

ENTREVISTA

ARTESÃO DO OFÍCIO DOCENTE

ENTREVISTA COM JOAQUIM PINTASSILGO

TELMA BESSA SALES

Pós doutora em História, Cultura e Sociedade pela Universidade de Évora, Portugal. Professora Adjunta de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) Sobral – Ce. Associada à ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História, Associada, a ABHO – Associação Brasileira de História Oral, ao ICOMOS Conselho Internacional de Monumentos e Sítios. É membro do Conselho Municipal de Patrimônio de Sobral. Email: telma_bessa@uvanet.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3459-0665>

JOSEFA NUNES PINHEIRO

Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do Programa de Bolsas Sanduíche Capes para Doutorado Intercalar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Ulisboa). E-mail: kacildanunes@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2905-753X>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2025v83p534-560>

Recebido em: 17/03/25

Aprovado em: 10/05/25



Essa seção traz uma entrevista com Joaquim Pintassilgo, investigador que tem contribuído para a consolidação da cooperação luso brasileira na área de História da Educação. Em cuja trajetória acadêmica se identifica uma verdadeira gramática desse campo, contribuindo não apenas para apropriações mútuas de diversas modalidades do conhecimento educacional, mas também para o fortalecimento de uma reflexão crítica sobre o papel da educação na construção de uma sociedade democrática e plural, que alcançará em breve o júbilo. O Professor Joaquim além de Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, é membro de Conselhos Editoriais de um conjunto de revistas internacionais, participa em Comissões Organizadoras e Científicas e, como conferencista, em diversos congressos. Vivenciou experiências de Professor ou Investigador Visitante em universidades internacionais, de coordenação e participação nas equipes de diversos projetos de investigação e cooperação nacionais e internacionais, a exemplo do projeto INOVAR - Roteiros da Inovação Pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX (2016-2019). É autor, coautor ou organizador de diversas obras, em especial na área de História da Educação, em que se destacam temáticas como a República e formação de cidadãos, a História da escola em Portugal e no Brasil, a História da Educação em Portugal, Modelos culturais, inovação e saberes pedagógicos, instituições educacionais em Portugal e no Brasil e Escolas de Formação de Professores. Trabalhando mais recentemente com experiências pedagógicas em diferentes contextos educativos e processos singulares como as vivências de ciganos na educação formal, seus estudos apontam para a pluralidade temática do campo. Autor de um conjunto vasto de artigos em revistas nacionais e internacionais e de capítulos em obras coletivas, é reconhecido entre seus pares pela firmeza de seus posicionamentos republicanos, o humanismo de suas práticas, o espírito jovem, o empenho e o rigor teórico nas suas produções. Na entrevista realizada em janeiro de 2025, em seu gabinete na Ulisboa a concretude histórica da sua experiência mostrava-se no contraste entre os cabelos grisalhos de um mestre de ofício e o olhar jovial, a vitalidade das crenças e o extenso conhecimento histórico com reflexões profundas, remetendo-nos à necessidade ontológica de esperar a Educação como imperativo existencial e histórico. Eis a entrevista:

Telma Bessa: professor, é uma honra dialogar com o senhor, ouvindo a sua trajetória lembrei muito do Paulo Freire, quando ele diz dos intelectuais que não tem medo de amar, amar as gentes, amar o mundo. E, principalmente, o processo de ensinar e aprender é um processo de busca, de construção, que tem boniteza, que tem alegria, os seus textos nos transmitem essa sensação, fluem e nos inspira profundamente. Então, se me permite, gostaria de lançar uma primeira questão. Tomaremos como fio da meada para não nos perdermos nessa viagem às suas investigações, aquilo que o senhor designa por *habitus* da formação escolar. Na coletânea Memórias da escola primária portuguesa coordenada pela Sara Marques Pereira (2002) o senhor escreve o capítulo “Entre a razão e afecto” e diz que se emociona ao reconstruir na memória aquela sala da aula, aquele foi o espaço que começou a formação de gerações que anos mais tarde derrubaram o regime autoritário. Ainda nessa mesma coleção no capítulo “Tempos de Mudança” o senhor descreve nas suas memórias no Liceu de Faro a lembrança de que nas aulas discutia-se o materialismo dialético e o materialismo histórico, eram tempos de mudança. O senhor poderia nos falar das influências, das marcas, ou de que forma essas experiências compõem as ações dessas gerações até hoje? Pensando nisso como um *habitus* da formação escolar, o que seria esse *habitus*?

Joaquim Pintassilgo: Muito obrigado por este momento e pelas vossas palavras! Eu frequentei a escola primária e o liceu durante o chamado Estado Novo português. E muito daquilo que o professor Agustín Escolano inclui nessa ideia de *habitus*, no seu livro *A Escola como Cultura*, tem que ver com coisas que são incorporadas em nós, saberes, competências, gestos, etc. na escola, em qualquer escola na verdade, não só nas escolas ligadas a contextos autoritários, embora estas tenham particularidades. No fundo, é a ideia de que os escolares - um conceito que vários colegas usam em vez de aluno, para dar conta dessa transformação da criança e do jovem em escolar - são transformados pela escola. A escola transforma sempre as pessoas. Inclusive aqui na universidade já tenho tido alunos, no caso da graduação, que encontro em disciplinas no início e, depois, no final e eles estão completamente diferentes, a instituição transformou-os. Assumem esse *habitus* de quase profissional, enquanto no início são jovens, acabados de sair do ensino

secundário. Mas pensando no caso da escola que tradicionalmente chamamos primária, as maneiras de sentar, de escrever, o hábito do silêncio, muitas dessas coisas são incorporadas na escola. Se olharmos para a creche ou para o jardim de infância, as crianças não estão como numa escola. Mas a partir do nosso primeiro ciclo e, em especial, mais adiante, todo esse conjunto de *habitus* são incorporados nesse percurso, maneiras de pensar, de refletir, de fazer, etc. No caso concreto da escola do Estado Novo, esta conduzia-nos mais claramente para a conformidade, digamos, para as ideias de disciplina, de obediência, de resignação, etc. Pelo contexto em que vivíamos e pela própria organização e práticas da escola, com os castigos físicos, a memorização de conhecimentos, que obviamente tiveram efeitos nas pessoas, e, por isso, o regime durou cerca de 40 anos. Mas, em todo o caso, a escola não pode tudo; nesses contextos autoritários, nos democráticos também não. E foram as pessoas educadas nesses contextos que fizeram a Revolução. Esse contexto de muito controle, muita pressão, muito constrangimento, também nos pode levar à revolta. E, portanto, de alguma maneira, foi o que aconteceu na escola antes da Revolução. Eu tinha 17 anos quando veio o 25 de Abril; foi todo esse percurso escolar que me deu, como a muitas outras pessoas, um conjunto de hábitos, muitos deles positivos, por exemplo, hábitos de leitura, de escrita, que, no fundo, também, de alguma maneira, ajudaram a criar uma consciência. Nos anos finais do regime, as pessoas da minha geração, que tinham 15, 16, 17 anos, começam a ter algumas práticas e ideias contrárias àquele momento, como ir assistir a filmes do Cine Clube, onde passavam filmes alternativos, quando não eram proibidos, a ouvir músicas de cantores da oposição que circulavam, embora de forma controlada, de ajudar na distribuição de panfletos no Liceu. Esse momento contribuiu para a nossa constituição como pessoas e muitas das coisas que incorporámos têm que ver com esse contexto de resistência ao regime. Para terminar, em relação ao período que vivi já depois da Revolução, o final mesmo do Liceu, e, depois, mais tarde, na Universidade, porque estive três anos parado (em termos de estudos), dedicado à militância política, nesse período, essa experiência de ativismo ajudou muito a construir-me como um cidadão com vontade de participar, de ter uma opinião crítica, reflexiva, etc. Ajudou muito a falar em público, por exemplo, a ter vontade de mudar a sociedade, de dar um contributo para isso. Esse contexto inicial da Revolução

foi um contexto de muita liberdade, de circulação de ideias que estavam proibidas, e nós éramos jovens, portanto, com muita ingenuidade, queríamos mudar o mundo; à distância, relativizando essa ingenuidade, vejo que esse momento foi de uma enorme aprendizagem cívica, política, etc. Eu penso que muito do que me foi depois acompanhando tem que ver com esse momento. Enfim, incorporei toda essa experiência de militância política e de trabalho, porque estive a trabalhar também numa fábrica durante um ano, e isso, digamos assim, entra em nós.

Josefa Pinheiro: Professor, ainda sobre o período republicano, o senhor discute na sua tese a ideia de regeneração pela educação. E ao mesmo tempo que o senhor descreve essa educação fortemente controladora que objetiva criar um determinado tipo de cidadão, também já surgiam naquela época algumas ideias educacionais diferentes, que o senhor também destaca na sua tese. Essas não apenas consideravam o modelo educacional do Estado Novo como doutrinador, mas também propunham um modelo diferente, que era do self-government. De que maneira o senhor acredita que o confronto entre essas ideias de regeneração e do self-government contribuíram para a construção do regime republicano e para a formação de uma nova identidade nacional?

Joaquim Pintassilgo: Regeneração é uma ideia que recebi de vários autores. Não só o professor Catroga, mas, também, particularmente, um outro autor importante no que se refere à história da cultura portuguesa, António José Saraiva, que foi professor na Faculdade de Letras de Lisboa, e trabalhou muito sobre os mitos da cultura portuguesa. São ensaios muito interessantes e foi um autor que li logo na licenciatura e depois recuperei quando estava a fazer a tese, porque algumas das coisas que estava a encontrar na leitura das fontes me remetiam para isso. Trata-se da ideia de que há um conjunto de mitos e contramitos importantes na cultura portuguesa. Segundo o professor António José Saraiva, a ideia de decadência é um deles, que emerge, por exemplo, em vários momentos históricos, particularmente momentos complexos, difíceis, de perda da independência, de algum declínio económico, etc. Mas, segundo o autor, é algo que, apesar de ser muito mais forte em determinados contextos

- sempre que estamos em queda, em declínio - acaba por ser incorporado na identidade nacional. E, em contraponto, surge, o que um outro autor, Joel Serrão, que depois usei também bastante na tese, aprofunda, ou seja, a articulação disso com a ideia de regeneração, que é também uma ideia importante e que está presente em alguns momentos, particularmente no caso do Portugal contemporâneo, dos séculos XIX e XX, designadamente nos momentos da monarquia liberal e do republicanismo. E foram duas ideias que, ao analisar as fontes - e eu utilizei fontes bastante diversas como manuais, legislação, muita imprensa pedagógica, etc. - fui percebendo que isso aparecia constantemente nos discursos. Nesse período que eu estava a estudar, a transição da monarquia para a república, ou seja, final do século XIX e primeiras décadas do século XX, muitos atores políticos dizem que Portugal é um país decadente, que tem 80% de analfabetismo, que se submete à Inglaterra. Isso entra na literatura do final do século XIX, Eça de Queiroz, Antero de Quental, vários autores difundem essa mensagem do Portugal decadente, do Portugal doente. Isso teve muito a ver também com a enorme influência das ideias positivistas em Portugal, de Comte e de outros autores positivistas; a sociedade era vista como um organismo. Eu percebi depois nas fontes que isso não era algo superficial, retórico, era algo que as pessoas sentiam, pensavam e diziam, que era preciso salvar Portugal dessa decadência. Portanto, o conceito de regeneração é o que é mais usado, mas não é o único; são usados outros, como ressurreição ou progresso. Mas esse é o que é mais usado e com uma carga simbólica mais forte, para dar conta dessa vontade de mudar, de transformar a sociedade portuguesa. E, depois, para além da influência do positivismo, temos, também, a influência do iluminismo que, no fundo, está presente no pensamento liberal, republicano e que inspira a ideia de que para salvar Portugal, para o regenerar, retirar dessa decadência, o mais importante é a educação. Portanto, isso explica o enorme investimento retórico, em particular do republicanismo, na difusão do que então se chama instrução e educação. Portanto, no fundo, essa concepção é algo mais profundo do que a mera propaganda política. Há um outro autor que utilizei também, um colega do Minho, que é o Alberto Araújo, que trabalha a noção de 'homem novo' e incorpora isso num conjunto de mitos culturais com uma duração mais longa e uma maior profundidade. É algo que está muito dentro das pessoas nesse momento. Surge nos escritos sobre política, sobre literatura,

desse período, mas vai surgir também depois em outros momentos, em momentos de crise ou em momentos de revolução. Esse pensamento está muito presente, por exemplo, no 25 de Abril. Alguns textos que circulam no período revolucionário mostram que, embora o contexto seja diferente, a ideia de 'homem novo' está também lá. Enfim, como outros mitos da cultura portuguesa, o do sebastianismo, o do saudosismo; o António José Saraiva também sublinha muito a importância desses dois mitos culturais. O ponto de partida do mito do sebastianismo foi um rei, D. Sebastião, que teria desaparecido no deserto, no norte da África, durante uma batalha, perdida pelos portugueses, e que se acreditava que não tivesse morrido, que voltaria e apareceria montando um cavalo branco em dia de nevoeiro, e, depois do 25 de Abril, algumas figuras procuraram incorporar essa ideia do salvador da Pátria, do D. Sebastião. A ideia do saudosismo está presente em Portugal e, também, em outros povos, povos com uma forte imigração, o que incentiva o desejo de regressar à terra de origem. Portanto, para terminar esta parte, procurei estudar a importância destas estruturas culturais no pensamento político-pedagógico da época e, em particular, as ideias de regeneração e de decadência; esta última passa a ser utilizada, nos textos da época, referindo-se a coisas que são consideradas bárbaras ou prejudiciais como o carnaval, o tabaco ou o alcoolismo, por exemplo. Esse tipo de manifestações é criticada por serem vistos como sintomas da decadência. Há uma vontade de purificação do corpo e da alma, que explica a valorização da educação física, da educação moral, para construir um homem novo, forte, saudável e moralmente exemplar. Isso está presente em muitos textos. Foi esse vai e vem entre as fontes e a bibliografia que, de alguma maneira, me ajudou a perceber isso.

Em relação à segunda questão, a do self-government, eu penso que o projeto republicano de formação de cidadãos tinha muito de doutrinação também; isso está nas minhas conclusões da tese. Está ainda muito distante, como digo, dos projetos de educação para a cidadania, para os direitos humanos, de hoje, no sentido de cidadania democrática, global, crítica, etc. Portanto, é muito um projeto ainda endoutrinador, de inculcação dos valores do patriotismo, do laicismo, etc. Apesar de ser um contexto liberal, ainda não é democrático. Muitas pessoas não participavam, não podiam participar na vida cívica como

as mulheres e os analfabetos. Apesar da República se intitular democrática, não é democrática claramente nesse sentido, mas é liberal e há bastante liberdade de expressão. Em todo o caso, podemos encontrar, nas margens do republicanismo oficial, um conjunto de educadores com ideias diferentes, que criticam esses projetos, criticam as festas cívicas, os batalhões escolares, por exemplo, ou o ato de obrigar as crianças a desfilar, a repetir os slogans políticos de memória, a cantar o hino, andar com a bandeira. Era um conjunto de educadores ligados ao movimento da Escola Nova que criticam este tipo de práticas políticas ou pedagógicas republicanas, que as consideravam uma violência sobre a criança e que defendiam um outro tipo de projeto de formação. Eles não utilizam muito a expressão cidadãos, mas estavam a pensar na formação de pessoas com base na vivência de práticas democráticas em contexto escolar. É assim que surge a expressão self-government, autogoverno, ou autonomia dos educandos; é um projeto bastante influenciado por autores internacionais do período, Dewey, Ferrière, Kerschensteiner e outros que teorizaram sobre isso, mas particularmente Dewey. Portanto, é a ideia de que a escola seja um pequeno microcosmo onde se formam esses cidadãos, mas em liberdade e com muita participação das crianças e dos jovens. No fundo, convivem nesse momento estes dois projetos, não só, mas particularmente, estes dois projetos que são conflituais. Quanto ao self-government, é obviamente um projeto que tem implicações na atualidade, pois é reinterpretado em vários momentos, por Freinet com a ideia de cooperativa, pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa com os seus Conselhos de Cooperação Educativa. E, na atualidade, muitas das experiências escolares inovadoras assumem essa ideia tendo como preocupação a educação para a (e na) cidadania.

Josefa Pinheiro: Professor, ainda sobre a ideia de regeneração, da percepção que ela ressurgiu nos contextos de crise, hoje nós vivemos novamente uma crise, uma crise do capitalismo global, uma crise das democracias capitalistas que não conseguiram incluir efetivamente todos os cidadãos. E presenciamos um recrudescimento dessas ideias. Presentes nos movimentos conservadores, sejam de extrema direita, sejam movimentos religiosos, ou em experiências educativas. O senhor identifica algumas permanências dessa

ideia de que é preciso regenerar a sociedade? E a partir das suas análises da primeira república, há algo que ela possa nos falar para as tensões e conflitos de hoje?

Joaquim Pintassilgo: Bom, já passaram mais de 100 anos, são contextos bem diferentes. Na história, convém evitarmos a tentação de simplificar essas aproximações. A ideia de regeneração é uma ideia que é apropriada por diversos setores. Podemos associá-la, ora a setores mais conservadores, ora aos mais progressistas, naquele momento histórico e eventualmente ainda hoje. Embora não seja um conceito que usemos hoje, pelo menos com o mesmo sentido em que era usado. Ele surge no período que antecede a República e, depois, na República mesmo, em setores diversos, setores operários, anarquistas, católicos, etc. Portanto, o conceito de regeneração é plástico; no fundo, acaba por ser reinterpretado em vários momentos, provavelmente devido às tais estruturas de pensamento, de mitos encarnados na nossa cultura, e, por isso, penso que não podemos catalogá-lo de uma maneira ou de outra. Ele está muito presente no nosso cotidiano, por exemplo nas passagens de ano, todos nós pensamos no que fizemos até agora e no que queremos mudar; como diz uma expressão popular portuguesa, provavelmente também usada no Brasil, ano novo, vida nova. Todos nós fazemos promessas a nós próprios de que vamos mudar alguma coisa, ter mais algum cuidado com a alimentação, inscrever-nos numa academia, portanto é algo muito humano. Eu penso que nos discursos de hoje há um aproveitamento, por causa dos partidos radicais, da extrema-direita, de uma ideia que esteve muito presente na história. Mas devemos relativizar também a ideia das lições da história; hoje já não é uma ideia muito usada pelos historiadores. Tentamos ter algum cuidado com essa questão. Defendemos, quem trabalha na história, como eu, a ideia de que a nossa produção deve dialogar com a atualidade e ajudar a pensar os problemas de hoje e, eventualmente, de alguma maneira, também de amanhã. Mas, digamos, é sempre a ideia de que a história, como se diz hoje, é uma história pública, é uma história do tempo presente e pública. E procura de alguma maneira intervir na sociedade, na maior parte das vezes indiretamente. Não queria tirar lições da República por causa disso. A República não pode ser sacralizada,

como alguns autores fazem, mas também não pode ser arrasada, como outros o fazem. É um momento como outros da história, como o pombalismo que também provoca esse efeito. Desde a tese, a partir daí e até hoje, eu penso que devemos olhar com algum cuidado, equilíbrio, bom senso, ver o que a República trouxe de muito positivo historicamente e que está entre nós até hoje, por exemplo a questão da laicização da sociedade. Apesar de termos o intervalo do Estado Novo, mas em alguns aspectos o próprio Estado Novo não recuou em relação à questão da laicização, avançámos na questão do registo civil, dos casamentos, etc. Portanto, a laicização da sociedade é uma reforma republicana que se solidificou e chegou até aos nossos dias. Hoje consideramos que a sociedade e a escola devem estar separadas das igrejas, da religião. Isso é um adquirido da República. Uma outra coisa que eu acho que é das mais fascinantes na República é a riqueza do debate cultural. A quantidade impressionante de publicações, a importância de vários movimentos artísticos e culturais, a Renascença portuguesa, o Modernismo, a Seara Nova, entre outros. Alguns conservadores também, como o Integralismo Lusitano, que teve alguma presença no período. Mas, muitos deles eram movimentos culturais progressistas. Foi um contexto que facilitou, digamos, essa expressão de manifestações culturais e de debate público intenso, também no campo da educação. Isso é, obviamente, uma coisa que é positiva. Hoje, provavelmente, não vemos essa intensidade do debate, a riqueza do debate, mas, no fundo, a liberdade existe para isso. A própria ideia de república, que foi então instaurada e nunca mais regressámos a uma monarquia. A ideia da república também foi uma das coisas que teve sucesso. Há muitas coisas que não, a República não conseguiu diminuir drasticamente os números do analfabetismo, por exemplo. A República teve uma enorme instabilidade política. Isso, para a nossa democracia de hoje, é uma boa lição. A estabilidade política é uma coisa positiva, a paz cívica, a paz social. A República foi um período de posições extremas, de intensas disputas entre vários setores, monárquicos, integralistas, republicanos moderados, republicanos radicais, e com momentos de violência política, assassinatos, revoltas, etc. Seguramente, sendo um contexto, como disse, muito interessante, não é o que queremos esperar da nossa democracia hoje. E aquilo que referi há pouco, não vale a pena querer repetir o projeto de formação de cidadãos da República, mesmo sendo muito interessante. Os debates que existiram podem ainda ser-nos

úteis hoje para algumas coisas mais concretas como, por exemplo, se deve haver na escola uma disciplina de educação cívica, ou não? Foi um debate da época, e é um debate ainda de hoje, de alguma maneira. Que conteúdos há nessa disciplina? Saberes constitucionais, ou não? Ou o tal self-government? No fundo, o debate sobre as questões que chamamos de cidadania não está tão distante do debate de hoje, embora com uma diferença enorme em termos de contextos. Para concluir, e regressando à vossa pergunta, a ideia de regeneração não é de “esquerda” ou de “direita”; ela foi apropriada e reinterpretada, e de alguma maneira ainda o é hoje, por movimentos políticos, sociais e educativos de sentidos diversos.

Telma Bessa: Evitando os anacronismos, nesse raciocínio nós poderíamos pensar exatamente nesse grande laboratório que são hoje as teorias e as práticas políticas, no desafio da contradição, das permanências e rupturas. Então, o senhor poderia, por favor, contar um pouco da sua percepção do 25 de abril, ligando àquela questão do habitus escolar. O que nós temos dessas permanências e dessas rupturas do 25 de abril, hoje?

Joaquim Pintassilgo: Bom, de permanências, creio que o mais importante é a própria ideia de democracia, aplicada designadamente às escolas. Naquela ruptura com uma política de gestão autoritária das escolas, de ausência de participação dos professores e dos alunos, o que na época se chamou a gestão democrática, foi uma das grandes mudanças do 25 de abril que, de alguma maneira, chega até hoje. De formas diferentes, e podemos sempre questionar em que medida foram positivas, ou não, a gestão no período revolucionário foi muito mais participativa, muito mais democrática, num sentido amplo, muito mais autogestionária. Os alunos e os professores assumiram o poder; havia assembleias, tomavam-se as decisões de braço no ar, era tudo muito mais tumultuado, havia uma vontade de participação imensa, que depois de décadas de ditadura já não era mais possível sustentar. Penso que essa foi uma das grandes conquistas do 25 de Abril no campo educativo, que permanece, embora tenha sido institucionalizada de alguma maneira, a partir de 1976; com a legislação sobre a gestão escolar, as assembleias deixaram de ter poder,

passaram a ser consultivas; enfim, foram-se criando formas de domesticar, digamos assim, essa vida escolar intensa.

Na legislação atual temos um diretor eleito, temos diversos órgãos colegiais, mas já não temos essa democracia direta; no fundo, isso representou a concretização da democracia representativa nas escolas. Pode ter várias modalidades, nós temos esta do diretor, que é eleito num conselho, não é uma eleição direta, é eleito num órgão intermédio. Enfim, provavelmente tem coisas positivas e coisas negativas. O lado bom é que se manteve, no fundo, a ideia de gestão democrática até hoje. O lado menos positivo é que se perdeu, digamos, essa capacidade, essa vontade de participação de todos os atores, especialmente dos alunos, que nas escolas têm hoje uma participação muito reduzida, a não ser nestas escolas mais experimentais, laboratoriais, em que têm mais participação, com assembleias, conselhos. Mas isso perdeu-se muito na maioria das escolas públicas. A noção, proposta por Rui Grácio, para dar conta dessa mudança, a partir de 1976, foi a de “normalização”. Tivemos um período de revolução nas escolas, em que eu participei ativamente, e depois tivemos um período de normalização que, se calhar, era inevitável, como tivemos em outros contextos. Também houve a ocupação de fábricas, ocupações de grandes propriedades no Alentejo, e tudo isso depois foi revertido. Enfim, coisas que faziam parte da utopia do momento. E, se calhar, eram impossíveis de continuar, em muitos casos; portanto, na escola aconteceu também um pouco isso. Perdeu-se essa ideia da utopia, de uma participação ampla e ganhou-se, digamos, a estabilidade e a consagração do regime representativo. Penso que uma outra linha de continuidade, nessa ligação até hoje, tem que ver com a importância do que na altura se chamava habitualmente educação cívica, que tem hoje a designação de educação para a cidadania. Depois há - não sei exatamente se a pergunta tinha também esse sentido - mas pensando em processos que vêm de trás, há coisas que claramente permanecem e que fazem parte, ligando com a ideia de *habitus*, de uma identidade foi sendo incorporada, de que é difícil depois sairmos. Vou dar um exemplo da minha área, da História, que é uma coisa que tenho começado a trabalhar agora um pouco também. É difícil na história que é ensinada nas escolas, mesmo que os programas não remetam assim já tanto para isso, sair-se de alguns dos mitos também, no fundo, da nossa história, dos

estereótipos, como por exemplo aqueles ligados ao que nós chamamos durante muito tempo de descobrimentos. E percebe-se, eu percebi isso há dois, três anos, porque tive de lecionar duas disciplinas de Didática da História, na Universidade dos Açores, numa colaboração entre as duas universidades, e verifiquei que os alunos terminam a licenciatura e isso ainda está muito dentro deles. Os Açores é um contexto muito ligado à expansão e, portanto, o olhar para os descobrimentos apenas nesta perspectiva, não conseguir desconstruir-se o que é um dos maiores mitos da nossa história, com olhares que hoje surgem já na própria historiografia, valorizando a questão da escravização e das pessoas escravizadas, do apagamento da cultura dos povos indígenas. Portanto, a História como é ensinada nas escolas e, também, como é difundida na sociedade em geral, continua refém de alguns desses mitos. Basta pensar, por exemplo, agora que está a ser o Campeonato do Mundo de Handebol, que chegámos às meias-finais, foi um resultado fantástico, lembraram-se de dar o nome à equipe de Heróis do Mar. Isso já não faz sentido; devia ter-se mais imaginação. Quando se fez a segunda ponte sobre o Tejo, em Lisboa, deu-se-lhe o nome de ponte Vasco da Gama. Estas referências estão muito presentes na História que circula publicamente e na História escolar. Na historiografia já não tanto; a historiografia já tem um olhar mais crítico. A este propósito, temos agora uma magnífica exposição, que está no Museu Nacional de Etnologia, que segue exatamente essa abordagem alternativa, “Desconstruir o Colonialismo, Descolonizar o Imaginário”. Na historiografia vê-se esse tipo de iniciativas, mas nos círculos públicos e escolares ainda encontramos alguns destes mitos que vêm da história, particularmente desde o republicanismo, que produziu um discurso acentuadamente patriótico, dando um grande contributo para que estes mitos passassem a fazer parte do nosso imaginário e isso ainda está presente, de alguma maneira, na sociedade portuguesa. Continuamos a imaginar-nos como os heróis do mar. E penso que essa é uma das grandes continuidades. Como professor de didática da História, tentei desconstruir isso. No fundo, nós temos esta responsabilidade de ir trabalhando com os nossos alunos na formação de professores essas ideias alternativas, digamos assim, sobre a nossa própria história e, particularmente, desconstruir esses mitos e estereótipos. Porque tudo isto, depois, tem que ver com o presente; no fundo, acaba por estar presente na forma como olhamos para os outros. E agora, nas

nossas escolas, temos imensos filhos de imigrantes, imensas culturas. Os professores e as escolas têm uma responsabilidade enorme de contribuir para que consigamos construir ambientes inclusivos, plurais, diversificados, mas também pacíficos, sem discursos radicais, de ódio. Isso passa também muito pela escola e ainda muito pela nossa crença de que a escola é importante. Neste sentido, sou ainda bastante “iluminista”.

Josefa Pinheiro: Inclusive, isso dialoga com a próxima questão que queremos fazer para o senhor, sobre essa questão da formação de professores. Vivemos no mundo inteiro, no Brasil, aqui em Portugal uma narrativa de crise na formação de professores, já há ausência de professores, há quem fale num apagão docente, e apontam-se muitas raízes para essa crise. A partir das suas pesquisas, como o senhor avalia o papel da universidade na formação de professores em Portugal e como essa formação pode vir a ser mais eficaz para enfrentar justamente esses desafios contemporâneos da formação de professores que o senhor acabou de mencionar. Eu sei que o senhor dialoga muito com a perspectiva do professor Antônio Novoa, que aponta para a necessidade de uma formação mais assentada no chão da escola, enfim, como o senhor vê isso?

Joaquim Pintassilgo: Uma das coisas que tenho procurado fazer nas aulas e, também, em alguns textos, é procurar desconstruir a ideia de crise. Porque quem trabalha com História da Educação, e eu como sou muito eclético, trabalho temas que veem desde o final do século XVIII até à atualidade e, concludo, a acreditar no que os atores vão dizendo, que a escola esteve sempre em crise. No século XX, em jornais de professores apareciam imagens, vou dar um exemplo, porque é um dos mais expressivos: um desenho com um esqueleto na rua e a legenda “mais um professor que morreu à fome”. Portanto, o discurso sobre a crise das escolas, dos professores, é um discurso permanente. Convém relativizarmos este discurso da crise, procurarmos desconstruí-lo um pouco. Ele está ligado àquilo que eu dizia há pouco da decadência, no fundo, a ideologia da decadência. Devemos relativizar muitas dessas coisas. Ao contactarmos com a realidade de muitas escolas, ficamos

bem conscientes de que a escola não está em crise, de que os professores não estão em crise; vemos pessoas entusiastas, crentes, trabalhando com os seus alunos e procurando estratégias adequadas. Há um problema concreto, não diria que é um problema de crise, mas é um problema que nos remete para a incapacidade, por parte dos poderes políticos, de anteciparem o futuro. Temos movimentos que são pendulares. Há dez, quinze anos atrás, havia desemprego de professores. Portanto, os mestrados em ensino, onde eu colaborei abundantemente, não enchiam as vagas. E os alunos que estavam lá, e nós próprios, ficávamos menos entusiasmados, porque percebíamos que eles iam acabar o curso e que não conseguiriam ser colocados. E os próprios alunos não concorriam, ou concorriam um pouco receosos, desanimados, porque achavam que acabariam o curso e iam para o desemprego. A ideia de que havia professores a mais não foi assim há tantos anos. Novamente, incapacidade de projetar o futuro e de tentar regular as vagas conforme as necessidades previsíveis. Agora, nos últimos anos, é o contrário. Porque houve esse momento em que a ideia era de que não valia a pena ir para professor, não haveria trabalho, seriam professores a mais. Além disso, os professores ganham mal, nos mais diversos contextos, como sabemos, e têm uma vida difícil, especialmente no início da carreira, porque podem ir para lugares longínquos. Portanto, durante vários anos não houve muitos candidatos. Acontece que há uma geração de professores, que no fundo é a minha - e eu tenho imensos colegas e amigos do Ensino Básico e Secundário que estão agora a aposentar-se -, que está a sair das escolas e, de repente, os políticos percebem que há falta de professores porque aposentaram-se muitas pessoas; e as universidades estão a formar professores, mas não a um ritmo que permita dar resposta à atual necessidade premente. Portanto, temos aí um problema, digamos, que é, no essencial, um problema político, partilhado entre o poder político e as universidades. Agora, de repente, não é fácil dar uma resposta porque as universidades não têm recursos que permitam duplicar ou triplicar o número de vagas, de modo a darem resposta às necessidades dos próximos anos. Até teriam se tivessem mais financiamento, mais professores, para que pudessem aumentar muito as vagas nestes cursos, o que não é fácil. Os governos também às vezes funcionam muito lentamente, para pensar em alterar a legislação, vai havendo projetos, há críticas, há grupos de trabalho, até sair a legislação que procura dar resposta mais rapidamente

a isso. Não é possível só com o aumento das vagas das instituições. O nosso receio e as nossas críticas é que possam surgir modelos que simplifiquem demasiado o acesso à profissão, que a retirem do âmbito de mestrado, que reduzam o número de horas de formação, hipóteses que vão circulando. A universidade vai procurando batalhar para que a profissionalização continue a proporcionar um processo sólido de formação de professores. No nosso caso é a nível de mestrado, porque é nos mestrados em ensino e, portanto, não se faz rapidamente em alguns meses. Mas esse é um processo que ainda está a decorrer. Se não houver resposta política acaba por haver uma resposta, que é a resposta natural, que aconteceu também nos anos 70, com a massificação do ensino secundário, houve uma enorme falta de professores e, em consequência, tivemos muitos professores a lecionarem sem a necessária habilitação profissional. Por isso é que eu dizia há pouco que isto é pendular. Portanto, temos, neste momento, de novo, muita gente que está a lecionar e que não tem a formação profissional, tem só o curso de História ou de Matemática, o que seja, e que está a dar aulas porque há falta de professores. E, mesmo assim, existem, em algumas áreas, vagas com dificuldade em serem preenchidas, como nos casos da Informática e do Inglês. Portanto, voltámos a ter um problema que já tinha desaparecido, que é a situação de muitos professores no terreno sem formação profissional. Há poucos anos atrás, quase todos os professores tinham formação profissional, contrastando com o que aconteceu nos anos de 1970 e 1980. E agora voltámos a essa situação. Passando para a última parte da pergunta, sim, eu sempre fui um bocadinho crítico do modelo que tem estado vigente. Por um lado, acho que é muito bom a formação de professores estar ao nível mestrado. Isso resultou do processo de Bolonha e é muito positivo, embora não tenha basicamente aumentado o número de anos de formação, porque antes, na maior parte dos casos, já era de 5 anos, ao nível da licenciatura, da graduação, porque os últimos dois anos das licenciaturas eram já de formação pedagógica e de estágio, embora existissem situações diversas. Agora, com os cursos reduzidos pós-Bolonha para 3 anos, na maior parte dos casos, temos licenciaturas ou graduações, para usar a vossa palavra, de três anos e depois mestrados em ensino de dois anos, que são profissionalizantes. O número de anos de formação, na verdade, não aumentou. Há, digamos assim, uma carga simbólica, que é a de que os alunos acabam a profissionalização com o título

de Mestre. Isso tem alguma importância, mas é uma importância simbólica. O que me parece menos positivo, que se perdeu um pouco com a legislação pós-Bolonha relativa à formação de professores, é uma certa desvalorização da prática profissional nas escolas. É isso que, particularmente o Professor António Nóvoa, tem criticado em vários textos e conferências, inclusive no Brasil, onde tem coordenado projetos relativamente a essa matéria e que eu subscrevo em boa medida, a ideia de encontrar outra forma de relação entre as escolas e a universidade. Porque a atual hipervaloriza as universidades e desvaloriza as escolas. Por exemplo, os professores orientadores das escolas não têm grandes compensações com esse trabalho; na verdade não são verdadeiramente considerados formadores de professores; enfim, no sentido pleno, as escolas não são consideradas contextos de formação de professores, acho que que é essa a ideia do professor Nóvoa, encontrar uma nova maneira de pôr as escolas e as universidades em relação, de forma igualitária, para que a formação de professores seja feita nessa intersecção. Para ser sincero, é mais fácil defender isto teoricamente do que encontrar os mecanismos concretos; mas isto passaria por criar órgãos juntando professores, pessoas das direções das escolas e professores da Universidade. Seria necessário encontrar um mecanismo que permitisse trabalhar na interface e valorizar a prática como contexto de formação. Porque os formandos têm tido um número de horas que é relativamente reduzido e, designadamente, no que diz respeito à intervenção letiva. Não se aprende a ser professor seguramente com essa intervenção reduzida. Seria muito mais positivo, e alguns projetos que agora circulam vão nesse sentido, se o estagiário ficar um ano numa escola, mesmo com acompanhamento da universidade, e dar outra responsabilidade aos orientadores da parte das escolas, que são selecionados pelas universidades, e alguns tem até doutoramento; valorizá-los também simbólica e financeiramente. Não desvalorizando, naturalmente, a aprendizagem teórica, que é importante, e não o poderia negar, até porque é nisso que trabalho; são importantes as dimensões pedagógica, social, cultural, psicológica; por isso, não podemos desvalorizar o contributo da Universidade. Mas todos sabemos, todos os que são professores sabem, a importância que tem a prática, a experiência; muito do que aprendemos foi trabalhando como professores, foi na experiência de trabalho como professores; foi nesse terreno que

aprendemos a ser professores. Enfim, a minha ideia a esse propósito, segundo creio, coincide bastante com a do Professor Nóvoa.

Telma Bessa: Professor, ficamos maravilhadas com essa lucidez e essa visão de processo histórico mesmo, não só dentro da sala de aula, dentro de gabinete, mas também, obviamente, extramuros. Então, encaminhando para a finalização, se o senhor me permite, poderia nos falar nessa conjuntura tão dinâmica, tão plural, com tantos novos sujeitos históricos para além do partido político, do sindicalismo, da ação da igreja. Hoje, com os segmentos sociais, não só dos excluídos, mas dos setores organizados LGBTQIA+, negritude, essa ideia da decolonialidade, como é que o senhor percebe esses ventos dessas juventudes dentro desse ambiente, dessa ambiência escolar e universitária?

Joaquim Pintassilgo: Eu penso que no caso português temos muito a aprender com o caso do Brasil, embora os contextos sejam diferentes, mas há muito mais trabalho na comunidade brasileira de História da Educação, não só, naturalmente, sobre as questões étnicas, de género, sobre as questões decoloniais, muito mais do que em Portugal. Por razões também que se percebem; a diversidade do Brasil, por um lado, o facto de ter sido colonizado, faz com que essa discussão seja muito mais enérgica no Brasil, sem dúvida, em termos sociais e em termos históricos e educativos. Em Portugal, precisamos trazer mais esses temas para o interior da História da Educação. Alguns esforços têm sido feitos em relação aos estudos decoloniais no campo educativo; temos uma ou outra pessoa, a minha colega Ana Isabel Madeira, em particular, que é uma das grandes especialistas nessas temáticas, mas há realmente muito poucas investigações. Há alguns anos eu e um colega fizemos um balanço da produção historiográfica sobre a forma de teses e deu para perceber que essa era claramente uma área muito pobre. Temos algo mais nas investigações sobre as questões de género, mas também claramente ainda muito reduzidas comparando com a produção nos Estados Unidos ou no Brasil, como vamos vendo nos congressos que vão sendo realizados (foi, por exemplo, o tema da ISCHE de 2024, realizada em Natal). Portanto, acho que ainda temos de aprender muito convosco. Embora esses

contributos estejam a começar a ser introduzidos, mantêm-se algumas daquelas permanências de que eu vos falei no olhar sobre a questão colonial, o que tem provocado algumas polémicas (por exemplo, sobre monumentos, obras de arte ou museus evocativos desse período, tornando difícil encontrar o meio termo. E se, às vezes, visto a partir daqui, nos parece que no Brasil há uma certa radicalização de posições em relação a esses temas, aqui claramente é o contrário. Há algumas amarras, há os pesos da história, que tornam difícil abordar esses problemas, designadamente as questões do colonialismo, do racismo, da escravização; são temas difíceis ainda para que os historiadores portugueses os abordem. Embora eles estejam a começar a estar mais presentes na investigação. Na Didática da História, por exemplo, nos últimos anos, surgiu uma maior consciência da importância de olhar de formas alternativas para alguns desses temas e de ter em conta tanto a diversidade como a multiperspetiva; por exemplo, a questão dos ciganos, da comunidade cigana nas escolas, a sua história, a sua identidade, os problemas que se colocam à sua escolarização. Esse é um tema que começa a estar na ordem do dia, mas, como outros, no campo da História da Educação a investigação é ainda quase nula. Não há praticamente nada sobre história da escolarização de outras comunidades que viveram aqui, judeus, muçulmanos, etc. É uma área ainda muito pobre, também porque a comunidade é pequena e não conseguimos virar-nos para todos os lados; mas esperemos que, no futuro, consigamos abrir mais essas frentes. No que me diz respeito, tentei sempre não fechar o campo; procurei sempre incorporar os debates que vêm de outras áreas, até porque, como trabalhei sempre em contextos de educação e de formação de professores, obviamente as coisas que vinham pela sociologia, pela antropologia, também me interessavam. Então, fui trabalhando sempre muito nesse equilíbrio entre as investigações mais recentes noutros campos da educação e não só na história, outras áreas que traziam ideias, conceitos importantes. Na tese dialoguei bastante com a antropologia, no caso do tema dos mitos, dos rituais, e continuo com essas preocupações, mas que não têm tanto a ver com o meu trabalho como investigador de História da Educação, mas têm a ver com o meu trabalho como professor, formador de professores, cidadão.

Josefa Pinheiro: Professor, nos últimos anos o seu maior projeto foi o Inovar, onde duas questões me chamaram particularmente a atenção. Eu queria que o senhor desse uma ideia mais geral do que foi o projeto, da sua concepção de inovação escolar e trouxesse sua percepção sobre o fato de que a maioria dessas experiências estão concentradas nas séries iniciais. A creche aqui em Portugal ainda não é uma etapa da educação obrigatória, ainda é ofertada pela Assistência. Será que aquela insatisfação que a gente vê sempre as escolas relatarem que existe por parte de alguns pais, não demonstra um certo desejo da sociedade de mudança disso, de que essa etapa de creche passe a ser também uma etapa da educação obrigatória e que haja também uma formação específica para isso e que seja mais problematizada? É uma primeira questão. E a segunda é, como o senhor vê esse remodelamento da ideia do ser professor nessas experiências. Em algumas utiliza-se tutor, em algumas não há necessidade de uma formação na área. Então, como é que o senhor vê isso? E aí, mais uma vez fui para o Antônio Nóvoa, ele fala que a escola como nós conhecemos, ela está prestes a acabar, como ela sempre existiu. Aquele modelo escolar, ele já não dá mais conta dessa realidade. Será que a profissão, professor, como nós construímos também enfrenta essa necessidade?

Joaquim Pintassilgo: As questões da inovação desde há muito que me interessam, por conta dos trabalhos sobre a Escola Nova, que iniciei com a tese; adquirir aí a consciência de que naquele momento havia uma série de ideias e práticas que, na verdade, ainda não se generalizaram hoje pelas escolas. Passaram 100 anos, mais ou menos, e há um conjunto de ideias, dessa herança, que continuam a ser centrais nos discursos educativos como a ideia de que o aluno deve estar no centro da aprendizagem, de que devemos usar métodos ativos, que o importante é a aprendizagem, não o ensino, a ideia de valorizar todas as dimensões da educação, estética, ética, cívica, física, e não meramente a intelectual. Portanto, há um conjunto de grandes ideias que fazem parte do património da Escola Nova que, já na época, procuravam romper com um modelo escolar que se estava a massificar, que, naturalmente, se mantiveram nas margens do sistema e que se expressaram por via de movimentos alternativos que percorreram o século XX: o

movimento Freinet, em que se baseou o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, os movimentos Waldorf, Montessori e vários outros. Foi, no fundo, nessa relação entre o conhecimento histórico, que me interessava por si, e o dar resposta à atualidade, não só às minhas próprias aulas, mas, também, o que estava a acontecer nas escolas. Portanto, quando montámos o projeto, pareceu-nos importante usar esse conceito que vários autores estavam a trabalhar, com nomes diferentes, de modelo, forma ou gramática da escola, que se solidificou, tendo sido a base da generalização da escola moderna, de massas, em espaços fechados, tempos circunscritos, currículos rígidos, pedagogia frontal, de memorização de conhecimentos, de rituais ligados aos castigos, aos prémios, etc. Foi útil pensar esse modelo porque, em boa medida, ainda está presente, até se pensarmos aqui nesta escola que é o Instituto, de alguma maneira, encontramos esses traços do modelo, que é, obviamente, uma figura teórica; na prática, as coisas são sempre mais ricas e complexas. A inovação surgia, para nós, no projeto, no confronto com esse modelo, ou seja, como todas as tentativas de o pôr em causa, de forma parcelar ou global. E, portanto, foi assim que surgiu o interesse por este tema, que me tem interessado nos últimos anos, em particular a partir do projeto, mas que continua e vai continuar a interessar, porque tenho algumas ideias de coisas a fazer nesse âmbito. De facto, a Escola Nova, e outras experiências, voltaram-se muito mais para as crianças, nos jardins de infância, nas escolas de ensino especial, e muitas das grandes figuras da Escola Nova tinham essas ligações, como Montessori e Decroly, e passaram das propostas na área da educação especial, que é uma expressão que também agora é questionada, para as proporem a todas as crianças e jovens. E, no fundo, criou-se uma tradição, digamos, de uma presença dessas propostas alternativas nesses espaços, e menos em espaços mais sólidos, mais institucionalizados, como os liceus, que hoje chamamos de escolas secundárias, em que a marca das disciplinas está mais presente, a importância do exame está mais presente, e, portanto, é muito mais difícil desconstruir esse modelo. Por isso é que a maior parte dessas experiências alternativas estão situadas nessas classes etárias, no limite até o terceiro ciclo do ensino básico, como é o caso da Escola da Ponte, mas muitas só até ao segundo ciclo, porque percebem que é mais fácil ter essas opções alternativas nesses contextos, e por isso é que também, historicamente, muitas eram do ensino particular, ou cooperativo, ou

associativo; também era mais fácil nesses contextos, porque as escolas públicas tinham uma prisão maior decorrente das regras dos poderes políticos. A creche, de facto, sempre foi desvalorizada, muito diluída na ideia de educação infantil. E, realmente, isso é verdade, e é um problema nosso, e novamente temos a aprender com o Brasil. Na verdade, não está incluída na escolaridade obrigatória, embora se esteja a generalizar, como toda a educação de infância. Em todo o caso, creio que as coisas começam a mudar. Nas instituições de formação de professores, como é o caso das Escolas Superiores de Educação, já se começa a valorizar esse momento muito específico que é o da creche. Não diria que está totalmente dentro do enquadramento da segurança social, porque, por exemplo, no caso das escolas privadas, cooperativas ou associativas com projetos inovadores, muitas têm creche; na maior parte dos casos começam na creche. Nesses casos há muito a consciência de que esse é o caminho. Começam na creche e depois continuam. O problema é do ponto de vista institucional, digamos, do enquadramento no governo, que faz com que muitas das creches sejam da iniciativa de instituições de solidariedade social, da igreja católica, entre outras. Portanto, isso é verdade, desse ponto de vista. É uma mudança que ainda tem de acontecer, de alguma maneira, no nosso caso, tanto nesse enquadramento como nos contextos de formação. Sobre a última questão, acho que a designação não é o mais importante. Muitas destas experiências optam por outros nomes, não porque diminuam o papel do professor, mas porque querem fazer uma mudança simbólica, porque acham que o termo professor está muito associado a uma ideia de alguém que ensina, de alguém que impõe as regras na sala. É a mesma razão por que na República se mudaram nomes de ruas e muitas outras coisas. Nestas experiências achou-se que mudar o nome seria um passo dado no sentido de mudar o papel. E daí nomes como orientador pedagógico, tutor. Para mim não é o mais importante, mas alguns nomes podem ser perigosos. Não simpatizo muito, por exemplo, com o de facilitador de aprendizagem. Pode acontecer que as pessoas que o corporizam não sejam só facilitadores da aprendizagem. Mas pode ser interpretado dessa forma redutora e, daí, as críticas que são feitas às comunidades educativas ligada a estes contextos, acusadas de desvalorizarem a função docente e isto e aquilo. O professor é também um facilitador de aprendizagem, mas talvez não seja só um facilitador de

aprendizagem. Daí que, digamos, esse nome talvez não seja o melhor, mas vai depender do conteúdo que se lhe der. Um tutor, acho que é um nome que define parte do trabalho do professor, mas talvez não o consiga cobrir totalmente. No fundo, não há nenhum nome que seja o mais perfeito. A palavra professor também remete para as raízes religiosas da profissão, juntamente com as ideias de sacrifício e de missão, remetem para algumas coisas que podem não ser as mais interessantes. Educador é um bom nome, mas todos somos educadores e não só os professores, os pais, as mães, de alguma maneira, também o são, logo não sublinha a especificidade do trabalho docente. Depende sempre do que se põe lá dentro. O equilíbrio é sempre algo a ponderar. Deve ser da idade; já fui revolucionário com 17, 18, 19 anos, partidário de opções mais radicais. Mas, com o tempo, a pessoa fica mais próxima de posições equilibradas, de bom senso. A propósito, bom senso é um dos conceitos que o próprio Paulo Freire usa e muitos outros também. E é óbvio que é importante os professores terem bom senso; algum equilíbrio é sempre necessário. Encontrar pontos de equilíbrio, no fundo, entre estas várias dimensões que fazem parte do papel de ser professor. Eu continuo a gostar do nome. Continuo a gostar que os alunos me tratem por professor. O que é preciso é encontrar o equilíbrio entre várias coisas que nós somos, algumas têm que ver com permanências, com a história da profissão, mas não são más por isso. A ideia do exemplo, o professor como exemplo, é uma dessas ideias tradicionais; podemos criticar essa ideia, porque muitas vezes foi aproveitada de outras maneiras, no contexto autoritário, por exemplo, associada a uma moralidade conservadora ou, também, a um vestuário mais convencional. Mas essa é uma responsabilidade imensa, ninguém consegue ser exemplar, todos temos os nossos pecados, digamos assim. E, além disso, não somos super-homens ou super-mulheres, mas, de alguma maneira, somos exemplos de valores, de atitudes. Eu acho que o sou. Eu tento ser exemplar para os meus alunos. Tento ser um exemplo de muitas coisas, de humildade, de justiça; temos que ser muito justos com os nossos alunos, no tratamento, na avaliação. Podemos questionar a civilidade oitocentista, pelo seu formalismo, mas algumas coisas continuam a ser importantes. Tratar bem os outros, tratar com cordialidade, correção, delicadeza, são termos bem tradicionais, mas acho que ainda é bom que façam parte do repertório do professor. Por outro lado, eu não sou um professor que vai lá para debitar matéria que os alunos têm de

aprender; tenho momentos de exposição, que também são importantes, mas tento, principalmente, criar situações de aprendizagem, experiências diversificadas; pode ser uma visita de estudo, pode ser trazer um convidado, pode ser lermos um texto, termos o desafio de comentar o texto e de o relacionar com várias outras coisas, pode ser o desafio de pensarmos nas nossas memórias e escrevermos sobre elas e, portanto, o currículo é isso, um conjunto de experiências de aprendizagem. O professor é o responsável por criar essas experiências de aprendizagem. Tem de planejar, tem de preparar tudo bem, não pode deixar à espontaneidade do momento, tem de criar com mais ou menos recursos tecnológicos, digitais, ou o que forem. Podem ser bem artesanais, porque eu também gosto muito das metáforas artesanais associadas à profissão. Eu tenho textos sobre isso; simpatizo com o termo artesão, gosto de me sentir um artesão, artesão no sentido mais nobre, que também é artista, porque a aula deve ser um momento de beleza, um encontro de pessoas, de pensamentos, de partilha. E, portanto, podemos reinterpretar alguns termos tradicionais, como vocação ou missão, podemos ver de outra maneira, como alguns autores fazem, por exemplo, David Hansen ou Christopher Day; podemos ver a questão do compromisso, da militância, do profissionalismo; profissão também é um bom termo e nós somos imensas coisas e todas elas nos definem, ajudam a definir-nos. Não há uma que consiga cobrir tudo isto. Porque a educação tem o lado da relação humana, de enorme riqueza, complexidade, em que nos entregamos; entregamo-nos aos outros, aos alunos. É um ato de entrega, isso é, seguramente. No contexto dos colégios religiosos há também vários conceitos que são usados para dar conta desse encontro, dessa entrega, desse compromisso. Por isso é que em muitas das escolas alternativas esta ideia de militância está presente. No fundo, é um projeto social que está associado a um projeto pedagógico; continuamos a acreditar na utopia de que podemos mudar o mundo através da educação. Ao longo do meu percurso de cerca de 43 anos como professor, essa crença foi-me acompanhando. Mas também me fui enriquecendo ao longo desse percurso; o que sou hoje como pessoa e como professor já não é igual ao que era há 20 anos atrás. Há coisas que se mantêm, mas acho que sou bastante mais eficaz, digamos assim. Até porque foram surgindo recursos que nos ajudam a isso. Obviamente é mais fácil dar uma aula com o *PowerPoint*. A ideia é que seja uma aula ativa, mesmo usando o *PowerPoint*.

Antes, distribuíamos textos e os alunos trabalhavam com textos, mas, de facto, o *PowerPoint* ajuda bastante. O *Moodle*, haver textos no *Moodle*, termos recursos no *Moodle*, também ajuda muito. Há uma série de recursos que foram ajudando a tornar o contexto da aula um contexto mais rico. Mais rico do ponto de vista didático, pedagógico, humano também. Como é uma relação entre pessoas, tem muito a ver com isso, conseguir construir isso. Tentando encerrar com uma questão que é importante, porque, no fundo, há correntes alternativas e posições mais ou menos radicais. Por exemplo, o professor José Pacheco, bem conhecido no Brasil, defende que não há possibilidade de mudar a escola mantendo a aula. Mas eu não concordo, pelo menos em parte; eu continuo a gostar da aula, mas uma aula que seja diferente. A aula é este espaço de encontro, de algo que se tenta construir coletivamente, algo que não é fácil. Eu muitas vezes consigo, outras vezes não o consigo, que é criar um ambiente, um clima, o que quisermos chamar, onde haja empatia, ou seja, conseguir criar um ambiente em que as pessoas estão ali com prazer, com vontade de participar, descontraídos, mas mantendo, digamos, a dignidade do momento educativo. Isso tem que ver com as pessoas, do professor, dos alunos, a capacidade de se encontrarem de alguma maneira, mas também resulta da experiência. Eu senti isso; com a experiência fui aprendendo a gerir melhor os recursos, mas particularmente a gerir melhor esse momento de encontro. E, depois, temos de arranjar forma de organizar as atividades, em termos de um semestre, de um percurso letivo, para que a sequência de experiências seja coerente, que as atividades sejam desafiantes e que consigamos manter um bom ritmo de aprendizagem; mas também é necessário organizar o conjunto da aula de maneira a que consigamos equilibrar momentos em que há uma exposição do professor, momentos em que há trabalho dos alunos, momentos em que há pesquisas e que os alunos apresentam, momentos em que temos um convidado ou que saímos da escola, em que vamos visitar outros contextos. Bom, agora desviei-me um pouco, mas acho que é o equilíbrio entre, de alguma maneira, o que é a tradição, que não é má por natureza, tem muitas coisas boas, e as tentativas de inovação, que não têm necessariamente resultados positivos. Portanto, a tradição docente também tem conseguido questionar-se, renovar-se, e ir dando resposta às necessidades postas pelos alunos de hoje. Obviamente, que é mais difícil no contexto das escolas públicas, básicas ou secundárias, do que

na universidade, apesar de tudo. Acho que fui privilegiado e, voltando a uma das perguntas iniciais, que tive sorte. E a sorte também é uma coisa que é importante ter na vida. Consegui ter o percurso que queria, com que sonhava; e correu bem, consegui fazer muitas das coisas que queria, mas ainda tenho outras que gostarei de fazer. E, portanto, acho que a carreira de um professor deve ser assim. E não deve ser um sacrifício, não ser penosa. Depois as pessoas ficam zangadas com o mundo, com os alunos, com a direção da escola, com tudo. E estar zangado não é uma boa atitude. Eu quero estar sempre em paz comigo e com os outros. A serenidade é algo muito positivo.

Telma Bessa: Professor, se nos permite a gente percebe essa generosidade que o senhor tem, de fato, e embora o senhor já tenha falado tão lindamente, queremos lhe pedir uma mensagem para os futuros professores.

Joaquim Pintassilgo: O que estava a dizer já acaba por ir ao encontro disso, acho que é fixarmo-nos naquilo que o professor António Nóvoa tem sublinhado muito, na importância da democracia, vivermos a democracia, na importância da herança de coisas muito essenciais como os direitos humanos, na riqueza que é a diversidade cultural, que sempre existiu, historicamente Portugal sempre foi um país de diversidade, e procurarmos construir a melhor sociedade possível, tendo em conta as circunstâncias. Queremos manter a democracia, viver com base nos direitos humanos, queremos ter uma sociedade rica do ponto de vista cultural, diversa, em que as pessoas tenham relações saudáveis, pacíficas. E a escola é o lugar ideal para construir isso. Se a mensagem for para futuros professores, jovens futuros professores, pode ser a de que vale a pena apostar na escola, porque este é um lugar onde se pode fazer muito, onde se pode mudar o mundo, obviamente em pequena escala. Depois da minha fase de militância política, onde queria mudar o mundo de outras maneiras, fazer a revolução, designadamente, acabei por apostar, principalmente, em tentar mudar o mundo pela profissão. Apostem na profissão, porque vale a pena. E na participação social; nunca mais tive participação política no sentido estrito, mas tenho tido muitas formas de participação, particularmente associativa, e faço parte de associações diversas.

Encontrarmo-com os diferentes, isso também é bom para nos desafiarmos, para nos retirarmos dos lugares de conforto, como também se diz hoje. E para professores isso é importante. O professor António Nóvoa, mais uma vez, tem apelado a isso, que os professores sejam comprometidos, sejam atores participantes na vida social, mas pode ser de muitas maneiras, não é preciso estar num partido, num governo. Embora possa passar por isso também, obviamente, é importante, não é? Muito obrigado!