

A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO ENSINO LICEAL PORTUGUÊS

Joaquim Pintassilgo

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Centro de Investigação em Educação

Este texto tem como objectivo central estudar o papel da imprensa pedagógica no que se refere à produção de representações sobre a profissão docente e respectiva identidade. Esse trabalho de representação, a que se dedicou uma certa elite da classe, torna-se uma condição essencial da construção moderna da profissão e interfere com a interpretação que fazemos, ainda hoje, do que é ser professor. Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-as parte dela. Ao exercício da profissão vai-se associando, gradualmente, a assunção de determinadas crenças e de determinados valores, ao mesmo tempo que a pessoa do professor vai incorporando traços decorrentes do perfil de professor imaginado pela comunidade em que, cada vez mais, se integra. Analisaremos, complementarmente, o debate sobre a formação de professores tal como foi desenvolvido nas páginas da referida imprensa pedagógica.

Utilizaremos como fonte principal o vasto conjunto de artigos sobre a profissão docente e a formação de professores publicado na revista *Labor*, na sua quase totalidade da autoria de professores do ensino liceal. A revista *Labor* foi inicialmente dinamizada por um conjunto de professores do Liceu de Aveiro, tendo iniciado a publicação em 1926, nas vésperas da implantação da Ditadura Militar que conduzirá ao Estado Novo. Nessa etapa inicial, a *Labor* desempenhou um papel importante no movimento associativo dos professores, movimento esse que desembocará na realização, entre 1927 e 1931, de diversos congressos do ensino liceal. A revista conheceu dois momentos de interrupção, um breve, entre 1931 e 1932, outro de cerca de 11 anos, entre 1940 e 1951. A *Labor* só porá termo à sua publicação em 1973, já a Revolução do 25 de Abril de 1974 se vislumbrava no horizonte, acompanhando, desta forma, parte substancial da história portuguesa do período salazarista e testemunhando, simultaneamente, a luta dos

professores do ensino liceal pela dignificação da profissão (Nóvoa, 1993). Vamos concentrar-nos, nesta análise, na última fase de vida da *Labor* (1951-1973), durante a qual nos parece ser visível um certo renascimento das preocupações com a profissão docente e a sua formação, acompanhando a intensificação da expansão quantitativa do ensino liceal. Retiraremos, pela sua especificidade, o curto período relativo aos anos 70, que decorre já no paradoxal contexto da Reforma Veiga Simão e em que se assiste ao retorno do associativismo docente e a uma radicalização do discurso dos professores.

A nossa hipótese de trabalho é a de que a *Labor* assumiu, nessas cerca de duas dezenas de anos, um papel decisivo na socialização dos professores do ensino liceal nas crenças e valores inerentes ao exercício da actividade docente. As suas páginas contribuíram para a difusão de um conjunto de ideias e de práticas associadas a um bom desempenho profissional, cuja partilha se tornou decisiva para a difusão do sentimento de pertença a uma mesma comunidade simbólica. Situremos a nossa análise nos discursos produzidos por professores e para professores, procurando captar as representações sobre a profissão e sobre a actividade docente por essa via veiculadas. As reflexões contidas nos artigos que constituem o nosso *corpus* documental não deixaram, certamente, de ser assumidas pelos membros mais conscientes da classe e incorporadas no seu património profissional. Apesar do contexto difícil em que esses professores viveram e trabalharam, foi-lhes sendo possível dar alguns importantes passos no sentido da construção de uma cultura profissional e do engrandecimento público da profissão (Resende, 2001). São esses fragmentos dispersos – mas parte de um projecto de construção de uma profissão e de delimitação de uma cultura – que procurarei aqui evocar e comentar.

O contexto é o representado pelo Estado Novo salazarista, o que implica ter em conta as dificuldades daí decorrentes para a afirmação da profissionalidade docente, em consequência do apertado controlo exercido pelo poder político sobre o trabalho e a vida dos professores, o que terá contribuído para alguma desvalorização da condição docente. O *Estatuto do Ensino Liceal* de 1947, elemento central da reforma dos liceus então concretizada, procura investir os professores de uma funcionalidade política e ideológica, ao atribuir-lhes, entre outras, as obrigações de “colaborar na realização dos fins superiores do Estado e de defender os princípios de ordem política e social estabelecidos na Constituição” e, ainda, de “respeitar a consciência Católica da Nação e a índole Cristã que preside ao ensino liceal” (*Reforma e Estatuto...*, 1947, pp.103-104).

O referido papel de regulação e controlo por parte do Estado não conduziu, no entanto, a que todos os professores se resignassem a uma absoluta heteronomia, nem à aceitação passiva do seu papel de agentes de normalização de pensamentos e comportamentos na óptica do poder instituído. Se alguns procuraram, na verdade, assumir o papel de “intelectuais orgânicos” do regime, contribuindo para a difusão dos valores do salazarismo, diversos outros procuraram assumir uma postura de alguma “resistência”, que se expressava, por exemplo, através da tentativa de criação de um espaço de autonomia, ainda que limitado. É, em certa medida, esta ambiguidade que encontramos nos discursos de professores difundidos através da *Labor*, até porque a revista, se mantinha alguma independência em relação ao poder instituído, não se podia assumir, num contexto de censura política, como órgão de oposição ao mesmo regime, sob pena de colocar em risco a sua continuidade. É o necessário equilíbrio que a *Labor* procura manter, a par da vontade de congregar a classe à volta de um ideal pedagógico minimamente consensual, que lhe dá o carácter de algum pluralismo, que tão bem a define ao longo de quase meio século, garantindo, porventura, a sua longevidade.

1. A crença no valor da educação, no papel do professor e na pessoa do aluno

Um dos elementos comuns aos diversos discursos produzidos por professores é a crença no papel de primacial importância da educação e, designadamente, da escola no sentido do aperfeiçoamento simultâneo da pessoa do aluno e da qualidade da vida social. O pensamento dos professores continua, a esse respeito, a dar conta de uma ambiência de tipo iluminista na maneira de olhar a educação (Pintassilgo, 1998). Um dos mais enfáticos é o professor do Liceu Camões e, simultaneamente, director da *Labor*, José A. Teixeira (1957, Outubro): “Sem educação não pode haver grandeza humana” (p.8). Para F. Dias Agudo (1953, Dezembro), a docência é uma actividade que contém uma inquestionável “finalidade ética” (p.226). Quais os fundamentos dessa ética? O professor tem de acreditar no papel social da escola e no poder desta para mudar a sociedade, uma vez que “a escola é o ministério próprio dessa salvação” (Agudo, 1954, Outubro, p.51).

A dimensão prospectiva contida no olhar optimista sobre as virtualidades da educação escolar é expressa, em particular, por Delfim Santos (1958, Junho), ao reivindicar a escola como “oficina onde se cultivam os homens de amanhã” (p.662), fórmula que pretende dar conta do papel socialmente produtor da escola. Não deixam

também de se expressar, em alguns textos, concepções bem típicas do contexto pós – 2ª Guerra Mundial em que se movimentam os nossos autores, concepções como as que associam escolarização e desenvolvimento económico, antecipando as teorias do “capital humano” que, pouco depois, farão o seu aparecimento entre nós (Teodoro, 2001). É outro professor, Manuel da Conceição Pires (1955, Março), que depois de constatar como “é grande a dimensão do nosso atraso”, se faz porta-voz dessa perspectiva: “Ensino e economia caminham, pois, lado a lado, como se fossem o espírito e o corpo duma nação, como dois aspectos inseparáveis da mesma unidade social” (p.464). Daí a conclusão a que o mesmo autor chega noutro texto: “O ensino é, pois, a primeira enxada da vida e da valorização de um povo” (Pires, 1964, Maio, p.652).

A anteriormente referida crença na educação escolar harmoniza-se com o respeito pela pessoa do aluno, ideia expressa em diversos artigos e que decorre da presença difusa, no discurso dos professores, de alguns dos lugares-comuns da Educação Nova (Candeias, Nóvoa, & Figueira, 1995). Na óptica de Delfim Santos (1958, Junho) – no caso um professor universitário que havia iniciado a sua carreira no ensino liceal –, “a escola, e nela o professor, está ao serviço do aluno e, para isso, “tem de a ele adaptar-se”; o objectivo principal da sua actividade é “a criança que está formando”. Esta concepção representa, mesmo, para o autor, “a grande revolução da nova pedagogia” (pp.669 e 661). Segundo Dias Agudo (1954, Abril), “o mestre crê no seu discípulo” e essa crença resulta de um “imperativo moral” (p.571). Para o já referido M. C. Pires (1955, Março) a missão do professor é “desenvolver a sua [dos alunos] personalidade” e, para isso, é necessário “respeitar os direitos dos alunos” (p.449). O respeito pela pessoa do aluno decorre, em última instância, daquilo que Dias Agudo (1953, Dezembro) considera, numa perspectiva personalista, ser “um destino mais alto” e que consiste na “fidelidade à transcendência da pessoa”, vista como algo de inviolável (p.237).

O conhecimento do aluno torna-se, assim, “o que mais interessa”, “o primacial no acto pedagógico” (Santos, 1958, Junho, p.661). É necessário, para isso, ter em conta, por um lado, que o aluno do ensino secundário “não é um adulto” (Pires, 1955, Março, p.449) e “não pode nem deve ser tratado como adulto”. Não é possível, por outro lado, falar “da criança com um sentido de generalidade que não tem. Os dez anos de idade não podem ter para a Pedagogia as mesmas implicações que os dezassete ou dezoito” (Teixeira, 1959, Janeiro, p.248), devendo ser tido em conta o “quadro psicológico da

evolução da criança” (Pires, 1955, Março, p.449). Torna-se necessário, assim, para Émile Planchard (1956) – pedagogo belga radicado em Portugal -, “savoir ce qui caractérise l’enfant et l’adolescent aux phases successives de leur développement”, de modo a adaptar o acto educativo às características dos alunos (p.91).

Podemo-nos interrogar, por fim, em que medida este conjunto de crenças e a mitificação do papel do professor que lhe estão subjacentes fazem (ou não) ainda parte, nos dias de hoje, do património ético e cultural da profissão. Convém, em sentido contrário, sublinhar o facto de esta crença optimista ser contrabalançada – em especial a partir do final da década de 60 – por outro dos lugares-comuns do pensamento dos professores e que dá conta de um olhar mais desencantado sobre a profissão, que passa a ser tida como uma “profissão sem prestígio e mal remunerada” (Conceição, 1972, Maio, p.399). Esta concepção desenvolve-se num contexto de expansão do sistema educativo e em que os porta-vozes dos professores começam a preocupar-se com a chamada “falta de professores” (Bettencourt, 1960, Abril, p.482), com a ocupação de lugares por pessoas sem formação académica ou profissional, com o facto da carreira não atrair os mais jovens nem os mais qualificados e, também, com a tendência, já verificável desde há algum tempo, para a sua feminização. Considera-se como “inegável que o nível do ensino liceal tem caído verticalmente” (Teixeira, 1959, Janeiro, p.248). De toda esta complexa situação “são, no entanto – segundo um dos articulistas -, os baixos salários os principais responsáveis . . . Impõe-se, pois, rever a situação material do professorado. Exige-o a importância vital da sua função”(Conceição, 1972, Maio, pp. 399 e 402).

2. O entendimento do professor como profissional do ensino

Entendemos, no âmbito deste texto, a noção de profissão não como um ideal abstracto a ser atingido, mas como uma construção social e histórica, através da qual foram sendo incorporadas, em momentos e com intensidades diferentes, diversas componentes, de entre as quais podemos destacar: o exercício de competências assentes num corpo sólido de conhecimentos; um percurso de formação relativamente longo e conducente a uma certificação; a crença na alta função social da ocupação; uma relativa autonomia no desempenho da mesma; e, ainda, um processo de socialização em determinados valores e normas de comportamento, sistematizado, por vezes, sob a forma de um código de conduta (Perkin, 1987; Sockett, 1987).

Não é nossa intenção discutir, aqui, a adequação – ou não adequação – da profissão docente às características atrás apontadas. É já mesmo possível, segundo cremos, superar a dimensão polémica do conceito de profissão, ainda que sem esquecer a ambiguidade e o carácter paradoxal que definem – hoje como ontem – alguns aspectos da condição docente e que conduzem à utilização de noções como “desprofissionalização”, “proletarização”, entre outras.

A profissionalização, entendida como projecto histórico, é algo que podemos intuir nos discursos dos professores que, pelas décadas de 50 e 60, escrevem nas páginas da *Labor*, até porque é uma noção que contribui, de forma visível, para a valorização da actividade docente. Segundo o professor Abílio Alves Perfeito (1959, Março), do Liceu Normal de D. João III de Coimbra, “o professor liceal deveria ser estruturalmente professor . . . Dar aulas e sair do liceu a toda a pressa julgo que é um pseudo-entendimento da profissão de professor” (p.374). Mais claro ainda é o escritor Mário Dionísio (1959, Março), então professor no Liceu Camões, ao referir-se à socialização profissional proporcionada pelo estágio: “Os dois anos de estágio deveriam – mas através dos mil casos concretos do dia a dia escolar – criar no futuro professor a consciência da grandeza da tarefa a que se destina e de que esta . . . é *uma profissão* e não *um emprego*” (p.390).

Falando dos professores do Liceu Normal de Pedro Nunes, o ex-Reitor Francisco Dias Agudo afirma o seguinte: “Os professores deste Liceu, em grande medida . . . têm uma preparação específica, própria, são profissionais” (Liceu Normal..., 1967, Outubro, p.50). Uma das implicações desta afirmação é a ideia de que os professores são os verdadeiros especialistas do acto educativo, detentores de um saber capaz de fundamentar cientificamente a sua actividade. Como diz Mário Dionísio (1959, Março): “Especialistas que, naturalmente, só depois de o serem, poderão integrar uma cultura especializada em novas especializações, que dela carecem, como, por exemplo, a pedagogia e a prática do ensino” (p.389).

O entendimento do professor como profissional do ensino surge, por vezes, em contraponto com a noção de funcionalismo aplicada aos professores, o que não deixa de ser curioso num país, como Portugal, em que o processo de transformação dos professores em funcionários do Estado foi relativamente prematuro e parte indissociável, não só da estruturação do Estado moderno, como também da construção do sistema de ensino e da formação da profissão docente (Nóvoa, 1987). Esta situação – defendida, em geral, pelos próprios professores – dá conta da ambiguidade que, a este

nível, sempre caracterizou a profissão docente: funcionários do Estado, mas aspirando, por via da sua função social, ao estatuto de intelectuais; reivindicando a condição de profissionais, mas assumindo práticas artesanais no âmbito do ofício de ensinar. Daí resultam perfis contraditórios (Pintassilgo, 2002).

Vejamos alguns exemplos. Ao defender a “actualização” e o “aperfeiçoamento profissional” dos professores – algo que é próprio das profissões –, José A. Teixeira (1953, Janeiro) exemplifica com o contrário do que deve ser o professor – um “funcionário entediado na sua repartição” (pp.222-223). No mesmo sentido vão as afirmações de Delfim Santos (1958, Junho), ao considerar que os professores se tornam “funcionários do ensino” quando se assumem como meros “administradores do saber que corresponde às alíneas dos programas” (p.658) e de Mário Dionísio (1959, Março), ao considerar esses mesmos professores como a “grande coluna dos repetidores mecânicos das alíneas dos programas, para os quais a vida escolar só tem dois pontos alegres: o toque para a saída e a miragem das férias” (p.392). Virgílio de Lemos (1967, Novembro), num artigo em defesa de regalias para os professores eventuais dos liceus, proclama: “O que é preciso é defender os intelectuais” (p.99), no pressuposto de que os professores o são.

3. A crença na missão do professor e na vocação necessária à sua realização

Como intelectuais - estatuto a que aspiram, referimo-lo há pouco - aos professores é atribuída uma missão, um elevado desígnio social. O que une os professores, como profissionais, é o facto de serem todos “cavaleiros do mesmo ideal da educação da juventude” (Sampaio, 1964, Junho, p.690). Segundo Delfim Santos (1958, Junho), “a missão que mais importa [ao professor] desenvolver nos seus alunos” é “promover o seu desenvolvimento”, contribuindo para a “formação da [sua] personalidade” (pp.663 e 658-659). A importância, para o professor, de estar consciente do papel social que é chamado a desempenhar, das finalidades que lhe estão subjacentes e dos pressupostos filosóficos que dão sentido ao seu trabalho é sublinhada, entre outros, por Émile Planchard (1956): “L’éducation est une philosophie vécue, cette philosophie informe toute la conduite du maître, confère un sens profond à toutes ses activités. C’est cette conscience de sa mission qui est important” (p.88).

Mais expressiva ainda é a interpretação de Dias Agudo (1953, Dezembro). Tal como Cristo veio ao mundo para trazer ao homem a salvação, a acção do professor, verdadeira

“obra de missão”, assenta na “crença prospectiva” na salvação do indivíduo, “uma espécie de salvação por conversão do indivíduo em pessoa” (p.233). O professor cumpre a sua missão combatendo a ignorância e elevando cada um dos seus alunos aos benefícios da “civilização”. O discurso dos professores está recheado de metáforas e analogias, através das quais se procura chamar a atenção para o paralelismo existente entre as duas formas de salvação, sacralizando a segunda através da primeira. Daí o paralelismo entre a acção docente e a acção missionária. Enquanto o missionário professa por amor de Deus, o professor fá-lo “por amor dos homens”. Professor e missionário estão irmanados pela transcendência da sua “finalidade salvadora” (pp. 233 e 234).

O sacrifício e a vocação são “as primeiras insígnias do missionário” (Agudo, 1953, Dezembro, p.233); também o são do professor. Para outro dos articulistas da *Labor*, “o destino da vida do educador” deve ser “de entrega, sacrifício e relativo desinteresse” (Mascarenhas, 1959, Março, p.384). Não há educação sem sacrifício, poderíamos hoje ainda afirmar (Reboul, 2000). O sacrifício é necessário no caminho de uma purificação interior que só a educação permite. A vida docente implica um sacrifício, afirma Dias Agudo (1953, Dezembro), ainda que um sacrifício voluntário e até desejado, o qual só é possível por resultar do apelo irresistível de uma intensa vocação – essa “voz interior que chama para um destino – um merecimento maior” (p.234). A vocação surge-nos, assim, como parte indeclinável da edificação da profissão docente. Este é um discurso que atravessa, na longa duração, as reflexões sobre a profissão tal como foram produzidas até às décadas de 60 e 70 do século XX – e posteriormente questionadas -, tendo conhecido versões mais acentuadamente laicas, como as veiculadas no contexto da 1ª República, até versões de cunho mais claramente religioso, como aconteceu no Estado Novo.

É a já referida transcendência da missão do professor que conduz também à analogia, esboçada por alguns autores, entre o professor e o sacerdote e ao entendimento da actividade docente como sacerdócio. Para Émile Planchard (1956), os programas de formação de professores deverão aspirar ao seguinte resultado final:

Créer dans l'âme de l'éducateur une fois profonde dans la grandeur de sa tâche, une conscience claire de la hiérarchie de valeurs, un enthousiasme fécond dans l'exercice de sa profession. Il doit être plus que'un fonctionnaire, ce à quoi il se résigne trop souvent. Pour reprendre une expression usée, mais parfaitement adéquate, sa fonction est un sacerdoce (p.91).

Num texto já dos inícios da década de 70, F. C. Conceição (1972, Maio) relativiza esta concepção, ao criticar a tradicional duplicidade do discurso oficial sobre os professores, ao mesmo tempo que reivindica o carácter profissional da actividade:

Se, para muitos, a função docente é, sobretudo, *sacerdócio*, para muitos outros ela é, fundamentalmente, uma profissão, idêntica a tantas outras. Para estes – em que o autor se inclui –, o qualificativo *sacerdócio* serve apenas para esconder a *má consciência* daqueles que, não remunerando convenientemente o trabalho do professor, glorificam a sublime tarefa que é a sua. Aos professores, dizem, dão-se mais *honras* que salário (p.400).

Somos aqui confrontados com os efeitos perversos a que pode conduzir a analogia entre o professor e o missionário ou o sacerdote, ao ser aproveitada (ou, mesmo, produzida) pelo campo do poder, o qual lhe atribui uma funcionalidade política. O que não deixa de ser interessante, em qualquer caso, sublinhar é o facto do discurso dos professores remeter para referências associadas ao entendimento destes como profissionais do ensino e, simultaneamente, para referências derivadas de um entendimento mais tradicional da função docente. É como se a reivindicação de um estatuto profissional necessitasse de ser legitimada pela evocação da transcendência de uma missão, sem a qual o ser professor careceria de sentido.

4. A crença na exemplaridade moral da pessoa do educador

É o contexto anteriormente referenciado que permite compreender a recuperação do tema - também ele tradicional, ao nível do senso comum educativo – da exemplaridade da pessoa do professor, entendido aqui como educador e mestre. Na homenagem prestada a Fernando Zamith, professor-metodólogo de Física e Química do Liceu Normal de D. João III de Coimbra, falecido em 1964, um dos articulistas lamenta “a perda do grande professor, cuja personalidade vale a pena meditar como modelo de virtudes”; apesar de ausente, permaneceria “o seu nobre exemplo”. Para muitos dos seus alunos F. Zamith poderia ser considerado como “o meu melhor professor. Melhor na competência . . .; melhor na compreensão, humanidade, justiça; melhor na dedicação; melhor no exemplo” (Teixeira, 1964, Junho, p.692).

É em Dias Agudo que encontramos, mais uma vez, o aprofundamento deste tema. O mestre deve ser, na sua óptica, “ele mesmo uma regra viva, uma definição de normas,

uma exemplar fonte de preceitos”. Mesmo se a sua condição humana o impede de ser “uma completa, exaustiva e absoluta directriz”, esse facto não lhe retira a exemplaridade que é, simultaneamente, da pessoa e do professor. É essa conjugação, e o ideal que lhe está subjacente, que torna o professor uma “pessoa intelectual e moral exemplificadora” (Agudo, 1954, Fevereiro, p.407). Por isso, o autor não se poupa nas críticas às “misérias . . . do nosso ofício” – contraponto das “grandezas” que também encerra -, crítica essa dirigida àqueles que “pela insinceridade do seu carácter, pelo artifício do seu porte, pela mentira da sua causa, [são] a escumalha do ofício de ensinar” (Agudo, 1953, Dezembro, p.229). A necessidade de conjugar a exemplaridade com a autenticidade e a congruência – recolhendo aqui o contributo rogeriano – é algo que surge embrionariamente nestes textos.

M. Lawn (2000), ao estudar o caso dos professores ingleses de meados do século, chega a uma constatação de sentido idêntico: “para os seus deveres e obrigações – os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis” (p.72). Encontramos aqui uma clara interpenetração entre o discurso do Estado sobre os professores e as concepções por estes próprios apropriadas no que diz respeito ao seu papel social. A actualidade da noção de exemplaridade do professor surge-nos defendida, por exemplo, em Cunha (1996): “E no entanto, quer queiram quer não, os professores serão sempre modelos para os alunos” (p.38).

É esta crença que dá sentido à íntima ligação entre as noções de professor e de educador a que os textos procedem. Para o professor, ser educador significa, segundo José A. Teixeira (1957, Outubro), ser capaz de “conduzir, orientar, meditar, promover o amor entre os homens”, entregando-se, assim, “ao culto da parte mais nobre da natureza humana – o espírito”. E conclui com algum cepticismo: “Só o educador pode modelar caracteres. Mas quantos educadores se incluirão nos milhares de funcionários docentes com que o Estado conta?” (p.9). Como vemos, os discursos produzidos, nas décadas de 50 e 60, pelos professores de liceu contêm em si a defesa da preservação do tradicional papel de educadores morais, tendo em vista a promoção dum crescimento integrado e equilibrado dos seus alunos, aproximando-se assim do “educador global” de que nos fala Cunha (1996, pp.37-38).

O mesmo poderíamos dizer em relação às referências, também elas constantes no discurso dos professores, associando-os à figura do mestre, sendo os alunos vistos como seus discípulos. Falando do já nomeado Fernando Zamith, José Teixeira (1964, Junho) considera-o como tendo sido “um grande Mestre” e elogia, simultaneamente, o

se “vasto saber”, a sua “modéstia” e a sua “virtude” (p.693). Em relação ao termo mestre, H. Terral (1997) chama-nos justamente a atenção para “la tradition s’un terme: le maître – qui ne peut manquer de surprendre par son ancienneté les innovateurs de toute tendance” (p.150). Para além da filiação numa tradição religiosa, artesanal e docente, o termo mestre pretende sublinhar, muito em particular, o facto da relação pedagógica e humana entre mestre e discípulo dever assumir um carácter integral. O professor deve corporizar-se como aquele que, ao mesmo tempo, ensina, conduz e aconselha o seu discípulo e fá-lo, não só através dos seus conhecimentos, da sua moralidade e do seu bom senso, mas, também, por via da sua “personalidade”, pois, segundo Delfim Santos (1958, Junho), só esta é “capaz de influência” (p.668). A palavra mestre parece, assim, na sua polissemia, continuar a ser uma das mais adequadas para expressar o sentido que os professores dão ao seu trabalho (Pintassilgo, 2002).

Coerente com a concepção anteriormente referenciada é a valorização da dimensão afectiva no desempenho dos professores. Na homenagem então prestada ao ex-reitor Dias Agudo, o Presidente do Conselho dos Pais elogiou não só a “vocação profissional”, mas também o “devotado amor ao ensino” manifestados pelo homenageado (Liceu Normal..., 1967, Outubro, pp.48-49). Mário Dionísio (1959, Março) considera como elementos mais importantes para o sucesso educativo “o da paixão e da competência do professor”. Ser “bom professor”, segundo as próprias palavras do autor, “exige uma força interior rara”, onde qualidades como a “frescura e entusiasmo” e o “espírito de compreensão, de tolerância, de dádiva” surgem a par de competências situáveis num registo mais profissional (pp.392-393). Assim se compreende a importância atribuída, em alguns textos, à personalidade do professor, a par da sua formação e competência profissional. A íntima relação estabelecida entre o professor e a pessoa – uma concepção que é de ontem como é de hoje (Rogers, 1985) - é, aliás, outra das grandes permanências que podemos encontrar no discurso pedagógico e que é incorporada no pensamento dos professores.

5. Compromisso ético e deontologia docente

O empenhamento do professor no seu trabalho, a implicação do mestre na pessoa do discípulo, tudo isto decorre, segundo Dias Agudo (1953, Dezembro), de um compromisso ético, de uma “obrigação moral de fazer da sua profissão uma das mais

exigentes . . . , mais meritórias e mais dignas” (p.226). Daí decorre uma responsabilidade profissional e esta responsabilidade vê-se acrescida pelo facto da educação escolar colocar em questão pessoas e relações entre pessoas. Está em jogo “uma suprema responsabilidade” porque está implícita a pessoa humana, o respeito que lhe é devido” (p.234). É esse elemento antropológico que justifica a “dependência moral” em que se encontram os educadores, em geral, e o “profissional do ensino” acima de todos (p.237), dependência essa que advém do “que a sua consciência lhe imponha” (p.227). A educação tem, pois, uma inquestionável “finalidade ética” e ao professor é exigível que regule a sua actividade por uma “ética profissional”. No respeito pela pessoa do discípulo “cumpre-se – na opinião de Dias Agudo (1954, Fevereiro) – um artigo da nossa deontologia” (p.394).

Como têm mostrado, para o caso português, os estudos de A. Nóvoa (1987; 1998), a definição de um conjunto de normas e valores próprios dos professores constituiu uma dimensão essencial do processo de profissionalização da actividade docente. Mesmo sem a vigência de um código deontológico, aceite como tal pelos professores, estes foram, em momentos diferentes, contribuindo para a elaboração de princípios deontológicos, sentidos como tal, princípios esses que conheceram uma presença difusa nos discursos produzidos, como uma espécie de “cristalização da experiência ética” desses mesmos professores (Cunha, 1996, p.118). Um aspecto importante é o facto de, através desses princípios, se aspirar a uma auto-regulação do exercício da profissão. A deontologia docente é vista como algo construído a partir do interior da profissão, resultante duma reflexão própria sobre a prática, e não como algo imposto de fora pelo Estado.

Um bom exemplo dessa vontade de regulação por parte do Estado do conjunto de deveres profissionais e de regras de conduta a serem seguidas no exercício da actividade é o representado pelo já citado *Estatuto do Ensino Liceal* de 1947, elemento central da reforma dos liceus então realizada. Quais os principais deveres aí prescritos aos professores? Sobressai, em primeiro lugar, o dever geral de “formar [nos alunos] o carácter e o espírito nacionalista”, para o que deveria dar, permanentemente, exemplo “de perfeita correcção de porte, de sã moralidade e de devoção cívica” (*Reforma e Estatuto...*, 1947, p.103). Destaquemos, igualmente, o dever do professor cumprir estritamente o programa, pondo em causa a possibilidade de uma gestão mais flexível do currículo, e o dever de residir na área do liceu, limitando a sua mobilidade geográfica. Alguns dos deveres aí consignados remetem, antes, para a longa duração de

determinadas regras associadas ao comportamento desejável de um professor, tais como “tratar os alunos com afabilidade”, “esforçar-se por obter contínuo aperfeiçoamento pedagógico e o melhor rendimento do ensino”, “corrigir com a possível urgência os exercícios escritos”, “fiscalizar a boa ordem e a conservação dos cadernos diários”, “sustentar com firmeza a disciplina nas aulas”, entre outras.

Como alternativa informal a esta enumeração de deveres – sem a respectiva contrapartida de direitos – impostos aos professores pelo Estado, a elite da profissão foi contribuindo gradualmente, designadamente nas páginas da sua imprensa, para a elaboração duma espécie de código implícito do ensino, o qual se destina a ser, posteriormente, apropriado por camadas cada vez mais amplas e conscientes da classe. Não devemos, assim, circunscrever as concepções éticas dos professores de meados do século ao que Cunha (1996) designa por “deontologia do passado”, ou seja, “uma deontologia marcada pelo império da moral e pelo sentido de responsabilidade ante a sociedade constituída” (p.71). Parece-nos ser possível detectar, no discurso dos professores, uma vontade de superação (ainda que relativa) da heteronomia prevalecente que importa sublinhar. Um exemplo do que acabamos de afirmar são as afirmações seguintes de Émile Planchard, feitas no âmbito das suas propostas de reformulação da formação de professores em Portugal, no caso concreto no que diz respeito à componente teórica da formação pedagógica:

Ce cours s’efforcera de mettre en relief les valeurs permanentes de la vie humaine et de provoquer l’adhésion intime qui se réfléchira sur le comportement du futur praticien . . . Ce sera en même temps un cours de déontologie professionnelle. Il montrera à l’étudiant les responsabilités de sa tâche, ses obligations, la véritable signification de son travail” (Planchard, 1956, pp. 89-91).

Muito interessante a este propósito é a sequência de artigos publicada, entre 1953 e 1955, por Francisco Dias Agudo - que temos vindo a utilizar abundantemente – e que, no seu conjunto, constitui uma excelente reflexão sobre a dimensão ética da profissão docente, tal como podia ser encarada por um profissional do ensino nos anos 50, em plena vigência do Estado Novo. Para além do registo, em grande medida filosófico, em que se situa parte do texto, o autor acaba por apresentar uma espécie de proposta de código deontológico da profissão docente, tão inexistente à época como nos nossos dias. Quais as principais “virtudes magistrais”? São sete as em seguida enumeradas: paciência, humildade, prudência, liberalidade, justiça, coerência e

esperança (Agudo, 1954, Fevereiro, p.394). Às referidas virtudes são, mais tarde, acrescentadas as seguintes, que remetem sobretudo para a relação entre o mestre e os seus discípulos: elasticidade, disciplina, recta razão, estese, êxito, responsabilidade, personalidade e liberdade (Agudo, 1954, Abril, p.564).

6. Construção de alguns elementos de uma identidade profissional

A valorização da dimensão profissional da actividade docente e a assunção de um conjunto de valores e regras próprias ao exercício da profissão contribuem, entre outros factores, para a afirmação, por parte do discurso dos professores, de uma identidade alternativa à que o discurso oficial lhes pretendia atribuir (Lawn, 2000). A consciência de pertença ao mesmo grupo profissional é, aliás, uma das dimensões mais importantes do processo de profissionalização da actividade docente ao nível dos liceus. Uma revista como a *Labor*, escrita por elementos da “classe” e dirigida a essa mesma “classe”, desempenhou, certamente, um papel decisivo na construção histórica da referida identidade, contribuindo, assim, para a formação de uma comunidade simbólica unida por um conjunto de conhecimentos, crenças, ideais e práticas identificadas com o bom exercício da actividade.

Uma das estratégias utilizadas é a que se desenvolve no âmbito das homenagens a professores recentemente falecidos ou que abandonam as suas funções. São os casos das homenagens aos professores Nicodemos Pereira e Fernando Zamith, mas é também o caso da homenagem a Francisco Dias Agudo, no momento em que cessava as funções de Reitor do Liceu Normal de Lisboa. Em qualquer dos exemplos, estamos perante rituais tendentes ao fortalecimento do sentimento de pertença a uma mesma comunidade imaginada (Pintassilgo, 2002).

Os laços identitários entre professores do ensino liceal e, por vezes, entre professores em geral, são por diversas formas enfatizados nos artigos da imprensa pedagógica. Segundo o professor José Bettencourt (1960, Abril), “é necessário . . . defender mais os interesses do professorado” (p.485). Por seu lado, Virgílio de Lemos (1967, Novembro) acrescenta: “cabe a nós, professores, defender os nossos direitos profissionais” (p.99). A necessidade de uma unidade simbólica entre professores do ensino liceal é também reivindicada, como faz, noutro texto, o mesmo Virgílio de Lemos (1968, Junho): “há assim toda a vantagem em existir um *corpo docente*, de facto, no estágio e nos liceus, e não *corpos* que trabalham individualmente” (p.464). Por isso,

o autor pugna pelo fim do “isolamento . . . entre efectivos e eventuais”, que, no seu entender, “não prestigia nada a classe” (p.95).

Nalguns textos, a ideia de identidade abrange o que poderíamos chamar uma cultura do ensino liceal ou, mesmo, uma cultura de escola. Francisco Dias Agudo defende, no momento da sua homenagem, que “uma causa pública . . . como é o liceu” merece todos os sacrifícios. Mais adiante, considera ser aquela “uma festa entre família – a grande família do Liceu Pedro Nunes”. Uma vez que este era, à época, um Liceu Normal, ou seja, formava professores, ele deveria possuir uma cultura própria que potenciase o carácter formativo daquela instituição: “É necessário que esses professores aqui tenham vivido num viveiro e tenham vivido o ambiente, porque a educação absorve-se pela pele, absorve-se pelos sentidos e pela alma” (Liceu Normal..., 1967, pp.49-51).

Uma identidade, para se fortalecer, necessita de uma memória. Por isso, um dos mais interessantes artigos sobre esta questão é o que se refere à evocação dos tempos heróicos da organização dos congressos do ensino liceal, os quais decorreram no ainda instável período da ditadura militar que antecedeu a institucionalização do Estado Novo. Enquanto o regime autoritário não proibiu e reprimiu qualquer forma de associativismo, docente incluído, os professores do ensino liceal realizaram cinco congressos, entre 1927 e 1931, a um ritmo anual. Estes congressos foram dinamizados por uma Federação das Associações dos Professores dos Liceus, desempenhando a *Labor* (então em fase inicial de publicação) um papel importante (Bento, 1973).

Em artigo datado de 1959, o professor aposentado do Liceu Alexandre Herculano, Mário de Vasconcelos e Sá (1959, Janeiro), participante activo do associativismo docente de então “evoca os cinco congressos do ensino liceal que em tempos e sob a exclusiva iniciativa, organização e direcção de professores liceais se realizaram”. A publicação deste artigo, três décadas após os acontecimentos em rememoração, tem por objectivo o “conhecimento de toda a classe, em especial dos professores novos”. Essa afirmação explicita claramente a vontade de socialização dos novos professores com base nas memórias da profissão. O próprio articulista justifica da seguinte forma o seu texto: “Vale a pena recordar esses trinta anos atrás, porque revivem uma actividade digna de reconhecimento, visto manifestar a ansiedade e o desejo firme de valorização do ensino e da dignificação do professorado” (p.234). Aspira-se, como vemos, à valorização actual da profissão, fundamentando-a com a evocação dos momentos fortes da sua história. Ao mesmo tempo, pretende-se construir

um pensamento autónomo dos professores sobre os problemas do ensino e as suas práticas pedagógicas. Este é o significado das seguintes palavras de Mário de Vasconcelos e Sá (1959, Janeiro):

Os congressos são sempre uma prova de vitalidade de quem quer viver e quer dignificar-se, tornando assim claro o que uma classe pensa e sente ... De facto, uma classe só se valoriza e afirma quando se procura impor pelo seu trabalho, pela sua forma de pensar e de sentir. É preciso que os problemas complexos e fundamentais do ensino sejam tratados e ventilados, tecnicamente, por aqueles que os conhecem e deles vivem (pp.236 e 238).

Somos, de novo, confrontados com a reivindicação de que os assuntos do ensino, pelas exigências técnicas que colocam, sejam tratados por especialistas capacitados para o efeito – os professores –, como estratégia de legitimação do seu trabalho, de valorização do seu estatuto social e de afirmação de identidade.

7. A valorização da formação de professores no âmbito do debate pedagógico

Uma ideia que se torna consensual, entre os autores aqui analisados, é a seguinte: “não é mestre todo o que se proponha sê-lo” (Agudo, 1953, Dezembro, p.228), afirmação importante em mais do que um sentido. Não só nem todas as pessoas têm um perfil pessoal que lhes permita exercer o magistério docente, como é necessária uma formação específica para esse exercício, formação essa correspondente às diferentes facetas da actividade docente, uma vez que, segundo se diz, não “basta uma boa e generosa vontade, porque a pedagogia não se satisfaz com simples boas intenções” (Agudo, 1954, Janeiro, p.297).

Ser professor aprende-se, tal é a fórmula através da qual poderemos sintetizar as abundantes afirmações nesse sentido feitas pelos articulistas da *Labor*. Segundo Delfim Santos (1958, Junho), “a verdadeira missão do professor consiste em ensinar a aprender. Mas para ensinar a aprender é necessário aprender a ensinar. É necessário formar professores”. E o autor acrescenta: “na verdade, não se trata de *preparação*, mas de *formação de professores*, o que é muito diferente” (pp.660 e 667), sublinhando assim a dimensão profissional dessa formação. É esse mesmo o sentido das ideias de Émile Planchard (1956) que a seguir se apresentam: “Être professeur est donc, aujourd’hui

plus que jamais, exercer une technique spécifique, c'est pratiquer, jusqu'à un certain point, un *métier*. Et l'exercice de tout métier requiert un apprentissage professionnel" (pp.81-82). Ou seja: a formação de um professor implica a aquisição de conhecimentos de alguma complexidade e a aprendizagem de técnicas específicas, de uma "cultura especializada", no dizer de Mário Dionísio (1959, Março), cultura essa resultante da interacção entre a "pedagogia" e a "prática do ensino" (p.389).

Posto isto, gostaríamos de sublinhar o facto do debate sobre a formação de professores – tal como se desenvolve entre os anos de 50 e 60 do século XX – antecipar algumas das grandes questões com que, a este nível, ainda hoje nos debatemos; dentre elas podemos destacar as seguintes: Qual o papel das diversas componentes de formação? Qual a relação estabelecida entre as disciplinas científicas e os respectivos conteúdos de ensino? De que forma interagem a teoria e a prática? Qual o enquadramento institucional desejável para a formação de professores? Como organizar a componente de prática pedagógica? Qual o contributo do estágio para a construção de uma profissionalidade docente? Na resposta a estas perguntas, surpreende a diversidade de pontos de vista em confronto, em particular por ser o contexto o de um regime autoritário.

É-nos impossível, no âmbito deste trabalho, aprofundar o conjunto de problemas atrás inventariado. Vamos limitar-nos, por isso, a uma abordagem preliminar. Segundo Dias Agudo (1954, Janeiro) importa, em primeiro lugar, saber bem "o que se ensina", ou seja, "a parte da ciência a transmitir", o que impõe ao professor a obrigação de se documentar o mais possível, para que possa adquirir "um bom conhecimento do que tem de ensinar" (p.297). O autor mostra-se consciente dos problemas colocados pela chamada "transposição didáctica", pelo "conhecimento didáctico do conteúdo", ao reconhecer que não é a ciência, tal como a fazem os cientistas, que se transforma automaticamente em conteúdo pedagógico, já que a "matéria ensinada" possui, segundo as suas palavras, uma "natureza propedêutica . . . e fragmentária"; e acrescenta: "A ciência escolar é pedagogicamente redundante para proveito e por fraqueza da pessoa a que em regra se destina" (p.298).

A importância relativa da formação científica e da formação pedagógica é um tema que conhece alguma polémica. Para José Teixeira (1953, Janeiro), a ideia "de que o professor não precisa saber muito", mas sim "saber ensinar" é profundamente errónea. Na sua óptica, "a questão de bem ensinar só pode ser posta depois de se saber *o que ensinar*" (p.220); e adianta: "a primeira (não digo única, é evidente) condição para se ser

professor é *saber*. A um professor ignorante não há pedagogia que valha” (Teixeira, 1959, Janeiro, p.247).

Mário Dionísio (1959, Março) manifesta opinião idêntica, ao afirmar que “um indivíduo que não sabe não pode ser um professor . . . *O professor nunca sabe demais*”. No entanto, procura ver também o outro lado da questão ao interrogar-se: “Mas um indivíduo que sabe muito sê-lo-á, só pelo facto de saber muito?”. O saber muito é, na opinião do autor, “uma condição, se bem que indiscutível, *anterior* [ao] problema propriamente dito da *formação* do pedagogo” (p.389).

Émile Planchard (1956) assume uma posição contrária à defendida por José Teixeira. O autor parte do pressuposto de que é necessário submeter o futuro professor do ensino secundário a uma preparação pedagógica específica e responde negativamente à pergunta de Mário Dionísio há pouco apresentada: “Il ne suffit pas de connaître ce qu’on doit enseigner, il s’agit de savoir comment le faire et ce comment est largement dépendant de la nature bio-psychologique des élèves” (p.80). A importância da chamada formação científica numa área da especialidade é, em consequência, relativizada:

Il ne s’agit pas, bien entendu, de discuter la nécessité d’une préparation scientifique spécialisée des futurs professeurs, mais il convient de souligner que son importance est relative. Étudier une science et l’enseigner sont deux choses passablement différentes et savoir beaucoup n’implique pas bien enseigner et bien éduquer” (pp.77-78).

Independentemente das diferentes teses em presença, uma ideia surge de forma perfeitamente clara no discurso dos professores: a importância atribuída à formação de professores no que diz respeito à aquisição dos saberes e das competências necessárias à iniciação na actividade docente. A formação surge, ainda, como o contexto primordial propiciador de uma socialização nos valores, crenças e regras da profissão, tornando possível a elaboração das primeiras referências de uma identidade profissional. Uma experiência continuada e a relação entre pares encarregar-se-ão de aprofundar ambos os processos.

Podemos agora concluir a reflexão aqui desenvolvida, reafirmando algumas das ideias centrais que procurámos apresentar ao longo do texto. Sublinhemos o pressuposto de que o processo de profissionalização da actividade docente implicou, entre outras condições, a construção de uma comunidade simbólica no seio da qual foram sendo

partilhadas crenças, ideais, valores, conhecimentos especializados e práticas desejáveis. Foi essa construção, no que se refere aos professores de liceu no Portugal do Estado Novo, que aqui procurámos analisar.

Se a autonomia profissional, ao nível da actividade docente, sempre foi algo de muito relativo, no caso do regime autoritário português os constrangimentos eram bem reais. O poder político tinha uma aguda consciência do papel desempenhado pela educação na socialização dos jovens portugueses nos valores do salazarismo e exercia uma vigilância e controlo rigorosos sobre o trabalho dos professores, condicionando fortemente o seu desenvolvimento profissional. Mesmo em condições adversas, como estas, os professores liceais foram construindo gradualmente alguns elementos da sua consciência profissional e reforçando a sua identidade, em muitos aspectos dissonante da que o Estado Novo lhes pretendia atribuir.

A imprensa pedagógica, em particular a produzida pelos próprios professores, desempenhou um papel fundamental no que se refere a esses processos, ao permitir a divulgação de um saber pedagógico especializado, a socialização em regras e valores comuns, a troca de experiências, para além de intercâmbios simbólicos potenciadores do sentimento de pertença a uma mesma comunidade de pensamento e de acção. Do património ético e cultural da profissão faziam parte representações tais como a crença no alto valor social da educação, uma certa mitificação do papel do professor e a atribuição ao aluno de um lugar central no processo educativo, a par do reconhecimento da sua especificidade psicológica.

O discurso produzido pelos porta-vozes da “classe” foi, ao longo do período estudado, contribuindo para a afirmação dos professores como profissionais do ensino, designadamente no que diz respeito à defesa da necessidade de uma formação profissional (científica e técnica) dos futuros professores ou à elaboração de uma embrionária deontologia docente. A assunção do carácter profissional da actividade surge, claramente, como uma estratégia tendo em vista a legitimação social da mesma e o engrandecimento público dos actores sociais a ela dedicados.

A este propósito é interessante sublinhar o facto do discurso dos professores ser portador de concepções que remetem para uma certa modernidade pedagógica, ao mesmo tempo que surge impregnado de referências mais tradicionais no que diz respeito à maneira como é entendida a função docente, de que é exemplo a persistência das ideias relativas à transcendência da missão do professor, à vocação necessária para se ser professor, à analogia entre o professor e o sacerdote, à defesa da exemplaridade

moral do educador (entendido como mestre) ou à valorização da dimensão afectiva da relação pedagógica.

Algumas das concepções atrás referenciadas acompanharam, na longa duração, o trabalho de representação social da profissão docente. É como se a reivindicação de um estatuto profissional necessitasse de ser legitimada pela evocação das referências míticas da actividade docente. Estas são questões que não deixam de implicar com as nossas interrogações sobre o presente da profissão. Podemos, por fim, sugerir – aplicando aqui livremente o modelo proposto por A. Hargreaves (2000) – que os professores do ensino liceal português que trabalharam entre as décadas de 50 e 60 do século XX (ao mesmo tempo que escreviam nas páginas da sua imprensa) se encontravam numa espécie de transição entre a idade “pré-profissional” e a idade do “profissional autónomo”, tal como são consideradas pelo citado autor.

Referências

Agudo, F. D. (1953, Dezembro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 135, 226-243.

Agudo, F. D. (1954, Janeiro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 136, 291-312.

Agudo, F. D. (1954, Fevereiro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 137, 394-409.

Agudo, F. D. (1954, Abril). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 139, 563-573.

Agudo, F. D. (1954, Outubro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 142, 41-59.

Bento, G. (1973). *História do movimento associativo dos professores do ensino secundário – 1891 a 1932*. Porto: Edição do autor.

Bettencourt, J. (1960, Abril). A falta de professores. *Labor*, 193, 482-486.

Candeias, A., Nóvoa, A., & Figueira, M. H. (1995). *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.

Conceição, F. C. (1972, Maio). A revalorização do professor do ensino secundário. *Labor*, 302, 396-405.

Cunha, P. d'O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Dionísio, M. (1959, Março). Resposta ao Inquérito do n.º181 da “Labor” sobre formação, aliciamento e selecção de professores liceais. V. *Labor*, 183, 388-394.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.

Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In A. Nóvoa, & J. Schriewer (Eds.). *A difusão mundial da escola* (pp.69-84). Lisboa: Educa.

Lemos, V. (1967, Novembro). Os professores eventuais dos liceus. *Labor*, 260, 93-100.

Lemos, V. (1968, Junho). Algumas achegas para a reforma dos liceus normais. *Labor*, 267, 462-464.

Liceu Normal de Pedro Nunes. Dr. Francisco Dias Agudo (1967, Outubro). *Labor*, 259, 48-51.

Mascarenhas, D. (1959, Março). Resposta ao Inquérito do n.º181 da “Labor” sobre formação, aliciamento e selecção de professores liceais. III. *Labor*, 183, 383-384.

Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: I.N.I.C.

Nóvoa, A. (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: I.I.E.

Nóvoa, A. (1998). La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. In *Histoire & comparaison (essais sur l'éducation)* (pp.147-185). Lisboa: Educa.

Perfeito, A. A. (1959, Março). Resposta ao Inquérito do n.º181 da “Labor” sobre formação, aliciamento e selecção de professores liceais. I. *Labor*, 183, 372-375.

Perkin, H. (1987). The teaching profession and the game of the life. In P. Gordon (Ed.). *Is teaching a profession?* (pp.12-25). London: Institute of Education – University of London.

Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

Pintassilgo, J. (2002). Ser professor de liceu no Estado Novo português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica. *História da Educação*, 6 (12), 17-37.

Pires, M. C. (1955, Março). A actualização dos quadros docentes do ensino liceal. *Labor*, 147, 440-465.

Pires, M. C. (1964, Maio). Por uma melhoria da situação do professorado liceal. *Labor*, 230, 594-653.

Planchard, E. (1956). *Études de pédagogie universitaire* (Vol.I). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.

Reforma e Estatuto do Ensino Liceal (1947). Braga: Livraria Cruz.

Resende, J. M. (2001). *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo. Das formas de justificação às gramáticas de acção: aquilo a que os docentes se referenciam para engrandecer a sua profissão* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa* (7.^a Ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Sá, M. V. (1959, Janeiro). Congressos do ensino. *Labor*, 181, 233-238.

Sampaio, A. (1964, Junho). I. Fernando Zamith. *Labor*, 231, 690-692.

Santos, D. (1958, Junho). Formação de professores. *Labor*, 177, 656-671.

Sockett, H. (1987). Towards a professional code in teaching. In P. Gordon (Ed.). *Is teaching a profession?* (pp.26-43). London: Institute of Education – University of London.

Teixeira, J. A. (1953, Janeiro). Em torno da formação científica do professorado liceal. *Labor*, 127, 219-224.

Teixeira, J. A. (1957, Outubro). Sombras. *Labor*, 169, 5-9.

Teixeira, J. A. (1959, Janeiro). A propósito de um alvitre. Professores: procuram-se. *Labor*, 181, 245-250.

Teixeira, J. A. (1964, Junho). II. Meditemo-lo. *Labor*, 231, 692-693.

Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Terral, H. (1997). La professionnalité des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies. *Recherche et Formation*, 24, 149-162.