105. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Oghuvbu, E, P. e Okpilike, F. E. M. (2012), Common Ethical Issues in delta state Schools. An Emprical Analysis. *Journal of Education and Practice*, 3 (13). Obtido em 24 de janeiro de 2014 em <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/3055/3096>. ISSN (On line) 2222-288X.
- Oliveira, A. L. (2012), A presença da ética na formação inicial de professores. Atas do VI Colóquio Internacional “*Educação e Contemporaneidade*, pp. 1-11.
- Oliveira, E. L.; Thomé, V. A. e Andrade, E. (2011), Comportamento ético de estudantes do ensino superior. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE, *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e realidade*, pp. 802-815. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-14-0.
- Poisson, M. (2011), Ethique et corruption dans l'éducation. Actes du XIX ème colloque de l'AFIRSE, *Deontologie, Ethique et Valeurs en Education - Utopie et réalité*, pp.15-23. Lisboa: EDUCA, CD, ISBN ISBN 978-989-8272-14-0.
- Ramos, K. (2011), Docência Universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE, *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e realidade*, pp. 167-180. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-14-0.
- Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rodrigues, K.; Matos, E. e Barni, E. (2011), A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na formação ética do professor. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e realidade*, pp.735-742. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-14-0.
- Romanowski, J. e Martins, P. (2011), A contribuição das comissões de ética em pesquisa na formação ética do pesquisador. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE, *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e realidade*, pp. 626-632. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-14-0.
- Sabbe, E. e Aelterman, A. (2007), Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), pp. 521-538.
- Sadlak, J. e Ratajczak, H. (2004), Academic freedom, innovation, and responsibility: Towards an ‘Ethical GPS’ in higher education and science. *Higher Education in Europe*, Vol. XXIX,(4), pp.433-438.



- Sales C. A.; García L. R.; Moliner, O. e Fernández, R. (2007), El papel del profesorado universitario en el desarrollo de la competencia profesional ética. *DIDAC. Formación por competencias*, 49, pp. 28-32. Obtido em 7 de fevereiro de 2014 em <http://www.uia.mx/web/files/didac/49.pdf>
- Sousa, S. (2011), Um pacto alicerçado no EDUCARE AD EDUCERE: moral versus indisciplina. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE, *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Realidade e utopia*, pp. 792-801. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-14-0.
- Szostek, A. (2004), Morality, Culture and Modernity: Challenges to the University. *Higher Education in Europe*, vol. XXVX(4), pp. 467-474.
- Valentini, M. T. e Tsukamoto, N. (2011), Ética nos cursos de licenciatura: um desafio contemporâneo. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE, *Deontologia, Ética e Valores na Educação – realidade e utopia*, 784-791. Lisboa: EDUCA. ISBN 978-989-8272-14-0.
- Walker, M. (2011), Evaluating the intervention of an ethics class in student's ethical decision-make. *Journal of Scholarship of Teaching and learning*, 11(4) pp. 69-89.
- Winder, B; Brunsten, V. e Farnsworth, B. (2007), Student research and ethics; contributing to the debate. *Psychology Teaching Review*, 13(1), pp. 48-50. Obtido em 6 de fevereiro de 2014 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876477.pdf>
- Wongchantra, P; Boujai, P.; Sata, W. e Neungchalerm, P. (2008), A Development of Environmental Education Teaching Process by Using Ethics Infusion for Undergraduate Students. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(9) pp.941-944. Obtido em 5 de fevereiro de 2014 em <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/pjssci/2008/941-944.pdf>

## Documentos referidos

- Magna Charta Universitatum* (1988), Obtido em 25 de fevereiro em [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc7880918\\_Magna\\_Charta\\_Universitatum.%20pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc7880918_Magna_Charta_Universitatum.%20pdf)
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2008), Despacho Normativo 43/2008, 168, 2.<sup>a</sup> série. Obtido em 20 de dezembro de 2013 em [http://www.uc.pt/assembleiaestatutaria/Estatutos\\_UC/Estatutos\\_-\\_Publicacao\\_DR.pdf](http://www.uc.pt/assembleiaestatutaria/Estatutos_UC/Estatutos_-_Publicacao_DR.pdf)

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2009), Despacho normativo 18-A/2009, 93, 2.<sup>a</sup> série. Obtido em 20 de dezembro de 2013 em <https://www.ua.pt/ReadObject.aspx?obj=32481>
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2009), Despacho normativo 18-B/2009, 93, 2.<sup>a</sup> série. Obtido em 20 de dezembro de 2013 em [http://sigarra.up.pt/fep/pt/legislacao\\_geral.ver\\_legislacao?p\\_nr=577](http://sigarra.up.pt/fep/pt/legislacao_geral.ver_legislacao?p_nr=577)
- Ministério da Educação (1998), Despacho Normativo 11-A/98, 44, I Série B. Obtido em 20 de dezembro de 2013 em <http://www.dre.pt/pdf1s%5C1998%5C02%-5C044B01%5C00020012.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência (2013). Despacho normativo 5-A/2013. In *Diário da República*, 77, 2.<sup>a</sup> série. Obtido em 20 de dezembro de 2013 em [www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/Legislação\\_Final/estatutos\\_ULisboa\\_DR2.pdf](http://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/Legislação_Final/estatutos_ULisboa_DR2.pdf)
- Provedor do estudante da Universidade de Aveiro (2013). Relatório anual 2012. Obtido em 20 de dezembro de 2013 em <http://www.ua.pt/conselhogeral/PageText.aspx?id=15441>
- The Bucarest Declaration Concerning Ethical Values and principles for Higher Education in the Europe Region (2004), *Higher Education in Europe*, 29(4), pp. 503-507. Obtido em 25 de fevereiro de 2009 em <http://dx.doi.org/10.1080/03797720500083922>
- UNESCO. (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action*. Obtido em 17 de novembro de 2008 em [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)
- University of Bath Quality Assurance Code of Practice, “QA53 -Examination and Assessment Offences”. Obtido em 26 de dezembro de 2013 em <http://www.bath.ac.uk/quality/documents/QA53.pdf>

(Página deixada propositadamente em branco.)