

A CONSTRUÇÃO DE UMA DEONTOLOGIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO LICEAL PORTUGUÊS

Joaquim Pintassilgo
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Centro de Investigação em Educação

1. Introdução

O presente artigo tem por finalidade contribuir para o conhecimento de algumas raízes do processo de construção de uma deontologia da profissão docente, no que se refere aos professores do ensino secundário liceal português, tendo como ponto de partida um conjunto de treze artigos subordinados a essa temática e publicados na revista pedagógica *Labor*, entre Dezembro de 1953 e Junho de 1955. A referida sequência – que constitui o nosso *corpus* documental -, genericamente intitulada *Projecto de Estatuto do Professor*, teve como único autor o professor de matemática do ensino secundário Francisco Dias Agudo, à época Reitor do Liceu de Gil Vicente de Lisboa, posteriormente (até 1967) Reitor do Liceu Normal de Pedro Nunes, autor de compêndios de matemática para os liceus e de diversos ensaios filosófico-pedagógicos. Após a sua publicação na *Labor*, Dias Agudo publicou em livro o referido conjunto de artigos, ao qual deu o título de *Introdução à vida docente* (Agudo, 1955).

No seu conjunto, o texto de Francisco Dias Agudo constitui uma excelente reflexão sobre a dimensão ética da profissão docente, tal como podia ser encarada por um profissional do ensino nos anos 50 do século XX, em plena vigência do Estado Novo. À partida individual, essa reflexão, ao ser publicada ao longo de um período de tempo relativamente longo e numa revista que se assumia, nas difíceis condições de então e perante limitações de várias ordens, como porta-voz dos professores do ensino liceal, essa reflexão, dizíamos, não deixa, certamente, de ser assumida pelos professores, pelo menos pelos membros mais conscientes da classe, e incorporada no seu património profissional. De acordo com Nóvoa (1993a):

Apresentando a característica singular de não ser uma publicação editada por qualquer dos órgãos dirigentes da política educativa do Estado Novo. Tendo saído da iniciativa de um grupo de professores do ensino secundário, [*Labor*] tenderá a afirmar-se como uma voz autónoma na defesa dos interesses socioprofissionais do professorado e como

contributo essencial dos docentes para o progresso deste grau de ensino.
(p.583)

A *Labor* foi dinamizada por um conjunto de professores do Liceu de Aveiro, e aí teve a sua sede, tendo iniciado a publicação em 1926, nas vésperas da implantação da Ditadura Militar que conduzirá ao Estado Novo, só verá o seu final em 1973, já a revolução de 25 de Abril de 1974, que porá termo ao regime autoritário, se vislumbrava no horizonte. Conheceu dois momentos de interrupção, um breve, entre 1931 e 1932, outro de cerca de 11 anos, entre 1940 e 1951. Acompanhou, por isso, parte substancial da história portuguesa durante o período salazarista, testemunhando, simultaneamente, a luta dos professores do ensino liceal pela construção de uma profissionalidade docente, não obstante os constrangimentos associados a essa fase da vida nacional.

A preocupação com as implicações éticas do ser professor, visível nos textos em análise (bem como noutros textos) e o protagonismo assumido pela *Labor* no debate sobre a condição docente, conduz-nos à formulação da hipótese de que a revista assumiu um papel decisivo na socialização dos professores deste grau de ensino nos valores e regras inerentes ao exercício da actividade docente. As suas páginas contribuíram, assim, para a difusão de um conjunto de ideias e de práticas associadas a um bom desempenho profissional, cuja partilha se tornou decisiva para a assunção da pertença a uma mesma comunidade simbólica.

Situaremos a nossa análise nos discursos produzidos por professores – ainda que, no caso, o ponto de partida seja um texto de autoria individual - e para professores, procurando captar as representações sobre a profissão e sobre a actividade docente por essa via veiculadas, de modo a traçar os contornos da imagem do que é ser um “bom professor” de liceu nos anos 50 do século XX. Preocupar-nos-emos, em particular, com a fundamentação ética e com as normas deontológicas propostas, no pressuposto de que a sua circulação, num órgão como a *Labor*, conduzirá à apropriação, por parte de um conjunto de professores – os leitores da revista -, de uma difusa e embrionária deontologia docente, contribuindo, de alguma forma, para a construção da realidade hoje conhecida pela expressão profissionalidade docente.

Algumas das interrogações a que procuraremos responder são as seguintes: foi (ou não) possível a construção de uma verdadeira deontologia profissional, não obstante as práticas de controlo político-ideológico desenvolvidas pelo poder autoritário vigente? Em que crenças e valores assentava o pensamento destes professores? Que regras regulavam, na interioridade da sua consciência, a actividade na escola, a relação com os

alunos, etc.? Quais os sentidos atribuídos às suas práticas pedagógicas? A procura de respostas para tais questões, num percurso que nos conduz entre o presente e o passado, não deixa de interpelar as nossas convicções éticas e de se intrometer no debate, dos nossos dias, sobre o papel que um código deontológico – inexistente em Portugal – pode (ou não) desempenhar no que se refere ao aperfeiçoamento da profissionalidade docente e ao incremento das boas práticas de ensino. Procuraremos, através do presente exercício, recuperar mais um pequeno fragmento da memória da profissão, no pressuposto – naturalmente discutível – de que uma permanente reconstrução dessa memória, e dos dispositivos de adesão que lhe estão subjacentes, é condição indispensável à afirmação presente de uma cultura e de uma identidade profissional.

2. A definição de um corpo de normas e valores como parte do processo de profissionalização da actividade docente

Como têm mostrado, para o caso português, os estudos de A. Nóvoa, a definição de um conjunto de normas e valores próprios dos professores constituiu uma dimensão essencial do processo de profissionalização da actividade docente. Segundo o autor, essa definição ocorre, sobretudo, no âmbito das instituições de formação e do movimento associativo, especialmente activo nas primeiras décadas do século XX. Podemos acrescentar, a este nível, o papel também desenvolvido, e já referenciado, pela imprensa pedagógica e profissional.

L'exercice d'une profession fait appel à des normes et à des comportements éthiques, Qui orientent la pratique professionnelle et les rapports aussi bien entre les praticiens eux-mêmes qu'entre ces derniers et les autres acteurs sociaux . . . Les normes et les valeurs des enseignants se définissent d'abord face à une dimension sociale (l'école et son rôle dans le progrès) et ensuite à une responsabilité pédagogique (l'enfant et ses droits en tant qu'écolier). (Nóvoa, 1998, pp.153 e 162)

Entendemos, neste contexto, 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 actividade; uma relativa autonomia no

desempenho da mesma; e, em particular para o que aqui nos interessa, um processo de socialização em determinados valores, sistematizado, por vezes, sob a forma de um código de conduta (Perkin, 1987; Sockett, 1987).

Não é nossa intenção discutir, neste texto, a adequação (ou não) da profissão docente às características atrás apontadas. É já mesmo possível, segundo cremos, superar o carácter polémico do conceito de profissão, ainda que sem esquecer a ambiguidade e o carácter paradoxal que definem hoje alguns aspectos da condição docente. A profissionalização, entendida como projecto histórico, é algo que podemos intuir nos discursos dos professores que, por meados do século, escrevem nas páginas da *Labor*. A fundamentação ética através da qual se procura legitimar a actividade docente tem como finalidade última o incremento do profissionalismo ou, numa acepção porventura mais ampla, da profissionalidade docente (Hoyle, 1987). A reflexão de Francisco Dias Agudo pode, assim, ser vista como um esforço de aproximação a este último paradigma.

Sublinhemos agora alguns aspectos relativos à construção de uma deontologia 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, por exemplo pelo Estado. É o que nos diz Langford (citado por Sockett, 1987):

In the final analysis . . . a code of professional conduct will contain more or less what the members of the profession – past as well as present – want it to contain; it will set out their own wishes for their own professional practice. (p.29)

As regras incorporadas em tal código são morais, antes de serem legais (ou mesmo não o sendo), e, desde que partilhadas, maioritariamente cumpridas no quotidiano da profissão. A elite da profissão foi contribuindo gradualmente, designadamente nas páginas da sua imprensa, para a elaboração dessa espécie de código

implícito do ensino, o qual vai sendo posteriormente apropriado por camadas mais amplas e conscientes da classe. É esse código implícito que procuraremos captar no pensamento de Francisco Dias Agudo.

3. Estado, controlo do ensino e imposição de um código de comportamento

O processo de construção da profissão docente trouxe, como uma das suas consequências, a colocação dos professores sob a tutela do Estado, com a ambivalência histórica daí resultante. A autonomia do professorado tornou-se, neste contexto, como nota Nóvoa (1990), “uma reivindicação impossível” (p.521). Se isso foi visível ao longo de todo o processo, mais se tornou sob o autoritarismo do Estado Novo, durante o qual a vontade de controlo do poder político sobre o trabalho dos professores, sobre a expressão pública das suas ideias e, mesmo, sobre a dimensão quotidiana da sua existência foi uma constante (Nóvoa, 1993b).

A referida vontade de controlo expressa-se, entre outras formas, através da tentativa de regulação por parte do Estado – e não por parte dos professores – do conjunto de deveres profissionais e regras de conduta a serem seguidas no exercício da actividade. Esta situação contribuiu, ainda mais, para a diluição da autonomia dos professores e para o desenvolvimento daquilo a que Estrela (1993) chama “um profissionalismo exterior à classe” (p.197), ao invés de uma verdadeira deontologia docente.

O Estado, ao arrogar-se o direito de estabelecer normas do exercício profissional . . . torna-se o órgão instituinte de um conceito de profissionalismo (ao qual a classe se deve conformar) e, simultaneamente, o seu defensor e controlador. Esboçando a traços largos um ideal de exercício profissional que corresponde à sua necessidade de manter a ordem e a disciplina exterior do sistema de ensino de acordo com as finalidades que ele prescreve à instituição escolar, o Ministério da Educação reforça a sua autoridade sobre os docentes enquanto entidade empregadora e de tutela. (Estrela, 1993, p.201)

O documento que, a este propósito, estava em vigor na década de 50, momento em que Dias Agudo escreve o seu *Projecto de Estatuto do Professor*, era o *Estatuto do Ensino Liceal* de 1947, elemento central da reforma dos liceus então concretizada. Quais os principais deveres aí prescritos aos professores? Sem entrarmos numa análise pormenorizada, de resto impossível no âmbito do presente texto, destaquemos a

funcionalidade político-ideológica de que é investido o professor, ao ser-lhe atribuída a obrigação 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).

Relativamente aos alunos, é atribuída ao professor a missão de “formar [neles] o carácter e o espírito nacionalista”, para o que deverá dar, permanentemente, exemplo “de perfeita correcção de porte, de sã moralidade e de devoção cívica” (*Reforma e Estatuto...*, 1947, p.103). Destaquemos ainda o dever do professor cumprir estritamente o programa, pondo em causa a possibilidade de uma gestão mais flexível do currículo, e de residir na área do liceu, limitando a sua mobilidade geográfica.

Alguns dos deveres aí prescritos remetem para a longa duração de determinados regras associados 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 conservação dos cadernos diários”, “sustentar com firmeza a disciplina nas aulas”, entre diversos outros. Um dos problemas dos deveres aí enumerados é não terem a sua contrapartida de direitos. O principal problema é serem impostos aos professores por acção externa, em vez de resultarem de uma reflexão própria dos profissionais do ensino e colectivamente assumidos por uma espécie de imperativo ético.

É esta a razão porque Cunha (1996) define o paradigma deontológico prevalecente nesse período – e a que chama “deontologia do passado” – como uma “deontologia marcada pelo império da moral e pelo sentido de responsabilidade ante a sociedade constituída”. O professor está ao “serviço da verdade”, mas essa é uma verdade “determinada pela ideologia do regime” e que se pretende “inculcar às novas gerações” (p.71). Mais importante era o facto do professor ser “testemunha da virtude”, o que significa que desempenhava um papel central na difusão de determinados valores e comportamentos, como a honestidade, a obediência, a passividade, entre outros, de algum modo adequados à integração dos jovens portugueses de então na sociedade idealizada pelo salazarismo. Por fim, na óptica de Cunha (1996), “o cumprimento do dever era visto como adesão a normas e regras que garantiam a boa ordem da sociedade”. O professor era, em suma, “um profissional vocacionado para servir o

Estado” (p.73), daí as dificuldades que se levantam ao desenvolvimento, ao nível da deontologia docente, de “um paradigma de responsabilidade”.

4. A crença no papel da escola e na pessoa do aluno

A docência é uma actividade que contém, nas palavras de Dias Agudo (1953, Dezembro), “uma finalidade ética” (p.226). Quais os fundamentos dessa ética? Em primeiro lugar o professor tem de acreditar no papel social da escola e no poder desta para mudar a sociedade. “A escola é o ministério próprio dessa salvação” (Agudo, 1954, Outubro, p.51), afiança o autor; ela deve ter a capacidade de formar uma “pessoa civilizada”. A “magistratura docente” surge, nessa conformidade, como “protectora da cidade moderna” (Agudo, 1953, Dezembro, p.231). A justificação desta ideia não deixa de possuir um fundo iluminista:

A ignorância é grau zero de liberdade porque amarra, traindo-a; também ela [a ignorância] degrada, amesquinha, apouca a pessoa que assume aqui um activo direito à sabedoria que é, indubitavelmente, outro grau de liberdade pessoal, emancipadora. (Agudo, 1955, Junho, p.673)

Em segundo lugar, torna-se necessário acreditar na pessoa do aluno. O grande objectivo de qualquer “mestre” – para utilizar uma expressão cara a Dias Agudo e típica da época – é a “edificação da pessoa do discípulo” (Agudo, 1954, Fevereiro, p.407) ou, noutras palavras, o “crescimento intelectual e moral da pessoa do discípulo”, conduzindo-o gradualmente da “menoridade actual” à “maioridade formada” (Agudo, 1953, Dezembro, p.241). A pessoa do discípulo merece ao autor a mais elevada consideração e respeito, que abarca simultaneamente os planos intelectual e moral, conduzindo a “um vínculo de estima, uma inclinação amorável” (Agudo, 1953, Dezembro, p.236), no reconhecimento de que a relação pedagógica é sempre uma relação afectiva.

“O mestre crê no seu discípulo”, proclama o autor, e essa crença resulta de um “imperativo moral”; e adianta: “O mestre crê no seu discípulo pelo que este condensa em si de progresso acumulado” (Agudo, 1954, Abril, p.571). Há uma dimensão de esperança nessa crença. O professor acredita no potencial contido no aluno. Está nele o futuro e o mestre é o impulsionador desse futuro - ainda que “a participação do discípulo [seja] imprescindível” (Agudo, 1953, Dezembro, p. 228) -, devendo preparar a

autonomia do aluno, “abrir-lhe caminho próprio e independência da pessoa. Porque também ele há-de um dia caminhar sobre si mesmo”. E conclui: “bom será que caminhe desde já” (Agudo, 1954, Abril, p.571). As dificuldades sentidas pelos alunos nesse caminho devem ser, para o professor, fonte de motivação e de envolvimento na sua superação, assumindo-as “como suas próprias, específicas e não pessoais da pessoa do discípulo” (Agudo, 1954, Janeiro, p.311).

O respeito pela pessoa do aluno decorre, em última instância, daquilo que o autor considera ser “um destino mais alto” e que consiste na “fidelidade à transcendência da pessoa” (Agudo, 1953, Dezembro, p.237), considerada como algo de inviolável. O discurso de Dias Agudo é muito influenciado por uma concepção que podemos considerar personalista ou humanista, que está na base das suas opções em matéria deontológica. É esta concepção que o leva a demarcar-se do que considera ser o “homem feito em série”, em defesa da formação de uma “pessoa de qualidade”, para o que é necessária uma “pedagogia de qualidade” (Agudo, 1954, Outubro, p.51). Tal pedagogia apela à presença de “um mestre capaz de resolver a intimidade de um conteúdo intelectual, um mestre inteligente, de inteligência larga e profunda – criador, ele mesmo, de estímulos de inteligência” (Agudo, 1954, Outubro, p.58).

É também nessa base que Dias Agudo defende a “liberdade da pessoa humana do discípulo” (Agudo, 1953, Dezembro, p.235), uma liberdade que não é incompatível com as “obrigações assumidas” por uma pessoa livre e educada. A “educação é disciplina” (Agudo, 1954, Novembro, p.162) e a “obrigação é emancipadora” (Agudo, 1955, Junho, p.673), tal é a maneira aparentemente paradoxal como o autor vê o tradicional tema da relação entre a liberdade e a autoridade em educação, um tema amplamente tratado na reflexão filosófica e pedagógica (Reboul, 2000; Savater, 1997). É a vivência interior da liberdade que é particularmente valorizada: “não basta que haja liberdade, importa senti-lo” (Agudo, 1955, Junho, p.675). A defesa da liberdade, e a crítica da sua ausência, é algo que merece ser aqui sublinhado, especialmente se tivermos em conta o contexto autoritário em que Dias Agudo, como outros professores, vivia na época. Mais curioso ainda por vir de alguém que, durante mais de vinte anos, exerceu funções de Reitor em dois liceus de Lisboa. Diz o autor: o “excesso de poder sobre a pessoa” (Agudo, 1955, Junho, p.676), a “prepotência totalitária”, a “coacção” (Agudo, 1954, Janeiro, p.298), tudo isto conduz à aniquilação da pessoa e da própria história, conclui.

5. O papel educativo da nação: entre a tradição e a renovação

Em terceiro lugar, torna-se fundamental acreditar em algo que ultrapassa o próprio indivíduo, mas que o une aos outros - a nação -, e eis um campo em que o pensamento de Dias Agudo é, pelo menos aparentemente, permeável à doutrinação salazarista, então prevalecente, ainda que esta seja uma concepção que se constrói na longa duração. O professor “deve a maior fidelidade à nação” (Agudo, 1953, Dezembro, p.239); a função docente implica uma “concordância com os atributos radiculares da grei” e, em particular, obriga a uma “adesão sentimental” a essa entidade profundamente unificadora. A nação é vista pelo autor, num certo sentido, como “tradição de um passado comum”, o qual é “vivido e revivido e assim trazido, vinculadamente, ao nível de uma consciência colectiva” (Agudo, 1953, Dezembro, p.237). Se a nação é aqui vista como passado, como tradição, ela surge também como presente, ao ser permanentemente rememorada, e como projecto de futuro. A transversalidade das três dimensões do tempo aqui invocadas – “passado e futuro feitos presente” (Agudo, 1953, Dezembro, p.243) - é o que caracteriza, a este respeito, a ideia de nação propugnada pelo autor.

Ora, porque o conceito de nação é assim o de nação histórica, há, tem que haver, em a nação presente uma nação futura, uma nação virtual, uma nação retraída, uma nação deferida e prospectiva e, em certo sentido, eterna. E é isto que é afirmado no princípio genesíaco da nação historicamente presente. (Agudo, 1953, Dezembro, p.238)

Daí decorre que a educação deve assumir esse “carácter messiânico e profético” (Agudo, 1955, Junho, p.676) e nessa base formar a pessoa do aluno. Esta é uma responsabilidade particular do professor, que a ela se obriga, assim se condicionando. A responsabilidade primeira do professor – “o grande e primeiro acto a que se obriga” (Agudo, 1953, Dezembro, p.238) - é para com a pessoa colectiva a que pertence e a quem serve. Mas deve assumir esse compromisso, segundo Dias Agudo, sem que caia num culto excessivo pela tradição, o que traria consigo a paralisação do corpo social.

A educação pressupõe sempre a renovação, a revolução mesmo, pois “a sociedade civilizada é por natureza civilizadora da cidade futura”. Torna-se, por isso, necessária uma pedagogia viva que permita o “despertar da personalidade criadora do discípulo” (Agudo, 1953, Dezembro, p.243). O professor tem, aqui, um papel primacial a desempenhar, pois ele é, por definição, “o grande animador da pessoa presente

construída com os atributos da pessoa futura” (Agudo, 1954, Abril, p.569). O desenvolvimento dessa “futuridade”, dessa dimensão de esperança e potência, na pessoa do aluno é, por isso, um imperativo ético de todo o educador que se assuma como tal. “O professor é – nas palavras de Dias Agudo – o grande semeador, agente de novas e esperançosas culturas” (Agudo, 1954, Abril, p.570). A defesa do papel fundamental desempenhado pelo professor na formação da “pessoa futura” e da “cidade futura” – verdadeira reactualização do mito do *homem novo* – é, como vimos, um elemento central do seu projecto de deontologia.

6. A crença na missão do professor e na vocação necessária para a sua realização

As propostas deontológicas de Dias Agudo dão conta da presença simultânea de ideias que remetem, como vimos, tanto para a noção de profissionalidade docente como para concepções mais tradicionais relativamente à forma como é encarada a função docente.

Relativamente a esta matéria, encontramos, em primeiro lugar, as ideias associadas à crença na missão do professor e na vocação necessária à consecução de tal desígnio (Estrela, 1990). A obra do professor é, segundo Dias Agudo, “uma obra de missão” (Agudo, 1953, Dezembro, p.234). Tal como Cristo veio ao mundo para trazer ao homem a salvação, a acção do professor assenta na “crença prospectiva” na salvação do indivíduo, “uma espécie de salvação por conversão do indivíduo em pessoa” (Agudo, 1953, Dezembro, p.233). O professor cumpre a sua missão combatendo a ignorância e elevando cada um dos seus alunos aos benefícios da “civilização”. O discurso de Dias Agudo está recheado de metáforas e analogias, através das quais o autor procura chamar a atenção para o paralelismo existente entre as duas formas de salvação, sacralizando a segunda através da primeira. A acção docente e a acção missionária estão, igualmente, muito próximas. Enquanto o missionário professa por amor de Deus, o professor fá-lo “por amor dos homens” (Agudo, 1953, Dezembro, p.234). Professor e missionário estão irmanados pela transcendência da sua “finalidade salvadora” (Agudo, 1953, Dezembro, p.233).

O sacrifício e a vocação são “as primeiras insígnias do missionário” (Agudo, 1953, Dezembro, p.234), também o são do professor. Não há educação sem sacrifício, poderíamos ainda hoje 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, 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” (Agudo, 1953, Dezembro, 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. Uma e outra não deixam de permear o discurso de Francisco Dias Agudo.

Como resultado dessa ambivalência, é o próprio autor que nos alerta para os efeitos perversos a que pode conduzir essa concepção. A actividade do professor “é um sacerdócio” (Agudo, 1953, Dezembro, p.231), não há dúvida, o autor sublinha-o por diversas vezes. Mas a admissão de tal ideia não pode significar “que se aquiete o magistério” e que “continue o erário sobranceiro e indiferente às necessidades da pessoa ensinante” (Agudo, 1953, Dezembro, p.231). O que não permite é “a queixa ou a recriminação”, incompatíveis com o desprendimento característico de uma vocação assumida por quem sabe ter uma missão a cumprir na terra.

7. Compromisso ético e exemplaridade do mestre

Se a tradição está, a este nível, bem presente no pensamento de Dias Agudo, algumas concepções bem mais típicas da modernidade não deixam também de entrar em cena. O empenhamento do professor nas suas funções, a implicação do mestre na pessoa do discípulo, tudo isto decorre de um compromisso ético, de uma “obrigação moral de fazer da sua profissão uma das mais exigentes . . . , mais meritórias e mais dignas” (Agudo, 1953, Dezembro, p.226). Daí decorre uma responsabilidade profissional, “profissional e não pessoal”, sublinha o autor, e essa responsabilidade vê-se acrescida pelo facto da educação 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” (Agudo, 1953, Dezembro, 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 (Agudo, 1953, Dezembro, p.237),

dependência essa que advém do “que a sua consciência lhe imponha” (Agudo, 1953, Dezembro, p.227).

Como vemos por tudo o que fica dito, para Dias Agudo, a educação tem uma inquestionável “finalidade ética” e ao professor é exigível que regule a sua actividade por uma “ética profissional”. Como o próprio afirma, no respeito pela pessoa do discípulo “cumpre-se . . . um artigo da nossa deontologia” (Agudo, 1954, Fevereiro, p.394). Mas se a responsabilidade que lhe está subjacente é, acima de tudo, profissional, ela não deixa de ser, do mesmo modo, uma responsabilidade pessoal. O professor e a pessoa não são separáveis. Tal foi também a mensagem, ainda que num contexto pedagógico diferente, de Carl Rogers – “O professor é uma pessoa” (Rogers, 1985, p.260). O perfil humano de alguém pode ou não recomendá-lo para o exercício desta função, em particular por via da “dignidade” de que ela se deve revestir (Agudo, 1953, Dezembro, p.227).

Assim se compreende a recuperação do tema, também ele tradicional ao nível do senso comum educativo, da exemplaridade do mestre. De acordo com Cunha (1996), “a categoria do professor como *exemplo* sempre foi valorizada nas várias tradições educativas” (p.112), embora tenha sido alvo de alguma relativização nas últimas décadas do século XX. Na opinião de Dias Agudo o mestre deve “ele mesmo [ser] uma regra viva, uma definição de normas, uma exemplar fonte de preceitos”. Mesmo se a sua condição humana o impede de ser “uma completa, exhaustiva e absoluta directriz” (Agudo, 1953, Dezembro, p.226), 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, nas palavras de Dias Agudo, uma “pessoa intelectual e moral exemplificadora” (Agudo, 1954, Fevereiro, p.407). Qualquer incoerência a este nível é sentida como uma negação da própria educação, retirando ao mestre “o merecimento da sua presença exemplificadora” (Agudo, 1954, Abril, p.564). Por isso, o autor não se poupa nas críticas às “misérias . . . do nosso ofício” – contraponto das suas “grandezas” – critica essa dirigidas 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 de novo o contributo rogeriano – é algo que, de acordo com o que vimos, surge embrionariamente no pensamento de Dias Agudo.

A lição é, pelo elevado clima moral em que decorre, o lugar sagrado onde se realiza a comunhão entre o mestre e os seus discípulos, irmanados por uma busca comum da verdade e da beleza:

Por isso, o que se oferece numa lição, mais do que um simples conteúdo, é a participação do continente em que se derramou e fundiu essa verdade. Ela nos tocou e do mesmo modo tocará a pessoa do discípulo. (Agudo, 1954, Fevereiro, p.407)

A sacralização do acto educativo é, simultaneamente, a sacralização das pessoas nele envolvidos – professor e alunos – elementos inseparáveis de um percurso que os conduz, a ambos, à redenção tornada possível pela escola.

Dias Agudo expressa-se, muitas vezes, como temos visto, num registo que é, em grande medida, filosófico. Ele próprio, não sendo filósofo, mas antes professor de matemática, não deixa de elogiar o “alto merecimento da mensagem filosófica”. O pensamento filosófico é, nas suas palavras, “vigoroso, incandescente, político e revolucionário” (Agudo, 1955, Fevereiro, p.357). Mesmo assim, uma parte do seu texto tem intuítos mais pragmáticos, constituindo-se numa espécie de proposta de um código deontológico da profissão docente, tão inexistente à época como nos nossos dias. Quais as principais “virtudes magistrais” apresentadas pelo autor? 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 com o discípulo: elasticidade, disciplina, recta razão, estese, êxito, responsabilidade, personalidade e liberdade (Agudo, 1954, Abril, p.564).

8. O debate sobre a “arte de ensinar”

Daqui decorre que “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 alguma formação, correspondente às diferentes facetas da actividade, uma vez que “nem basta uma boa e generosa vontade, porque a pedagogia não se satisfaz com simples boas intenções”. Em primeiro lugar, segundo o autor, importa saber bem “o que se ensina”, ou seja, “a parte da ciência a transmitir”, impondo ao professor a

obrigação de se informar, de modo a que possua “um bom conhecimento do que tem de ensinar” (Agudo, 1954, Janeiro, p.297). No entanto, Dias Agudo mostra-se consciente dos problemas colocados pela transposição didáctica, pela construção do conhecimento didáctico do conteúdo (Ponte, 1994, p.10), ao reconhecer que não é a ciência, tal como a fazem os cientistas, que se transforma automaticamente em conteúdo de ensino, já que a “matéria ensinada” possui uma “natureza propedêutica . . . e fragmentária” (Agudo, 1954, Janeiro, p.297). E acrescenta: “A ciência escolar é pedagogicamente redundante para proveito e por fraqueza da pessoa a que em regra se destina” (Agudo, 1954, Janeiro, p.298).

O mestre tem ainda uma outra obrigação e que se prende com a necessária originalidade e criatividade intelectual. Ele não deve ser um mero transmissor de conhecimentos criados por outros.

Exercendo-a [a profissão docente], cumpre-lhe mostrar, dar a conhecer, , levar a entender, denunciar uma verdade e, até mesmo, às vezes, descobri-la. Isto lhe dá as coordenadas definitórias da sua posição intelectual e social, da largueza, conteúdo e também do merecimento prospectivo da sua função. (Agudo, 1953, Dezembro, p.228)

Sem essa capacidade de criar algo de novo, de ter opinião própria, de se assumir como um “verdadeiro intelectual” (Agudo, 1955, Abril, p.536), capaz de assumir a sua responsabilidade social, “o professor não é mais um professor . . . é um farsante” (Agudo, 1953, Dezembro, p.229), nas duras palavras de Dias Agudo. Estes interessantes excertos remetem-nos para o debate sobre o professor como intelectual (Pintassilgo, 1999).

As reflexões de Francisco Dias Agudo conduzem-no para um outro debate, ao qual não podemos deixar de reconhecer alguma actualidade, o debate sobre o papel da arte no ensino e sua relação com a ciência (Woods, 1999). Pergunta o autor: “que merecimento terá a arte, toda a arte, na formação e desenvolvimento da acção profissional do magistério”? Estabelecido o conhecimento a ensinar, pode-se então passar à “arte de ensinar”. Na opinião do autor, “o professor ganha muito quando se pode considerar um artista”, primeiro que tudo devido à importância assumida, na aprendizagem dos alunos, pelas dimensões afectiva e estética, na sua interligação. “Nós conhecemos para amar” – afiança – e só conhecemos a fundo, radicalmente, “por um impulso de amor” (Agudo, 1955, Fevereiro, p.357). Não é difícil encontrar aqui algo das reflexões recentes acerca das relações entre o sentimento e a razão. E acrescenta:

“uma informação puramente intelectual, dada à só razão racional, é muitas vezes letra vazia de sentido” (Agudo, 1954, Janeiro, p.297). Pensando agora estritamente na relação pedagógica, “a arte alicia, conduz a uma adesão espontânea, pronta, indiscutível, quer pela sua feição simplificante, quer pela inclinação emotiva que suscita” (Agudo, 1954, Janeiro, p.298).

O problema da formação estética do professor é, assim, colocado na ordem do dia, até porque “a preparação docente é, em geral, quase vazia de conteúdo artístico” (Agudo, 1954, Janeiro, p.296), situação esta algo paradoxal, já que à arte tem de recorrer o professor assiduamente. É, em particular, devido à já referida exemplaridade que caracteriza a figura do mestre que as dimensões estética e afectiva – a par da ética – da acção docente se tornam tão importantes:

Não é, ao menos, a palavra do mestre, palavra escolhida, palavra que cumpre um mínimo de preceitos estéticos? . . . A simples presença da pessoa qualificada de mestre é, por si mesma, tonificante, estimulante de sentimentos de bom gosto. (Agudo, 1954, Outubro, p.51)

Ou seja: o mestre educa não só pelos seus conhecimentos, pela sua moralidade, pelo seu bom senso, mas, também, pela sua postura de esteta da qual emanam mensagens impregnadas de beleza e de bom gosto.

Que concluir no final deste percurso? Uma primeira ideia que gostaríamos de sublinhar é a seguinte: o contexto em que Francisco Dias Agudo escreveu o seu *Projecto de Estatuto do Professor* era mais favorável à imposição, por parte do Estado, de um conjunto de obrigações relativas à conduta do professor e bastante menos propícia ao desenvolvimento de uma ética profissional autónoma. Mesmo nessas difíceis circunstâncias, foi possível ao sector mais consciente do professorado tentar produzir um discurso próprio sobre o exercício da profissão – designadamente através da imprensa pedagógica – e procurar socializar camadas mais amplas do professorado nos valores e atitudes subjacentes a esse discurso, esboçando, assim, uma deontologia nascida do interior do próprio grupo profissional. O conjunto de artigos publicados na *Labor* pelo então reitor do liceu de Gil Vicente, não sendo caso único, é, a esse respeito, um documento fundador, para além de constituir uma interessante reflexão sobre a prática profissional. Ainda que sem implicações directas na condição docente, tal como era vivida na época, gostaríamos de deixar aqui o registo da sua importância simbólica.

References:

- Agudo, F. Dias (1955). *Introdução à vida docente*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Agudo, F. Dias (1953, Dezembro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 135, 226-243.
- Agudo, F. Dias (1954, Janeiro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 136, 291-312.
- Agudo, F. Dias (1954, Fevereiro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 137, 394-409.
- Agudo, F. Dias (1954, Abril). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 139, 563-573.
- Agudo, F. Dias (1954, Outubro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 142, 41-59.
- Agudo, F. Dias (1955, Janeiro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 145, 288-305.
- Agudo, F. Dias (1955, Fevereiro). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 146, 354-365.
- Agudo, F. Dias (1955, Abril). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 148, 525-537.
- Agudo, F. Dias (1955, Junho). Projecto de Estatuto do Professor. *Labor*, 150, 671-676.
- Cunha, P. d'O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Estrela, M. T. (1990). Deontologia e formação moral dos professores. In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp.581-591). Porto: S.P.C.E.
- Estrela, M. T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Colóquio, educação e sociedade*, 4, Dezembro, 185-210.
- Hoyle, E. (1987). The professionalization of teachers: a paradox. In P. Gordon (Ed.). *Is teaching a profession?* (pp.44-54). London: Institute of Education – University of London.
- Nóvoa, A. (1990). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp.521-531). Porto: S.P.C.E.
- Nóvoa, A. (dir.) (1993a). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: I.I.E.
- Nóvoa, A. (1993b). The portuguese state and teacher educational reform: a sociohistorical perspective to changing patterns of control. In T. S. Popkewitz (Ed.). *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform* (pp.53-86). Albany: State University of New York Press.

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

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. (1999). O mestre como artesão / prático e como intelectual. In J. Magalhães & A. Escolano Benito (Orgs.). *Os professores na história* (pp.83-99). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ponte, J. P. da (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e matemática*, 31, 9-20.

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

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

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

Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

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.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.