

Ser professor de liceu no “Estado Novo” português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica¹

Joaquim Pintassilgo

Resumo

O presente artigo tem por objectivo analisar as representações dos professores de liceu sobre eles próprios e sobre a profissão, tal como são veiculadas pela imprensa pedagógica. Utilizaremos como fonte uma das principais revistas pedagógicas do século XX português – a *Labor* (1926-1973) -, escrita por professores de liceu e dirigida a esses mesmos professores. O período em análise abrange o chamado Estado Novo português, um período difícil e contraditório, por via dos constrangimentos político-ideológicos, no que se refere à afirmação de uma profissionalidade docente. Será utilizada a literatura recente sobre a profissão docente no sentido de esclarecer o percurso passado da profissão e no pressuposto de que a (re)construção da sua memória é uma condição importante da afirmação da identidade profissional dos professores.

Palavras-chave: profissional, artesão, intelectual.

Abstract

This paper intends to analyse high school teachers' representations about themselves and their profession, just as these representations are conveyed by the pedagogical press. Our source is one of the main journals of education directed toward high school teaching and written by teachers – *Labor* (1926-1973). The period under analysis essentially includes the so-called Portuguese *New State*, a difficult and contradictory period in terms of assertion of teaching professionalism, due to the political and ideological constraints. We shall use recent literature about the teaching profession in terms of clarifying the profession's past direction and under the supposition that the (re)construction of its memory is an important condition in the assertion of teachers' professional identity.

key words: professional, artisan, intellectual.

¹ Este texto representa a versão portuguesa da comunicação apresentada na ISCHE XXIII, realizada entre 12 e 15 de Julho de 2001, em Birmingham. Uma versão em língua inglesa, reduzida e alterada, foi publicada, com o título "Being a high school teacher during the portuguese New State. Teachers' discourse in the pedagogical press" na *Educational Review*, vol.54, nº2, pp.153-164.

O presente texto tem por objectivo analisar as representações dos professores de liceu sobre eles próprios e sobre a profissão, tendo como fonte um conjunto de textos produzidos a propósito de uma homenagem póstuma ao professor de matemática António Nicodemos de Sousa Pereira (falecido em 1956) e publicados no número de Novembro de 1957 da revista *Labor*, um dos principais títulos da imprensa pedagógica portuguesa do século XX (Nóvoa, 1993a). A *Labor* foi dinamizada por professores de liceu e era a esse mesmo sector do professorado que se dirigia, procurando tratar, com a independência possível num contexto de censura política, os problemas que se colocavam a esse nível de ensino. Publicada entre 1926 e 1973 acompanhou, com algumas intermitências, o percurso temporal da ditadura portuguesa, um período difícil e contraditório no que se refere à afirmação da profissionalidade docente.

Os autores dos textos referidos, todos eles colegas e amigos do homenageado, aproveitam as referências ao percurso biográfico de Nicodemos Pereira, nas suas dimensões pessoal e profissional, para traçarem a imagem do que é ser um “bom professor” de liceu na década de 50 do século XX. Procuraremos, através do presente trabalho, reflectir sobre o passado da profissão no pressuposto de que a reconstrução da memória da mesma é uma condição importante da afirmação da identidade profissional dos professores.

A nossa hipótese de trabalho é a seguinte: o período por nós estudado (anos 50) apresenta-se como um momento importante do processo de afirmação da consciência profissional dos professores liceais, levando-os à manifestação, em algumas áreas e de forma assinalável, de um pensamento próprio. Apesar das dificuldades colocadas pelo contexto político-ideológico e pelos constrangimentos decorrentes dos dispositivos de controlo montados pelo poder vigente, os professores conseguem construir formas de exercício da profissão, de que é parte integrante a adopção de um conjunto de pressupostos pedagógicos e éticos e de representações identitárias que os conduzem à atribuição de um sentido novo à sua “missão” de educadores. Como nos diz Terral (1997b), embora pensando no caso francês: “L’ après guerre offre, alors, un terrain d’ études privilégié pour voir émerger et se construire peu à peu l’ objet même des ambitions contemporaines: une professionnalité enseignante” (p.20).

Tomaremos como campo privilegiado da nossa análise os discursos produzidos pelos próprios actores, procurando não os confundir com as práticas pedagógicas dos mesmos, mas assumindo, com Popkewitz e Pereira (1993), “the constructive role of language in the forming of social regulation” (p.25). As práticas discursivas dos professores, tal como se expressam nos textos publicados na *Labor*, representam, nessa perspectiva,

um contributo importante para a construção de realidades contemporâneas associadas ao ser professor e que podemos sintetizar através dos seguintes conceitos: identidade, deontologia, profissionalidade.

1. O professor de liceu: um artesão do ensino?

Várias têm sido as categorias construídas ao nível da reflexão educativa e que procuram dar conta do carácter e sentido da actividade docente. Qual a adequação dessas categorias à forma como era vivida a profissão na década de 50 do Estado Novo português? Qual a sua relação com as categorias construídas pelo próprio discurso dos professores? É esta reflexão que procuraremos desenvolver num primeiro momento, prolongando uma abordagem prévia feita num outro contexto (Pintassilgo, 1999).

Uma das categorias a que se tem recorrido é a que remete para a analogia entre a docência e os ofícios tradicionais. O professor seria, nesta óptica, um verdadeiro artesão da “arte de ensinar”. Esta ideia pode ser tomada em vários sentidos:

L'artisan indépendant pratique à plein temps un métier don't il vit, qu'il connaît à fond, qui repose sur un ensemble de savoirs et savoir-faire don't les fondements ne sont jamais totalement explicités; ils s'acquièrent par l'apprentissage (initiation et imitation-identification) et par l'expérience qui seule permet d'obtenir le *tour de main*, la maîtrise technique, qui caractérise le bon artisan. Le métier étant connu sous toutes ses facettes, la formation est longue mais surtout empirique (Trousseau, 1992, p.52).

Dans l'artisanat, il n'y a pas de division entre conception et exécution du travail, mais au contraire une vision globale de l'acte de production. La production est peu standardisée, l'artisan étant capable de fournir un produit individualisé. Il possède des savoirs et savoir-faire suffisamment larges, ainsi qu'une capacité à remplir la tâche donnée de manière autonome, sans instruction détaillée ni surveillance attentive (Bourdoncle, 1993, p.100).

Merecem destaque, de entre as características apontadas, para o que aqui nos interessa, as seguintes: a existência de uma preocupação formativa, embora inseparável da fase inicial da actividade, decorrendo no próprio contexto de trabalho e assegurada pelos homens do ofício; a ausência de separação entre as várias fases do processo produtivo, da planificação à

realização, o que permite ao artesão controlar todo o processo e deter uma maior autonomia em relação a qualquer forma de controlo externo; a reduzida estandardização do trabalho artesanal, possibilitando uma relação não alienante com o produto e uma relação mais individualizada com o cliente.

Passemos então à questão que aqui mais nos interessa: em que medida o trabalho real dos professores pode (ou não) associar-se, no passado como no presente, à concepção do artesão tal como a deixámos esboçada? Várias têm sido as reflexões produzidas sobre esta temática. Para Bourdoncle (1993), por exemplo, o modelo artesanal está mais próximo do trabalho real dos professores do que o modelo do especialista. Os argumentos apresentados pelo autor remetem para a valorização dos saberes provenientes da experiência, tornados saber acumulado e transmitido no interior da comunidade, contribuindo assim para o desenvolvimento de sentimentos de pertença a essa mesma comunidade. O autor não deixa de chamar a atenção, para além das virtualidades, para as inevitáveis limitações dessa concepção, dado o seu carácter reprodutor e o facto da experiência tanto poder ser boa como má.

Com a mesma concepção do professor como artesão se prende a utilização da metáfora do “bricolage” por parte de alguns autores. Para Perrenoud (1997) “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes”, devendo o professor permanecer “o artesão (das) várias contribuições numa prática pessoal” (pp.24-25 e 200-201), assumindo-se como o actor principal do processo de transposição didáctica. Esta noção tem a grande vantagem de valorizar o papel do professor na reinterpretação de programas e manuais, tornando os saberes ensináveis e avaliáveis no quadro de um conjunto de aulas e de um ano lectivo; o professor surge-nos como o construtor do currículo real, ao planear e organizar, de forma artesanal, as actividades, materiais, formas de animação, etc. que preenchem o quotidiano das suas aulas. A liberdade que este “bricolage” permite ao professor não deixa de ser um dos aspectos mais gratificantes da sua actividade e prende-se com a noção de artista a que alguns autores também recorrem, quando chamam a atenção para a importância dos factores relativos à personalidade, à sensibilidade e à criatividade dos professores, no quadro de uma actividade que é por natureza relacional.

Pour que les enseignants parviennent à ce résultat, il faut qu'ils croient en ce qu'ils enseignent, qu'ils aiment leur discipline d'un amour communicatif et contagieux, qu'ils entretiennent aussi avec leurs élèves un rapport émotionnel fort et maîtrisé (Bourdoncle, 1993, p.103).

Os textos produzidos por diversos professores de liceu, no contexto da homenagem a Nicodemos Pereira, são, quanto a nós, veículo de alguns traços da concepção do professor como artesão do ensino. As próprias palavras são, a esse respeito, elucidativas. É o caso do entendimento da docência como ofício. Para Serrão (1957), um dos articulistas, Nicodemos havia-o inspirado a ser “mais exigente no difícil ofício de semear entre os jovens o que valha a pena semear” (p.117).

A palavra mestre é significativamente a mais usada para identificar o professor – quinze ocorrências no conjunto do *corpus* -, geralmente em associação com a palavra discípulo, como quando Agudo (1957) afirma que Nicodemos “via na situação [educativa] só este binómio: mestre – discípulo” (p.108). Terral (1997a) chama-nos justamente a atenção para “la tradition d’un terme: le maître – qui ne peut manquer de surprendre par son ancienneté les innovateurs de toute tendance” (p.150).

Mestre era, aliás, a designação tradicional dos professores de primeiras letras e, se é verdade que esta nos remete para a figura do mestre dos ofícios mecânicos, convém não esquecer os outros sentidos que lhe estão subjacentes, designadamente a sua aceção religiosa.

O vocábulo *mestre* tem a sua origem nas palavras latinas *magister* e *magisterium* e significa tanto o que conduz e dirige como o que ensina e aconselha. É realmente com estas quatro significações que o *mestre*, como instituição, se revela ao longo da história (Langhans, 1981, IV, p.283).

Recorde-se que mestres eram também os dirigentes das ordens religiosas-militares, para não falar dos mestres associados aos contextos da marinha, do exército ou da hierarquia maçónica. Importa aqui realçar a dimensão religiosa que, do passado ao presente, permaneceu associada à designação mestre e que se relaciona, certamente, com o carácter utópico geralmente assumido pelo discurso pedagógico. Segundo Abraham (1999): “Le discours officiel et l’opinion publique considèrent l’enseignant comme ‘le Maître’, une sorte de ‘Messie’ qui a le pouvoir d’assurer l’avenir des enfants dans nôtre société en crise” (pp.115-116).

Para além da filiação numa tradição religiosa, artesanal e docente, pretende-se sublinhar, muito em particular, o facto de que a relação pedagógica e humana entre mestre e discípulo deve assumir um carácter integral; como afirma Ramos (1957): “a Formação da Personalidade, para se realizar convenientemente, exige mestres dotados de grande poder de compreensão da alma juvenil” (p.122). O professor deve assumir-se, como atrás se dizia, como aquele que, ao mesmo tempo, conduz e dirige, ensina e aconselha o seu discípulo. Ao referir-se à influência exercida por

Nicodemos Pereira junto dos seus alunos, ao mesmo tempo que chama a atenção para o carácter maleável da personalidade destes mesmos, diz outro dos autores:

Foi, ao contrário, no Ensino Secundário que as suas belas capacidades de mestre e de educador fecundo se mostraram incomparáveis, porque é aí que ainda se pode encontrar a matéria prima idealmente plástica e modelável (no caso, no sentido do bem) em que a sua presença e a sua acção não podiam deixar de imprimir sinais inapagáveis e preciosos (Candeias, 1957, p.95).

A palavra mestre parece, assim, na sua polissemia, continuar a ser a mais adequada para expressar um dos termos do binómio educativo – educação / instrução - subjacente à concepção pedagógica anteriormente apresentada. É-o igualmente, e num sentido porventura mais moderno, o termo “educador”, também há pouco referenciado e por diversas vezes utilizado nos textos em análise. “Nicodemos não se limitava a ensinar bem a Matemática” (Ramos, 1957, p.120), constata um dos autores, para outro acrescentar:

aquele extraordinário professor que reunia, como ninguém, às qualidades de saber, de intuição pedagógica e dedicação pelo ensino, os primores de uma viva inteligência e de um carácter nobilíssimo que o tornavam um perfeito Educador, sem dúvida um dos maiores do nosso tempo (Figueiredo, 1957, p.123).

Como vemos, o discurso produzido pelos professores de liceu da década de 50 contém em si a defesa da manutenção, pelos professores, do tradicional papel de educadores morais, tendo em vista a promoção dum crescimento integrado e equilibrado dos seus alunos; o professor é aqui entendido como o “educador global” de que nos fala Cunha (1996, pp.37-38), o que remete para uma responsabilidade global que o aproxima do artesão. Os articulistas da *Labor* assumem-se como responsáveis pela instrução e, particularmente, pela educação dos jovens adolescentes que lhes estão confiados. É a esse propósito que faz sentido a pergunta: “- Não estaremos confundindo, pelo menos na prática, Educação com Ensino? – Não estaremos baralhando Formação com Instrução, palavras com factos?”; para logo se responder: “A Educação Nacional tem de se desenvolver num plano que não se pode confundir com o do ensino”(Ramos, 1957, pp.119 e 122).

É igualmente neste contexto que se compreende a recuperação do tradicional tema da exemplaridade do mestre / educador:

O professor para ser verdadeiramente um Educador tem de ser um exemplo vivo dos requisitos e qualidades que se exigem aos alunos, um modelo a seguir na moral, no saber, no rigor científico, na justeza dos conceitos, na dedicação e interesse pelo ensino, na lealdade e imparcialidade com que aprecia os seus alunos. Estes atributos possuía-os o Dr. Nicodemos no mais alto grau (Figueiredo, 1957, p.125).

Lawn (2000), ao estudar o caso dos professores ingleses de meados do século, chega a uma constatação de sentido idêntico: “para os seus deveres e obrigações – os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou *servos civis*” (p.72). A actualidade desta concepção surge-nos, por exemplo, defendida em Cunha (1996): “E no entanto, quer queiram quer não, os professores serão sempre ‘modelos’ para os alunos” (p.38).

Assim se compreende a íntima relação estabelecida no discurso dos professores entre o professor e a pessoa, uma concepção que é de ontem como é de hoje, como se constata numa obra colectiva recente: “L’enseignant est une personne..., et doit être ‘traité comme un sujet à qui l’on rend sa valeur et la dignité de l’être’ ” (Caglar, 1999, p.44). A mesma ideia encontramos nesses textos de há quase meio século. A ligação entre o mestre e o homem, o professor e a pessoa é uma constante – cerca de dez ocorrências no nosso *corpus* -, como abundantes são as referências à personalidade de Nicodemos Pereira e às implicações dessa mesma personalidade na actuação pedagógica e didáctica desse “professor notável”, desse “extraordinário professor”, tal como os seus pares o consideravam. Como diz Agudo (1957): “O professor Nicodemos conhecia bem essas técnicas [de ensino] mas julgá-lo por aí só seria julgá-lo muito parcialmente porque o professor que ele era decorria de uma pessoa de qualidade muito mais que dum jeito adquirido” (p.108).

Esta citação é duplamente importante. Por um lado, ilustra na perfeição as ideias anteriormente apresentadas acerca da relação entre a pessoa e o professor, ao sublinhar a importância da personalidade deste último. Por outro, está-lhe subjacente uma relativa desvalorização do que aí se designa por “técnica(s) de ensino”, através das quais se buscariam “os melhores resultados”. O que nos surge enfatizado é o percurso e o perfil pessoal, afectivo e ético do professor, questões a que voltaremos, e a recusa (implícita), no quadro de um “paradigma humanista” (Villar Angulo, 1990, p.214), de uma qualquer estandardização do acto de ensinar.

Aproximamo-nos, por esta via, da concepção de ensino como uma arte e do professor como um artista. Segundo um dos seus colegas, Nicodemos “era grande na arte de ensinar” (Ramos, 1957, p.120). Uma das

dimensões dessa arte é a que se refere a importância de factores tais como o sentimento, a afectividade, a beleza, numa perspectiva que quase a aproxima das concepções pós-modernas (Gervilla, 1993, p.176). Num texto notável, em que procura questionar, de forma clara, a pertinência da opção por uma racionalidade de natureza meramente técnica, Serrão (1957) afirma o seguinte:

Mas, afinal, digam-me lá em que consistirá a eficiência didáctica? Consistirá ela em levar o menino a papaguear muito bem papagueadinho o que deve papaguear para passar no exame ou em ter levado o rapaz a pressentir o imponderável roçar da asa da verdade, da beleza, do bem? O alvoroço ante novos caminhos da inteligência, o descobrimento dos valores éticos e estéticos, só o amor discreto mas actuante que o discípulo pressente no mestre para além das suas rugas desdenhosas o poderá suscitar. A eficiência que importa é essa. A de que tinha o dom o Dr. Nicodemos; por isso, o estimavam os alunos (p.117).

Deixemos para depois os comentários à fundamentação ética da actividade docente, a que aqui se procede, e destaquemos o facto da verdade, do bem, da beleza e do amor surgirem como palavras-chave desta caracterização do que é ser bom professor de liceu na década de 50 do século XX, a qual não deixa de nos colocar ainda hoje fundas interrogações.

2. O professor de liceu: um profissional do ensino?

Mas estará a função docente condenada a permanecer um ofício? Ou uma arte? Não é viável a construção de um saber que fundamente cientificamente a actividade docente? Não é possível a transformação do ofício de ensinar numa verdadeira profissão? Os professores não poderão aceder ao estatuto de verdadeiros especialistas do acto educativo? É-nos naturalmente impossível, neste contexto, reflectir de forma minimamente profunda acerca deste conjunto articulado de questões, que remetem para problemas tão fundamentais como: qual o estatuto epistemológico que pode ser atribuído às ciências da educação? Que concepção desenvolver sobre as relações entre a teoria e a prática no processo de ensino / aprendizagem? A resposta de Bourdoncle (1993) é, a esse respeito, elucidativa: “Mais il existe un savoir scientifique sur une partie de ce qui se passe en classe, et donc une *base scientifique de l'art d'enseigner*” (p.103). Admitindo embora a

existência dessa base científica, a posição de Trousson (1992) é, a esse nível, um pouco mais radical:

On peut donc se demander si tous les faits que nous avons recensés – transcendance du savoir, intersubjectivité, engagement personnel, affectivité – ne constituent pas, dans l'acte Qui consiste à enseigner un groupe d'individus, un noyau qui limite fortement toute entreprise de rationalisation. Il semble que subsistera toujours dans la pratique de l'enseignement une part d'improvisation et de bricolage, part irréductible et incomparablement plus grande que celle du savoir rationnel. Cela fait toute la différence entre le métier d'enseignant et celui d'ingénieur ou de médecin et condamne probablement l'enseignement à rester un art (p.101).

Quanto à importância que vem sendo atribuída à prática pedagógica como componente central da aprendizagem do ser professor, se é inegável a sua ênfase recente, também é verdade que ela surge geralmente associada à ideia de que é necessário reflectir sobre a experiência profissional, para que esta seja verdadeiramente formativa; e esse pensar a prática, na procura de solução para problemas concretos, só ganha em apoiar-se numa base de saberes disponíveis. Faz assim todo o sentido falar-se do professor como um “prático reflexivo”, como fazem Perrenoud (1997) e Zeichner (1993) entre outros.

A defesa da tese de que a profissão docente tem evoluído no sentido de uma profissionalização crescente tem concitado uma generalizada aceitação, até porque contribui de forma visível para a valorização da actividade docente; Terral (1997a) chama mesmo a atenção para as dimensões mitológica e purificadora desse “credo contemporâneo” (p.150). A profissionalização implicará uma competência resultante de uma formação especializada de nível superior, uma vocação de serviço que a legitima, a necessidade de controlo do acesso à profissão e uma relativa autonomia no exercício da mesma (Marcelo García, 1989, p.9; Trousson, 1992, pp.35-38), condições essas que advêm de um relativamente longo processo de profissionalização, de que decorre também um acrescido prestígio social; o resultado é a consideração do professor como um especialista na área da educação e não apenas como o artesão do ofício de ensinar.

Esta ideia não é, no entanto, consensual. Vejam-se, por exemplo, as referências ao conceito de “semi-profissão” (Ortega & Velasco, 1991, p.27) ou à existência de tendências desprofissionalizadoras na actualidade da profissão docente; fala-se mesmo, em alguns casos, num eventual processo de “proletarização”, que não é alheio à intensificação do ritmo de trabalho

do professor, à multiplicação de novas funções, à diminuição da sua autonomia a par do aumento de um certo controlo burocrático. Para Perrenoud (1997): “A profissão docente ainda hesita entre profissionalização e proletarização, entre a verdadeira autonomia, à qual corresponde uma clara responsabilidade e uma maior dependência relativamente à esfera dos especialistas, dos que pensam o ensino” (p.200).

Se a ideia da secular heteronomia da profissão faz algum sentido, ao salientar o controlo rígido a que os docentes tradicionalmente foram submetidos (Marcelo García, 1999, p.145), as novas funções que os professores hoje são chamados a desempenhar podem também configurar (ou não) a assunção de um novo papel no processo de mudança social. Ou serão os professores apenas os executantes dos modelos didácticos pensados por outros e determinados a partir do centro? Não estará a sua autonomia circunscrita aos aspectos metodológicos? O dilema autonomia / controlo permanece uma questão em aberto.

Regressando ao nosso *corpus* documental, a aceitação de que a actividade docente é uma profissão, com o que isso implica em vários sentidos, parece-nos ser um dado adquirido pelo discurso dos professores liceais de meados do século. Estamos aqui totalmente de acordo com Terral (1997a) quando afirma que “l'exigence contemporaine d'une professionnalité affirmée chez les enseignants n'est pas nouvelle” (p.119). Tem por isso todo o sentido, de acordo com o mesmo autor, interrogarmos sobre as competências profissionais dos professores à luz das representações do passado. É o que procuraremos fazer a seguir.

São diversas as referências – pelo menos em dez momentos – a expressões que contêm esse pressuposto, tais como “cultura profissional”, “vida profissional”, “obrigações profissionais”, entre outras. A implicação na profissão começa por ser de natureza afectiva, expressa pelo amor pela profissão de que em vários momentos se fala.

“Falassem-lhe [a Nicodemos Pereira] de uma questão pedagógica ou didáctica, da dignidade da profissão de ensinar... a sua paixão orientava-se e logo encontrava o caminho certo pois amava o seu ofício e dele sabia como poucos” (Serrão, 1957, p.115).

Esse amor pela profissão surge fundamentado pela sua integração num desígnio mais vasto, cuja concretização representa “a missão do professor” (Fernandes, 1998, p.12). Mesmo num contexto que já não se manifesta receptivo à utopia educativa anteriormente difundida pelo liberalismo e pelo republicanismo, das representações dos professores continua a fazer parte a crença nas virtualidades da educação no sentido de potenciar “o aperfeiçoamento e o progresso social” (Monteiro, 1957, p.100). Como acrescenta Ramos (1957): “Nicodemos tinha uma grande fé na

possibilidade da realização destes objectivos, a longo prazo, através duma Acção Educativa conveniente” (p.121). O discurso dos professores vai incorporando, a este nível, alguns princípios comuns que remetem para uma mitificação do papel da escola, para uma idealização do educando ou para o entendimento da profissão como vocação e/ou como sacerdócio, concepção que entronca nas raízes religiosas da mesma (Popkewitz, 1990, p.13).

Este é, naturalmente, um discurso que aspira à dignificação da função docente e representa um esforço tendente à construção de mecanismos de legitimação social do trabalho dos professores (Popkewitz, 1990, p.7). A funcionalidade desta concepção não significa, no entanto, a ausência de uma fundamentação ética. Uma das dimensões mais características da profissão, tal como é pensada pelos autores em análise, é o facto de lhe estar associada, mesmo que de forma implícita e embrionária, uma verdadeira “deontologia profissional”, utilizando aqui os próprios termos de Agudo (1957, p.108). A “natureza ética da profissão docente” parece aqui ser tida como um dado incontornável.

Segundo Nóvoa (1998), a elaboração de um fundo comum de crenças, normas, regras, sentidos e valores é um dos traços centrais do processo de profissionalização dos professores; e acrescenta: “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’élève)” (p.162). A exemplaridade de Nicodemos Pereira como profissional do ensino explica-se, neste contexto, “antes de tudo, por um extremo respeito que sentia pelos seus discípulos que mereciam para ele tudo, respeito que se revertia em sua pessoa numa altíssima noção das responsabilidades que por inteiro cabem à actividade docente” (Agudo, 1957, p.107).

Entre os valores mais representativos do perfil ético do professor Nicodemos surgem com destaque os seguintes: a coerência – de resto, o mais referenciado –, a responsabilidade, a probidade, a dedicação, a lealdade e a imparcialidade, entre outros (Monteiro, 1957, p.105; Candeias, 1957, pp.96-97; Figueiredo, 1957, p.125). Não devemos, assim, circunscrever as concepções éticas dos professores de meados do século ao que Cunha (1996) designa por “deontologia do passado”, ou seja, “uma deontologia marcada pelo império da moral e pelo sentido de responsabilidade ante a sociedade constituída” (p.71). Parece-nos ser possível detectar, no discurso dos professores, uma vontade de superação (ainda que relativa) da heteronomia prevalecte que importa sublinhar.

A centralidade dos valores atrás referenciados e a assunção de uma deontologia docente contribuem, entre outros factores, para a afirmação da identidade profissional dos professores. A consciência da identidade está,

seguramente, na origem da própria ideia de prestar uma homenagem a um membro do grupo recentemente desaparecido. O conjunto de textos entretanto publicado procura sublinhar a exemplaridade ética e profissional de Nicodemos Pereira. A adesão potencial ao que ele representa – pelo menos, ao nível do ideal – contribuirá para fortalecer a união de todos os que fazem da docência a sua profissão, integrando-os numa “comunidade imaginada”. Nicodemos Pereira surge-nos aqui como um paradigma do que é ser um “bom professor” de liceu nos anos 50 do século XX. A homenagem que lhe é prestada é inequivocamente um ritual de integração, o qual remete para a importância dos rituais e das cerimónias na educação dos professores (Popkewitz, 1990, p.23). De acordo com o apelo de Ramos (1957): “Que a nossa homenagem não seja estática mas dinâmica – transformemos em Acção o Pensamento de Nicodemos” (p.123).

À tentativa de produção de uma identidade dos professores por parte do discurso oficial, procuram os professores contrapor uma identidade alternativa (Lawn, 2000, p.76), o que vem comprovar a ideia de que “a identidade nunca é atribuída, é sempre construída” (Teodoro, 1999, p.60); por isso, segundo Escolano (1999), “la forja de las señas definitorias de la profesión de maestro vendría a ser la resultante de una tradición colectiva pero recreada por los individuos... y por la sociedad” (p.16).

A outro nível, várias são as referências que remetem para uma vontade de identidade, de que Nicodemos Pereira seria representativo, como “professor de matemática” (Agudo, 1957, pp.107 e 110), condição várias vezes lembrada, ou como “mestre do liceu” (Pestana, 1957, p.113). De acordo com Terral (1997a), a afirmação da especificidade dos professores do ensino secundário passou, em boa medida, pela sua ligação às disciplinas escolares (p.150) Um dos episódios que é apresentado como representativo do potencial de unidade da “classe” – tal como por diversas vezes surge designada - é o seguinte:

A este respeito lembro-me bem da manifestação decidida e unânime da classe dos professores liceais a seu favor, quando do congresso de Évora, após Ter o Dr. Nicodemos sido suspenso das suas funções por Ter escrito determinado artigo na Labor. A classe quis votar uma moção de solidariedade e apoio moral ao Dr. Nicodemos, que a ninguém ofendera e dissera apenas a verdade, mas ele não consentiu, agradecendo mas dispensando a ajuda dos colegas (Figueiredo, 1957, p.125).

A consciência de pertença ao mesmo grupo profissional é uma das dimensões mais importantes do processo de profissionalização da actividade docente ao nível dos liceus, reforçada pela já referida adesão a um conjunto

de normas e valores partilhados. Uma revista como a *Labor*, escrita por elementos da “classe” e dirigida a essa mesma “classe”, representou, certamente, um papel decisivo na construção duma identidade que não pode deixar de ser vista na sua historicidade (Caglar, 1999, p.118).

Do mesmo processo fez também parte a adopção, por parte do discurso dos professores, de alguns dos pressupostos pedagógicos e das propostas didácticas provenientes do movimento da Escola Nova, ainda que sem uma adesão explícita às concepções sociais e políticas que haviam dado coerência a essa corrente nas primeiras décadas do século XX. Como lembra Nóvoa (1987b, II, p.760) – pensando no caso dos professores de instrução primária – estes apropriaram-se de elementos do discurso pedagógico inovador, fazendo dele um objecto próprio. A integração, no pensamento dos professores, dos postulados relativos ao aluno e ao acto pedagógico identificados com a tradição renovadora tornou-se, assim, um importante factor de identidade. Menos segura é a sua generalização ao nível da prática pedagógica.

O que fica dito permite compreender, por exemplo, a valorização das práticas de “observação” (Agudo, 1957, p.108), a constatação da importância do “saber pensar” no desenvolvimento dos alunos (Candeias, 1957, p.96) ou, ainda mais claramente, a referência à defesa do chamado método do “self-government” por parte de Nicodemos Pereira:

E a Formação da Personalidade, para se realizar convenientemente, exige mestres dotados de grande poder de compreensão da alma juvenil e da prática da técnica pedagógica conhecida pelo nome de ‘self-government’, tão da simpatia do nosso querido Amigo. A coerência levava-o a interessar-se não apenas pela Ideia, mas pelos pormenores necessários à realização da mesma (Ramos, 1957, p.122).

Uma outra dimensão importante do processo de profissionalização é a que decorre – recordemo-lo – duma formação especializada conducente à aquisição de uma competência específica, no caso no ensino de uma dada disciplina. Nicodemos Pereira frequentou a Faculdade de Ciências de Lisboa, onde concluiu a licenciatura em matemática (Figueiredo, 1957, pp.124-126). Adquiriu a sua formação pedagógica na Escola Normal Superior, seguindo o modelo de formação criado no contexto republicano e extinto em 1930, no início da ditadura. Concluiu este percurso de formação com a realização do tradicional “Exame de Estado”, o momento que simbolizava a iniciação na profissão. Manteve vivas ao logo da sua carreira, como nos diz Figueiredo (1957), as preocupações relativas à actualização de conhecimentos, indicador claro do seu profissionalismo:

Verifiquei sempre que a Nicodemos nada lhe era estranho do que importa ser conhecido actualmente por um professor de Matemática (secundária) progressivo, renovador e amante da perfeição... O desejo de se aperfeiçoar, quanto possível, na execução das suas obrigações profissionais levava-o a procurar documentar-se em muitas questões de Matemática que as nossas licenciaturas não comportam (p.126).

Os seus pares elogiam, não só a “sua vasta cultura matemática” e o “saber profundo das matérias que ensinava”, mas também o seu “grande sentido pedagógico” (Figueiredo, 1957, p.125). Não podemos deixar de reconhecer a relativa modernidade duma concepção que procura articular formação científica e formação pedagógica, sem esquecer a experiência profissional – questão já analisada -, ainda que num contexto de alguma relativização da cientificidade da pedagogia. Recordemos, a este propósito, o entendimento desta como “arte de ensinar” e a valorização da pessoa do professor que Nicodemos era, em contraponto ao “jeito adquirido” de que se fala num dos textos.

3. O professor de liceu: um intelectual?

Relativamente à consideração do professor como intelectual, convém começar por clarificar o conceito. Na introdução do seu ensaio dedicado aos intelectuais na Idade Média, Le Goff (s.d.) define-os da seguinte forma: “[a palavra intelectual] designa aqueles que têm por ofício pensar e ensinar o seu pensamento. Esta aliança entre a reflexão pessoal e a sua difusão pelo ensino caracteriza o intelectual” (p.19).

Definição muito genérica esta, assente no binómio reflexão pessoal / ensino, e onde só parcialmente conseguimos integrar os professores, mesmo pensando na actualidade. Numa obra colectiva produzida no campo da sociologia, a definição de intelectual conhece algum aprofundamento:

Nous conviendrons d'appeler intellectuels les individus qui, pourvus d'une certaine expertise ou compétence dans l'ordre cognitive, manifeste aussi un souci particulier pour les valeurs centrales de leur société. Ce souci se manifeste aussi bien par l'engagement à promouvoir des valeurs nouvelles que par la détermination à défendre les valeurs consacrées.

Une certaine compétence cognitive, jointe à une vive sensibilité aux valeurs, tels sont les deux ensembles d'attributs par lesquels nous proposons de définir les intellectuels. Il faut ajouter un troisième trait pour les caractériser, qui se rattache à la

déontologie don't ils se réclament. Chaque groupe professionnel a sa propre déontologie. Mais outre les obligations *spécifiques*, les professionnels reconnaissent un certain nombre de *principes communs*, comme le dévouement à leurs clients, l'idéalisation des finalités qu'ils sont engagés à poursuivre (Boudon & Bourricaud, 1986, p.336).

Esta definição já nos permite proceder a uma associação, sempre um pouco abusiva, entre a noção de intelectual – esse neologismo nascido na difícil conjuntura do final do século XIX francês (Charle, 1990, pp.63-64) – e a figura do professor, pelo menos como é sentida e pensada no seio dos professores de liceu de meados do século XX.

A ideia de que o intelectual se caracteriza por um mínimo de competência cognitiva, remete-nos para a necessidade da posse, por parte dos professores, de um saber especializado e, conseqüentemente, para o problema da sua formação como tal, um processo que, no caso do ensino secundário, apenas dá os primeiros passos no início do século XX.

A proximidade em relação aos valores centrais da sociedade prende-se com a já referida heteronomia dos professores e com o seu papel histórico como agentes de socialização dos jovens seus alunos; prende-se ainda, embora em sentido diverso, com o papel social e cultural que assumiram nas comunidades onde desenvolveram o seu trabalho, um papel que nem sempre se situou, muito pelo contrário, numa postura de distanciamento em relação aos poderes e à ordem instituída; essa proximidade – a que procura corresponder o conceito gramsciano de “intelectual orgânico” – é um elemento importante para a compreensão do papel social dos intelectuais (Le Goff, s.d., pp.8-9).

Sobre o problema da fundamentação deontológica da profissão já anteriormente nos pronunciámos. Podemos acrescentar agora o seguinte: a produção de um discurso (em certa medida) próprio e bastante impregnado de preocupações deontológicas é, certamente, uma das aproximações possíveis entre a noção de intelectual e a figura do professor. Sublinhámos atrás “em certa medida”, porque a autonomia dos professores foi sempre uma autonomia relativa, demasiado condicionada por formas diversas de controlo administrativo e social que, neste caso, o afastam bastante da ideia de intelectual.

Num balanço do que fica dito, embora sejam manifestas as dificuldades na classificação dos professores como intelectuais, temos de reconhecer existirem algumas vantagens nesse esforço de aproximação. Algumas cautelas são naturalmente necessárias, de modo a que não distorçamos a realidade da profissão docente.

Convém aqui evocar, ainda que brevemente, o facto de que a reflexão sobre os professores como intelectuais tem a sua génese no contexto da chamada “pedagogia crítica” e, em particular, no pensamento de Giroux (1990), embora num sentido radicalmente diferente da aproximação que temos vindo a fazer. O entendimento dos professores como “intelectuais transformadores” apela à assunção de um compromisso crítico com vista à transformação social.

Os professores assim entendidos assumiriam um papel importante, não só na reflexão mas também na acção – mediada, principalmente, pelos seus alunos – conducente ao entendimento do ensino como prática emancipatória e à criação de escolas como “esferas públicas democráticas” (Giroux, 1990). Há, cremos nós, uma clara dificuldade em transpor esta concepção do professor como intelectual para o estudo da dimensão histórica da profissão docente.

Podemos agora tentar estabelecer algum paralelismo entre a categoria de intelectual e o perfil pessoal e profissional de Nicodemos Pereira, tal como nos é apresentado nos textos em análise. Surgem-nos cinco referências explícitas nesse sentido, a mais significativa das quais é a seguinte:

Invulgarmente inteligente, era o crítico penetrante, o analista implacável de factos e atitudes, o curioso intelectual insaciável das verdades inatingíveis... Para muitos, o Nicodemos foi principalmente um intelectual: De facto, a sua inteligência poderosa, a sua agudeza de espírito, a cultura profunda e ao mesmo tempo extensa, a curiosidade intelectual, sempre desperta e activa, a memória invulgar, marcaram-lhe um lugar de destaque entre os professores mais cultos do ensino secundário (Monteiro, 1957, p.101).

Era esse espírito crítico que o conduzia a uma postura de algum distanciamento em relação aos valores e ao discurso oficiais do Estado Novo e que assentava numa posição filosófica individualista, situada nos antípodas do organicismo prevalecente. “O Nicodemos foi o individualista mais perfeito de quantos tenho conhecido – afirma Monteiro (1957) - Para ele o social não podia dominar o individual de maneira a reduzi-lo a um fantoche invertebrado” (p.99).

Os valores que nos são apresentados pelos seus colegas e amigos como sendo aqueles por que ele se guiou ao longo da sua vida, são valores que se filiam na tradição liberal e democrática que o salazarismo procurava abafar. As diversas referências à sua “democracia” (Monteiro, 1957, p.100), ao facto de nutrir “um verdadeiro amor à Liberdade Humana” (Ramos, 1957, p.122), a consideração da existência de um “núcleo fundamental de

direitos e liberdades que são inerentes à própria dignidade humana” (Monteiro, 1957, pp.99-100) ou a recusa da “opressão e sufocação” (Candeias, 1957, p.97), confirmam-nos essa ideia. “Era assim que Nicodemos pensava – afiança Monteiro (1957) – [era este] o seu código de honra, ferozmente vigiado pela própria consciência” (p.100).

O seu individualismo justificava os factos de ele nunca haver pertencido “a nenhum partido político”, de não ter sido “arregimentado” por “nenhum chefe” e de nunca ter feito “parte de nenhuma agremiação religiosa” (Monteiro, 1957, p.100). Postura esta certamente difícil no Portugal de então, em particular para um professor e funcionário público, e que implicava alguma coragem intelectual. Esse mesmo individualismo não o impedia de ter em conta o papel social e cultural que o professor, como intelectual, tinha o dever de exercer. “Daí resultava que este professor tanto estava em actividade na aula como fora dela e era fora dela que ele ainda expunha, criticava, combatia ou animava, sempre construindo e defendendo alguma coisa de sério a favor duma educação séria” (Agudo, 1957, pp.108-109). Nas difíceis condições de então para o exercício da cidadania e de uma profissionalidade autónoma, ele era “um livre atirador, um colaborador combatente” (Monteiro, 1957, p.100).

É inquestionável o forte controlo político, ideológico, administrativo e moral exercido pelo regime autoritário sobre os professores, facto esse que afectou o processo de profissionalização e contribuiu para alguma desvalorização da profissão; tal como nos diz Nóvoa (1993b):

Sophisticated mechanisms of ideological control affected who could become teachers and how they could teach. To teach at all, one had to pass a national exam, evaluated essentially according to one's ideological adherence to the existing order, not by technical or pedagogical criteria. Those approved to teach were subject to control by government appointees... who were chosen largely according to political and ideological criteria (p.60).

O referido papel de regulação e controlo por parte do Estado não conduziu, no entanto, a que todos se resignassem a uma absoluta heteronomia, nem à aceitação plena do seu papel de agentes de normalização de pensamentos e comportamentos na óptica do poder instituído. Professores como Nicodemos Pereira, e outros dos seus pares, procuravam assumir uma postura de alguma “resistência” que se expressava, por exemplo, no esforço de criação de um espaço de autonomia (ainda que limitada); uma “resistência” conducente a uma certa solidão, de alguma maneira típica do intelectual. As diferentes posições assumidas pelos professores, num ambiente de algum desalento, em que se acentuava o

predomínio do “social sobre o individual”, são muito bem captadas pelas palavras de Monteiro (1957):

Os novos, na sua maioria não sentem o problema. Dos velhos, uns amoldaram-se, outros ficaram perdidos, desadaptados, valores que não podem arrumar-se na equação social que anda a resolver-se nesta hora trágica da História da Humanidade. O Nicodemos era um desadaptado (pp.100-101).
Era um “resistente”, diríamos nós.

O que fica dito não significa, por outro lado, que não haja alguma conformidade entre o discurso dos professores e alguns dos princípios que o Estado Novo fazia seus, como se depreende da referência à “Educação Nacional” – expressão popularizada pelo regime – ou a defesa, mais equívoca, de que “para nós, homens do Ocidente [a educação] deve estar impregnada dos princípios que norteiam a Civilização Ocidental” (Ramos, 1957, p.121).

Que concluir no final deste percurso, durante o qual nos interrogámos – recorde-se – sobre a pertinência da definição do professor de liceu de meados do século XX com base nas categorias de artesão, profissional e intelectual. O professor continuava a ser o artesão do ofício de ensinar? Não será mais apropriado considerá-lo, já então, como um profissional / especialista do ensino? Ou assumia-se, antes, como um intelectual autónomo e crítico em relação ao poder / saber instituído? Como bem sintetiza Terral (1997b): “L’enseignant contemporaine se trouve donc pris dans une trame de représentations divergentes” (p.10). Parece mais prudente, com Bourdoncle (1993), insistir, fundamentalmente, na complexidade do processo de ensino / aprendizagem; quanto às noções em análise, cada uma tem a virtude de iluminar uma faceta particular dessa actividade multifacetada, por natureza compósita, que é a de professor. “Si différentes soient-elles, ces conceptions ne sont pas pour autant incompatibles chez l’enseignant, Qui combine souvent des éléments des unes et des autres dans son travail” (p.104).

Os discursos dos professores por nós aqui analisados, produzidos no quadro de uma homenagem a um colega entretanto desaparecido, são uma expressão clara dessa complexidade e dão conta, em particular, de como, no desfavorável contexto do Estado Novo, foi possível a emergência de uma consciência profissional e de representações identitárias que começaram a dar um sentido novo à profissão.

Referências bibliográficas:

- Abraham, A. (1999). L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux in H. Caglar (dir.). *Être enseignant. Un métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (pp.111-121). Paris-Montréal: L'Harmattan.
- Agudo, F.D. (1957). Recolhida evocação do Dr. Nicodemos Pereira. *Labor*, Ano XXII, nº170, Nov., pp. 115-117.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (1986). Intellectuels in *Dictionnaire critique de la sociologie* (pp.334-339) (2nd éd.). Paris: P.U.F.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, nº105, Oct.-Déc., pp.83-119.
- Caglar, H. (1999). L'enseignant est une personne... 20 ans après. Enseignant, qu'es-tu devenu? in H. Caglar (dir.). *Être enseignant. Un métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (pp.29-48). Paris-Montréal: L'Harmattan.
- Candeias, A. (1957). Uma interpretação. *Labor*, Ano XXII, nº170, Nov., pp. 95-98.
- Charle, C. (1990). *Naissance des intellectuels. 1880-1900*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Cunha, P. d'O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Escolano Benito, A. (1999). Los profesores en la historia in J. Magalhães & A. Escolano (orgs.). *Os professores na história* (pp.15-27). Porto: S.P.C.E.
- Fernandes, R. (1998). Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas in C. P. Sousa & D. B. Catani (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente* (pp.1-20). São Paulo: Escrituras.
- Figueiredo, A.T. (1957). A saudade de um amigo. *Labor*, Ano XXII, nº170, Nov., pp. 123-126.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós – M.E.C.
- Langhans, F.P. de A. (1981). Mestre in J. Serrão (dir.). *Dicionário de História de Portugal* (vol.IV, pp.283-284). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades in A. Nóvoa & J. Schriewer (eds.). *A difusão mundial da escola* (pp.69-84). Lisboa: Educa.
- Le Goff, J. (s.d.). *Os intelectuais na Idade Média*, 2ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, C. (1957). Nicodemos Pereira. *Labor*, Ano XXII, nº170, Nov., pp. 98-106.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-Xxe siècles)*. Lisboa: I.N.I.C., 2 vols.
- 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.
- Ortega, F. & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas* (2ª ed.). Lisboa, Publicações D. Quixote – I.I.E.
- Pestana, E.A. (1957). O professor Dr. Nicodemos Pereira. *Labor*, Ano XXII, nº170, Nov., pp.113-114.
- Pintassilgo, J. (1999). O mestre como artesão prático e como intelectual in J. Magalhães & A. Escolano (orgs.). *Os professores na história* (pp.83-99). Porto: S.P.C.E.
- Popkewitz, T.S. (1990). Ideologia y formación social en la educación del profesorado in T.S. Popkewitz (ed.). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp.6-34). València: Universitat de València.
- Popkewitz, T.S. & Pereira, M. (1993). An eight country study of reform practices in teacher education: an outline of the problematic in T.S. Popkewitz (ed.). *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform* (pp.1-52). Albany: State University of New York Press.
- Ramos, A.C.S. (1957). Considerações sobre o Doutor Nicodemos – Mestre de Personalidade Humana. *Labor*, Ano XXII, nº170, Nov., pp. 117-123.
- Serrão, J. (1957). Recolhida evocação do Dr. Nicodemos Pereira. *Labor*, Ano XXII, nº170, Nov., pp.115-117.

- Teodoro, A. (1999). Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica in J. Magalhães & A. Escolano (orgs.). *Os professores na história* (pp.59-68). Porto: S.P.C.E.
- Terral, H. (1997a). La professionnalité des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies. *Recherche et formation*, nº24, pp. 149-162.
- Terral, H. (1997b). *Profession professeur. Des Écoles Normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1945-1990)*. Paris: P.U.F.
- Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris: Hachette – C.N.R.P.
- Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Joaquim Pintassilgo é professor da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Departamento de Educação. Área de História e Filosofia da Educação. Doutor em História da Educação pela Universidade de Salamanca. Membro do Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Director Adjunto da Revista de Educação. Autor de “República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa”. Lisboa, Edições Colibri, 1998, entre outros trabalhos na área da História da Educação. Endereço institucional: Campo Grande, Edifício C1, 2º Piso, 1749-016 Lisboa, Portugal.
Telefone: 21-7500049. Fax: 21-7500082
E-mail: joaquim.pintassilgo@fc.ul.pt