



Memória Docente.

Ego-história e alinhamentos da Escola Democrática em Portugal

(A teaching memoir: ego-history and democratic education in Portugal)

Justino MAGALHÃES

Professor Catedrático Jubilado

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO: Está-se na história não necessariamente como herói ou vítima, vencedor ou vencido, agente ou sujeito passivo-testemunha. Dito de modo abreviado, fazemos parte da história como interdependentes e em interacção, contribuindo profissionalmente e realizando-nos como pessoas. Temporalidades, contextos, sociabilidades, biografias são dimensões fundamentais das histórias de vida. Tendo iniciado a docência no quadro histórico-pedagógico que antecedeu a Revolução Democrática iniciada em 25 de Abril de 1974, o breve apontamento de ego-história que aqui apresento cruza com as vicissitudes e a evolução da Escola Democrática em Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: história da educação, docência, memória docente, ego-história, escola democrática em Portugal.

ABSTRACT: Our place in history is not necessarily that of hero or victim, winner or loser, agent or passive subject-witness. We exist in history as interdependent, interacting beings, contributing professionally and self-realising as people. Time, context, sociability and biography are fundamental aspects of these life stories. This brief ego-history of a teaching life that began in the historical-pedagogical framework existing prior to the Carnation Revolution in 1974 intersects with the vicissitudes and evolution of democratic education in Portugal.

KEYWORDS: history of education, teaching, teaching memoir, ego-history, democratic education in Portugal.

Introdução

(...) grande revelação: ensinar de verdade (forma excelsa de comunicação), reaprender sempre a ensinar, ensinar a ensinar. Como um profissional indispensável. Mas também como uma dádiva feliz e inteira, exactamente igual à que exige o acto de criar seja o que for. Depois disso, raras vezes ensinei com sacrifício. Não direi “nunca”. Mentiria. O normal era, contudo, fazê-lo com verdadeira entrega interior e algum êxito, parece.

Mário Dionísio¹

Este texto, escrito fundamentalmente como apontamento sobre memória docente, assenta na conexão entre memória educativa e história da educação, tomando como referência a consubstancialidade entre história profissional e alinhamentos da Escola Democrática em Portugal. Ao entrar em linha de referência com o tempo

¹ Mário Dionísio, *Autobiografia*. 2ª ed.(Casa da Achada-Centro Mário Dionísio, 2017), 19-20.

presente e com apontamentos autobiográficos, este texto aproxima-se do que a historiografia vem designando de ego-história.

Fui professor entre Setembro de 1971 e Abril de 2023. Fiz estágios profissionais e leccionei nos ensinos básico, secundário, superior. Iniciei a actividade docente como professor do então Ensino Primário; depois de concluir a licenciatura em História, passei a exercer no Ensino Liceal, onde permaneci por uma década, tendo sido orientador de estágio e co-autor de manuais escolares. Ingressei, em 1986, na carreira universitária, primeiro na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (1986-1988), depois na Universidade do Minho (1988-2002) e, por fim, na Universidade de Lisboa (2002-2023), onde me jubilei em Abril de 2023.

Na evolução para a universalidade e a integração, o sistema educativo português foi beneficiando de mutações estruturais: universalização da instrução primária (década de 60); ampliação da escolarização obrigatória de 4 para 6 anos (finais da década de 60 e primeiros anos da década de 70); unificação do curso geral do ensino secundário (período pós-revolucionário); ampliação da escolaridade obrigatória para 9 anos e instituição da Educação Básica, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 1986; educacionalização do Ensino Superior, consignada na Convenção de Bolonha, subscrita em 1999; progressiva expansão da Educação Terciária, através do Ensino Universitário e do Ensino Politécnico, tornando dela beneficiário o máximo de jovens e jovens-adultos. Inserida nesta evolução, a minha vida profissional cruzou as principais fases da Escola Democrática: universalização da Educação Básica; compreensão/ unificação da Educação Secundária; educacionalização do Ensino Superior.

1. Memórias, educação, história da educação

A unidade de educação é a vida, assinalada por recordações, aprendizagens, mudanças, mais ou menos acentuadas, no modo de as pessoas se (in)formarem, sentirem, pensarem, viverem e se transformarem. A educação afecta a pessoa como unidade humana, consubstancial e prolongada para além do ciclo de vida. Inerente ao humano, é processo multivectorial e continuado de constituição, (in)formação, desenvolvimento e (re)elaboração da pessoa, com recurso à rememoração selectiva e crítica do passado.

Na educação, humanidade é ideário e a vida é realização; as culturas são substância e sentido, as comunidades relação e mediação. As instituições são locais onde os sujeitos individuais e os sujeitos colectivos habitam, se (in)formam, se normalizam e desenvolvem. Tomando como referência a dialéctica entre o sujeito, o social, o institucional, e, como quadro, o educacional nos contextos das distintas idades do humano, a educação constitui um fenómeno universal, subjectivo e pessoalizável como processo de identidade, reconhecimento, participação, inventividade, elevação, reflexividade. A educação ao longo da vida realiza-se pela intelecção crítica e transformativa do presente, através da rememoração, da ideação e da (re)invenção de horizontes de expectativa. Na (re)elaboração da pessoa, a intelecção do presente é um processo exploratório,

de reconhecimento e ideação, iluminado pela informação e pela (re)significação do passado. Ao possibilitar a apropriação consciente e crítica do passado, a memória favorece a inteligência reflexiva e projectiva do presente. Na memorização, o passado surge alinhado na própria evolução e é reinterpretado em função das interpelações e da compreensão do presente. Ao chamar a si o “ter estado” e o “experenciado”, a pessoa, desafiada pela inteligência do presente e pela ideação, reconhece-se como memória e promessa. O reconhecimento e a iluminação do eu trazem esperança e devir, conferindo substância e sentido à educação.

Na base da história como narrativa, interpretação, libertação, estão memórias individuais, colectivas, institucionais. Preservação, interpretação, busca de sentido, superação, libertação do passado são dimensões da narrativa histórica apoiadas na memória. A rememoração do passado humano torna possível a história como narrativa individual e narrativa colectiva. Registo oral ou escrito, a história ordena e associa rememoração, reconhecimento, razão, sentido, esperança. Associada à memória colectiva, a história da educação não pode ignorar as memórias individuais. Ao visitar as memórias e reconstituir o percurso educativo, a pessoa refaz-se, em cada idade e de modo progressivo, através da história de vida e da reelaboração de projectos. De modo análogo, também as sociedades, preservando, rememorando, reinterpretando, reescrevem a história da educação, actuando criticamente no presente e reinventando-se quanto a futuro.

Platão, filósofo grego que viveu no século IV antes de Cristo, temeu que a arte da escrita viesse a tornar os homens mais esquecidos e que, sem o exercício da rememoração, ficassem menos educados. Referindo-se à memória como preservação da autenticidade, pois que depende das marcas deixadas em cada um pelos acontecimentos e pelas situações, Platão aventou que a escrita tornaria os homens sábios imaginários e não sábios verdadeiros.² Mais recentemente, Walter Benjamin reincidiu na noção da memória provocada, pois que reage perante e do modo como é interpelada. Há recordações esquecidas, adormecidas, que se despertam com a observação e a interlocução. Paul Ricoeur, na conferência “Memory, History, Oblivion”, que proferiu em Budapeste a 8 de Março de 2003, assinalou que rememoração e esquecimento são parte de um mesmo fenómeno de memória e consciência ontológica e antropológica. E lembrou que as memórias, mesmo as de gravidade histórica, são condicionadas pela historicidade e pela apropriação historiográfica, pois que “podem ser colocadas sob o título da reapropriação do passado histórico por uma memória instruída pela história, e ferida muitas vezes por ela”.³

Estas advertências valem também para as memórias educativas, as memórias escolares, as memórias sobre a escola, as memórias de vida. Os registos escritos tendem a fixar as versões verbalizadas, mas nem

² Platão, *Fedro ou da Beleza* (Guimarães & C^a Editores, 1981), 147.

³ Cf. https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia. Consultado em 17 de Outubro de 2023.

sempre a autoridade da escrita se pode sobrepor à autenticidade da rememoração. Tendo frequentado um mesmo estabelecimento educativo, representado numa memória arquivística e escrita, uniforme, as memórias escolares de distintas gerações de alunos são elas mesmas distintas. Correlativamente, há aspectos comuns e transversalidades nos registos de alunos de uma mesma geração, ainda que tenham frequentado instituições educativas distintas. Por outro lado, os depoimentos dos adultos não deixam de estar afectados por uma memória oficiosa e pela historiografia da escola. Os depoimentos dos professores, tomando-se como voz legitimada, tendem a distinguir e cotejar a intencionalidade normativa com os apontamentos e os registos pessoais, contextualizados, identitários.

Para além das memórias de alunos e docentes, a memória escolar constitui um objecto epistémico específico que informa sobre o passado da escola e, através deste, sobre o universo escolar, como sustentam Meda e Viñao, distinguindo e associando «from within (what the school was like, or at least how it portrayed itself), but also from without (how it was perceived by the elite and by civil society) so getting a view of the educational system from society as a whole».4 A reconstituição da memória escolar obtém-se por aproximação ao institucional, ao municipal e a cada escola como totalidade, em interacção com o público de referência e com o território de implantação. O efeito de instituição também faz parte da memória escolar.

As memórias das escolas, elaboradas em quadros de meso-abordagem, informam sobre o contexto, as formas e as dinâmicas de recepção, realização curricular, reflexão. Observada nas distintas temporalidades e como suporte da história da educação, a memória escolar desvela o modo como a escolarização foi recebida e influenciou os locais de implantação. É iluminativa para a projecção de sentido e para a selecção dos acontecimentos e dos tempos fortes.

Frequentemente, a memória escolar surge diluída no património histórico, narrada sob a modalidade de biografias ou aglutinada em experiências de inovação pedagógica.5 Para as memórias educativas da e sobre a escola, os livros escolares são um meio, um ordenador. Entre outros elementos, também os edifícios, o mobiliário, os meios didácticos são património e fonte de informação sobre a memória escolar. A memorização das formas de trato entre alunos, a organização e a vivência dos tempos livres, etc., são aspectos que variam de escola para escola, pelo que surgem plasmados de modo diverso, seja em artefactos e memorizações, seja em registos escritos.

⁴ Juri Meda, Antonio Viñao, "School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives", in *School Memories. New Trends in the History of Education*, ed. C. Yanes-Cabrera, J. Meda and A. Viñao (Cham: Springer, 2017), 5.

⁵ Esta confluência está patente na obra colectiva: Alberto Barausse, Tatiane de Freitas Ermel and Valeria Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo* (Pensa Multimedia Editore, 2020).

Há situações que poderemos reputar de exceção, tais são os enquadramentos institucionais e as rememorações de pedagogos, professores, historiadores da educação, que, encarnando-se de adulto-criança, entretêm jogos de memória e de revisitação, ilustrando, comparando ou mesmo criticando espaços, materiais, práticas e eventuais mutações no tempo. Com efeito, há uma assinalável diferença entre imagens mentais, revisitações e registos orais da infância escolar, elaborados por especialistas, mesmo que assumindo um olhar de adulto-criança, e as rememorações da infância escolar elaboradas por adultos que recordam e revisitam a escola com nostalgia e agrado. Necessariamente que a diferença se avoluma perante os depoimentos de adultos que recordam a escola com amargor e alguma reminiscência traumática. As imagens mentais e a revisitação dos especialistas fazem transparecer uma intencionalidade observacional, analítica e explicativa, que tende a condicionar o jogo das memórias às perspectivas científico-profissionais. Os especialistas fazem-no por um exercício de oportunidade, mas também para melhor entenderem a força do emocional, na dialéctica entre o racional e o afectivo.

As memórias de professores são uma representação da profissão, mas também uma voz legitimada sobre a educação e, muito particularmente, sobre a relação entre escola e sociedade – suas manifestações e sua evolução. Há nas memórias de professores uma uniformidade, mas também singularidades resultantes de experiências e vidas com concretizações diversas, seja por reflexo de distintas meso-culturas e distintas circunstâncias histórico-pedagógicas, seja pela individualidade inerente aos próprios sujeitos. Seguramente, nas vozes dos professores há pronunciamentos e manifestações que deixam transparecer algum desconforto e alguma desilusão sobre a profissão e as condições em que foi e é exercida, mas, em regra, os testemunhos dos professores fazem ressaltar uma militância pela virtude moral e cívica, e um empenho nas melhorias materiais e culturais das populações em que exerceram a docência. Os professores surgem como uma esperança referenciada, articulando memória e promessa. Portadores de testemunhos e memórias, produzem, em regra, depoimentos-fonte da história, recriando e superando o que se poderá denominar de ego-história, através do cruzamento com a história oficiosa da escola e buscando marcas de autenticidade nos dispositivos legais e no património arquivístico e museológico.

Memórias, educação, história da educação formam um complexo de cientificidade e acção que vincula os sujeitos, na consubstancialidade, na relevância e na significação. A memória é condição e substância; a educação transformação e acção; a história da educação reflexão e sentido, registo, efeito, reversibilidade.

2. Docência – aptidões, profissionalidade, histórias de vida.

Em *As Afinidades Electivas*, obra publicada em 1809, Goethe deixou encarnados na personagem Otília uma natureza e um modo de vivenciar característicos da profissão docente. Fê-lo através do depoimento de uma outra personagem, um professor que, no domínio da profissionalidade, não se inibia de caracterizar Otília a

partir de si próprio. Proclamando-a «sua igual», ressaltava, entre outros aspectos, que, no conhecimento, Otilia avançava de modo lento, mas sem retroceder; tinha dificuldade em compreender o que não decorria da realidade ou não tivesse relação com conhecimentos anteriores. Buscava nexos e escrevia com rapidez e rigidez de traço, mas não de forma descuidada. Detinha muito conhecimento, mas «quando se lhe pergunta[va], procede[ia] como se nada soubesse». Em face desta caracterização, concluía aquele professor-personagem que «se tivesse de terminar esta nota com uma observação geral, diria que aprende não como quem tem de ser educada mas como quem foi chamada a aprender, não como discípula mas como futura professora».6

Não cabe aqui aprofundar a justificação de que estas características são inerentes à profissão docente, menos ainda caberá apreciar se estão associadas à natureza de cada um, à vocação, à representação professoral, nem mesmo se são adquiridas ou inatas. A citada obra de Goethe não deixou, porém, de reconhecer um ethos docente de que fazem parte, entre outras facetas, a vantagem de aprender, ensinando, ou seja uma atitude inquiridora, analítica e informativa de ensinar, que determina a pragmática e a ordem de aprender. Consequentemente, estudar e, em parte, descobrir, indagando, consultando, sistematizando, dão curso a uma epistemologia compreensiva que consolida e prolonga o aprender para ensinar, ou melhor, o aprender, ensinando. Na relação com o conhecimento, o labor docente corresponde a ensinar e exercitar o fundamental, em resposta a perguntas e na economia das circunstâncias.

No decurso daquele romance, surgem reiterados na personagem Otilia o modo de aprender, o modo de pensar a realidade, o cuidado em registar o que configura uma profissionalidade que converge para a regra, o normal, o normativo e que respeita o convencional. Otilia não deixou de aproveitar a oportunidade para ensinar um grupo de crianças. Cultivou a escrita diarística, fazendo ressaltar as dimensões de conhecimento, gestualidade, introspecção, alteridade, morigeração e ética. Escritas sob a modalidade de sentenças, as mensagens estão escritas com rigor e com ensejo moralizador e humanístico.

Intuição, alteridade, autenticidade, mais do que técnicas e artifícios, são qualidades que fazem jus ao lema da docência: aprender e ensinar – aprender para ensinar. Mas na personagem de Otilia transparece também uma predisposição para ensinar. Georg Kerschensteiner, distinto pedagogo alemão, no tratado *A Alma do Educador e o Problema da Formação do Mestre*, publicado em 1921, conferiu acentuada importância à vocação para a profissão docente. Com efeito, desde as primeiras décadas do século XX que, nos estudos sobre a escolha e o êxito da profissão docente, a vocação constituía uma referência essencial, ainda que nem sempre houvesse sido a característica mais notória nas preocupações dos candidatos à docência. Rui Carrington da

⁶ J. W. Goethe, *As Afinidades Electivas* (Círculo de Leitores, 1980), 31.

Costa, pedagogo e investigador português, num texto de 1945,⁷ após haver reunido e comparado mais de uma centena de estudos sobre a profissão docente, concluiu que a vocação pedagógica não é necessariamente inata, podendo «apresentar-se, por vezes, como uma conquista lenta, laboriosa, mesmo difícil, na qual os mais diversos factores podem interferir» (p. 208).

Na sequência desta comparação, Carrington da Costa realizou, nesse mesmo ano de 1945, um estudo sobre os alunos que frequentavam a Escola do Magistério Primário de Braga. Com apoio e assistência de outros professores, pediu aos alunos, repartidos por diferentes salas, «que dissessem por escrito, - método das dissertações -, mas com toda a sinceridade, a razão ou razões que os levaram a escolher a carreira do professorado» (p. 209). Responderam 146 alunos e ainda que a escolha de cada um tenha sido determinada por várias razões, foi possível identificar as seguintes prevalências (p. 209):

- 1.º por várias razões – 23,81%
- 2.º por os pais ou outras pessoas de família serem professores – 20,41%
- 3.º por vontade dos pais – 15,65%
- 4.º por entenderem ser profissão para raparigas – 12,25%
- 5.º por ser um curso rápido – 10,20%
- 6.º por gostarem de crianças – 9,52%
- 7.º por vocação – 8,16%.

Vários factores, para além da vocação interferem na orientação para as profissões, nomeadamente a representação social, a predisposição, a capacidade para aprender dentro de cada profissão. A formação de professores foi um domínio central na formação e evolução dos sistemas escolares. Muito embora a pedagogia tenha evoluído com objectivos de melhoria das aprendizagens e das capacidades de aprendizes e educandos, foi através do professor que a normalização se tornou possível e universal. Normalização e inovação profissional tomaram a formação de professores como campo de experimentação, universalização, regulação. As linhas de uniformização e continuidade, foram sendo articuladas com a variação dos perfis profissionais, em função dos ideários pedagógicos, das conjunturas históricas, das políticas curriculares, das orientações metódicas. Acresce que cada profissional tende a constituir-se como absoluto, vivenciando e cultivando o singular que a profissionalidade comporta.

Na formação de professores foram desenvolvidos e implementados modelos complexos e integrados, visando congregar, com pragmatismo e coerência, as distintas dimensões que compõem o labor docente, no

⁷ Rui Carrington da Costa, "Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?". En *Obra Completa* (Edições APPACDM de Braga, 2002), I, 205-251.

plano intrínseco e na transformação do universo escolar. A centralidade dos estudos sobre a profissão docente para compreender e dar a conhecer a evolução da pedagogia surge bem resumida neste depoimento de António Nóvoa,⁸ datado de 1992:

Uma “certa” literatura científica refere três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao “bom” professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto. (p. 14).

Assinalava, no entanto, António Nóvoa que a tónica subjacente a este tipo de estudos é a de que é possível estudar o ensino para além dos próprios professores, seja reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, seja separando o eu pessoal e o eu profissional. Na actualidade, um exemplo de modelo docente, em que a transposição didáctica se apoia numa modelização técnico-científica, é o designado “modelo pedagógico” que vigora no Estado de Vitória, na Austrália. Centrada na acção do professor, também denominado monitor, esse modelo é composto por 5 domínios estruturais, a que corresponde uma sequência de acções docentes: engage – motivar os alunos: explore – ajudá-los a expandir as suas perspectivas; explain – proporcionar a progressão e a aplicação prática; elaborate – favorecer a reflexão; evaluate – fazer uso de uma avaliação multiforme.⁹

No domínio da profissionalidade, em complemento e mesmo em contraponto a estudos e dinâmicas que têm acentuado as dimensões relativas à eficácia e à interdependência entre a representação externa e as mutações na acção docente, há estudos que se centram no ethos docente. Neste contexto, têm vindo a merecer particular atenção os registos auto-biográficos e as histórias de vida de docentes, de que ressaltam informações fundamentais para conhecer e caracterizar as mutações internas, individuais e grupais de professores ou de comunidades de professores. Intentando um modelo composto pelas fases da carreira docente, Michaël Huberman, num texto de 1989 republicado em 1992¹⁰, traçou o seguinte percurso: 3 primeiros anos (1 a 3) – fase de entrada, tacteamento; 3 anos seguintes (4 a 6) – estabilização, consolidação de um reportório pedagógico; 18 anos seguintes (7 a 25) – diversificação, “activismo”, questionamento; 10 anos seguintes (25 a

8 António Nóvoa, “Os professores e as Histórias da sua Vida”, in *Vidas de Professores*, org. A. Nóvoa (Porto Editora, 1992), 11-30..

9 State of Victoria (Department of Education and Training). *The Pedagogical Model*. 2020

<https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/practice/pedagogicalmodel.pdf>

10 Michaël Huberman, “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”. En *Vidas de Professores*, org. A. Nóvoa (Porto Editora, 1992), 31-61.

35) – serenidade, distanciamento afectivo, conservantismo; 5 anos seguintes (35 a 40) – desinvestimento (sereno ou amargo) (p. 47).

Nas últimas décadas, seja em sequência de sucessivas crises na relação entre escola e sociedade, seja pela necessidade de conferir maior eficácia às políticas educativas e às inovações tecnológicas, quer as autoridades pedagógicas e escolares quer a sociedade no seu todo têm estado focadas no professorado e na profissão docente, intensificando o controlo sobre o universo escolar e multiplicando as dimensões de profissionalização. É esperado que a miríade de tarefas a que os professores têm vindo a estar sujeitos, parte das quais associadas à escrituração e ao controlo administrativo, seja acoplada com desafios de criatividade e imaginação, consubstanciados na motivação, na melhoria das aprendizagens e na humanização de públicos heterogéneos no plano sociocultural, e nem sempre predispostos ao cumprimento regular da escolaridade.

Marcado por incertezas, o futuro volta a passar pela função docente. O professor volta a ser requisitado como “experimentador”, facilitador e mediador, em função dos grupos e, se possível, de cada aluno, tomado na sua subjectividade. Desde uma acção remediativa e compensatória até a valorização dos méritos e a emergência do excelente, a presença do professor como principal garantia das aprendizagens, promotor de igualitarização sociocultural, referência intelectual, moral, ética, é hoje, de novo, indiscutível.

A profissão docente tem sido uma das profissões mais estudadas nas diversas dimensões, pelo significado e pelo estatuto próprios, e porque a selecção e o bom exercício da docência representam uma garantia quanto ao futuro de alunos e educandos. Tradicionalmente, a escolha dos mestres não deixou de estar associada a um princípio de «presságio-produto». Com efeito, na cartografia das profissões, há uma tónica específica da docência que envolve a pessoa, a formação, a relação com os públicos, as políticas de recrutamento, desempenho e realização profissional.

3. Ensinar, investigar, escrever

No domínio das didácticas, aprender, aprender para ensinar, aprender a ensinar formam uma progressão que envolve um conhecimento aprofundado das matérias e uma organização curricular adequada à natureza do conhecimento, às capacidades e predisposições dos alunos, aos programas em vigor. Mas esta possível uniformidade tem como contraponto, no campo da pedagogia, uma variação epistemológica, à luz da qual há uma investigação de descoberta que é utilizada como meio de aprendizagem. É um processo orientado de reconhecimento e superação do desconhecido, através da ampliação do conhecimento de que cada um dispõe.

Esse labor de investigar para conhecer e aprender é distinto do labor de aprender para ensinar. Professor e investigador são profissões que comungam de uma mesma base intelectual e cognoscente, mas com distintas matrizes face à construção, à selecção da informação e à comunicação do saber. O professor compreende e transmite pela via mais adequada à natureza e à composição das matérias, bem como pela melhor adequação

aos destinatários. O investigador informa e comunica aquilo que está a descobrir. Se o primeiro se centra no geral e no comunal, o segundo centra-se no particular e no específico.

Na carreira universitária, a tensão e a confluência destas duas vias num mesmo profissional surge inscrita no perfil docente, tornando-se condição e modo de exercer a profissão. Tarefa árdua e inacabada, tal confluência gera, por vezes, conflitos individuais e assimetrias, senão mesmo hegemónias, nos colectivos de docentes. O contraponto de ensinar é investigar para fazer ciência e fazer avançar o conhecimento, com necessárias repercussões na docência. Há que abrir novos caminhos, informando sobre aspectos específicos e inovadores, em contraste e por contraposição ao cânon e à enciclopédia curricular.

Assim, portanto, são duas epistemologias, duas atitudes e dois modos de estar que se diferenciam e complementam na acção e nos resultados, sendo esperado que se integrem, compondo o perfil de um mesmo profissional universitário. O que há de convergência, generalizável e canónico na docência deverá constituir divergência, especificidade e inovação, na investigação científica e na investigação-ensino. O investigador apresenta o novo; o professor ensina o consolidado.

A eloquência e a escrita são qualidades e meios fundamentais de exercício da docência e de comunicação da ciência. O professor tende a escrever como ensina, ordenando o pensamento de modo descendente, avançando com um quadro conceptual de intelecção prévia, compreensão e constituição da verdade. Apresenta os argumentos de modo progressivo, exemplificando e sistematizando, sempre que possível. O texto magistral toma uma orientação de convergência com o conhecimento nuclear. A docência é selecção e ordenação das informações sobre conceitos, conteúdos, valores, seja nas denominações e estruturas sistémicas, seja como conceitos, marcos conceptuais, teorias, paradigmas. Há informações e conhecimentos que ganham relevância e sentido na intencionalidade e no acto de ensinar. Há performance e uma elevação que decorrem da docência, pelo vínculo entre aprender e ensinar, e pela sublimidade inerente à atitude docente. O ónus e a principal virtude da docência é seleccionar conteúdos e dá-los a conhecer com método. É ensinar de forma metódica; é (in)formar dando orientação, meios de aprendizagem e avaliação, possibilidades de progressão, aprofundando e ampliando. As prerrogativas deste magistério tendem a reflectir-se e a prolongar-se na escrita. Por contraponto à escrita ensaística e probabilística que compõe o campo da ciência, a escrita-docência tende a ser ordenadora do pensar e do argumentar, compreensiva, explicativa, sentencial, sumativa.

4. Ego-história e alinhamentos da Escola Democrática

Pela minha parte, cedo percebi que o meu modo de estudar, aprender e ordenar o conhecimento, bem assim como o tipo de registo e de organização dos conteúdos, caminhando das noções gerais, teóricas e práticas, para o particular, do comprovado para o provável e o possível, estavam intrinsecamente articulados com a intencionalidade de aprender para transmitir e ensinar. Mais velho numa sequência de irmãos, tinha o ónus de

ensinar. Com o passar dos anos, percebi que tal experiência se aproximava da docência. De habitual, não deixava de atender a informações particulares, excepcionais, mas eram as informações gerais que primeiro me atraíam. Mais tarde, fui associando a esta perspectiva geral, que crescia do esquemático para o complexo e do linear para o denso, um teor crítico e um sentido ético, que a intencionalidade docente tendia a consignar.

No final do ano lectivo de 1968-69, concluído o 5.º ano do Ensino Liceal, concorri ao Magistério Primário. Cumpri o Curso do Magistério Primário no quadro político designado de Marcelismo, e num contexto pedagógico em que a escola nacionalista, autoritária e segmentada, de matriz disciplinar, se ressentia da aprovação de novos programas e de mudanças decorrentes de experiências pedagógicas, ao abrigo do Decreto-Lei 47587, de 10 de Março de 1967.

Entre outras inovações, tinham surgido novos manuais escolares e a escola foi-se abrindo a uma pedagogia integradora de centros de interesse, compatível com a progressão fisiológica e cognoscente da criança, interdisciplinar, sensível ao etnocultural e às tradições locais. Por pressão das convenções internacionais, designadamente a UNESCO, o mundo escolar abria-se ao paradigma sistémico e à universalidade. O Decreto-Lei de 1967 supra-referido consagrava a noção de experiência pedagógica, tornando-a extensiva à reconfiguração pedagógico-didáctica, à adequação dos espaços educativos e ao uso de novos materiais escolares, incluindo novos livros (desde que adequados ao segmento de ensino e devidamente homologados). Com a abolição do livro único, também o estatuto e a função do livro escolar foram sendo alteradas, pelo que parte significativa das actividades lectivas realizadas ao longo do meu estágio para o Magistério Primário assentou em planos de unidade didáctica e de aula, interdisciplinares e organizados em fichas individuais de trabalho, que compunham o “dossier do aluno”.

Centrados na pessoa e no percurso do aluno, os novos manuais foram incorporando temas, textos e autores antes ignorados ou preteridos. Surgiam orientados de acordo com perspectivas didácticas, sistémicas, progressivas, inter e transdisciplinares. A possibilidade de utilização de novos manuais, contendo conhecimentos actualizados e diversos, orientados em função de princípios pedagógicos inovadores, havia-se tornado compatível com as noções de “plano de turma” e “dossier” de aluno. Os princípios da escola activa, colhidos em Decroly, e da “escola por medida”, colhidos em Claparède, bem assim como ensejos e tenteios de construtivismo, inspirado em Piaget e plasmado nas composições e nos artefactos escolares, reflectiam um experiencialismo pedagógico, ao abrigo daquela legislação de 1967. Essas transformações, umas mais radicais e universais que outras, eram explorações de licenciabilidade no quadro da pedagogia oficiosa.

A organização curricular por centros de interesse e o “dossier de aluno” davam curso a uma progressão cognoscente, que colhia inspiração ora no cognitivismo estruturante de Bruner, ora na psicologia genética e no construtivismo inspirados em Piaget. Por inclinação e vontade própria, procurei assumir a sala de aula como

permanente tensão entre as hegemonias exteriores e formais, e um racional de informalidade, respeitador da iniciativa e da evolução de cada criança.

Já profissionalizado, descobri Célestin Freinet e, logo após, Paulo Freire, Ivan Illich, A. S. Neill, pedagogos que me proporcionaram leituras inspiradoras, inquietantes. De Freinet, colhi a relevância da imprensa escolar e o reconhecimento do valor pedagógico e didáctico do texto colectivo de aula. Através de prensas de carimbo e do duplicador de stencil, implementei junto dos alunos a produção colectiva de pequenos textos e do jornal de parede, em circunstâncias específicas do calendário escolar.

Em resultado das novas orientações políticas e pedagógicas, no decurso da década de 70, a reprovação e a segmentação deixaram de ser regra na escola universal e obrigatória, cabendo ao professor justificar as eventuais reprovações e apresentar planos de remediação, para que cada aluno completasse o ciclo escolar básico. Com efeito, se bem que a escolaridade obrigatória tivesse sido ampliada para 6 anos, havia alunos que atingiam o limite de idade sem ter concluído com êxito o Ensino Primário. Nesta atmosfera de universalização e construtivismo, os desafios da docência revestiam-se de um novo alento, nomeadamente no fomento da leitura.

Quando concluí o Bacharelato em História, concorri e passei a leccionar no Ciclo Preparatório, diurno e nocturno, as disciplinas de História e de Língua Portuguesa. Tomei então mais consciência de que o regime curricular por disciplina comporta uma especificidade didáctica que nem sempre favorece a harmonia entre motivação e cognição. A interdisciplinaridade tende a ser uma estratégia motivadora e facilitadora da cognição por parte de públicos pouco motivados.

Os alunos das disciplinas que então leccionei no Ciclo Preparatório nem sempre reconheciam as vantagens práticas da progressão educativa, correspondente ao acréscimo de dois anos de escola. Não obstante, no exercício das funções de direcção de turma, fui-me apercebendo que as disciplinas mais práticas decorriam, em regra, de modo mais harmonioso e proveitoso. Efectivamente, para os alunos desmotivados e sem expectativa de prosseguir os estudos, a melhoria cognoscente resultava da integração curricular de disciplinas mais concretas e activas.

O prolongamento da escolaridade obrigatória para nove anos viria a acontecer na sequência da aprovação da Lei de Bases de 1986. Ficava assim constituída uma Educação Básica, diversificada, integradora e exploratória nos planos vocacional e profissional. A escolaridade de 9 anos, progressiva e estruturada nos planos inter e transdisciplinar, contendo diversidade e congruência, trouxe a confluência entre um desenvolvimento cognitivo, um amadurecimento psicológico na descoberta dos próprios alunos, um estágio de desenvolvimento sociocultural, científico e técnico, de autonomia e interação, duplamente orientado: abrir para

o mundo da produção, habilitar para a prossecução dos estudos. No entanto, a unificação não deixou de trazer uma secundarização da componente técnica e profissional.

Entre 1976 e 1986, leccionei a disciplina de História dos actuais 7.º ano ao 12.º ano; este ciclo profissional coincidiu com a implementação do Ensino Unificado e a democratização administrativa e pedagógica das escolas. Desde 1973 que estava prevista a unificação entre o Ensino Liceal e o Ensino Técnico e a partir de 1974 escolas técnicas e liceus foram sendo transformadas em escolas secundárias. Em 1975, foi extinto o Ensino Técnico e, em 1976, começou a ser implementado o Ensino Unificado.

Em linhas gerais, a unificação consignava um tronco comum que incluía a componente humanística e a componente científica, acrescidas da componente vocacional. A unificação foi acompanhada de uma política educativa favorável ao prolongamento da idade escolar até aos 14/15 anos, fazendo coincidir um ciclo psicológico com um ciclo curricular, mesmo que uma parte dos adolescentes não estivesse motivada para cumprir um currículo no essencial humanístico e científico. As escolas foram imbuídas de maior autonomia pedagógica, participando na selecção de variantes curriculares; na organização dos planos de escola; na dinamização de actividades complementares com abertura à comunidade (através de eventos como a semana cultural); na normalização da avaliação. Para além da avaliação contínua realizada de modo sistemático, as escolas assumiram a responsabilidade de realização dos exames finais do Curso Unificado – exames de escola.

Como professor e director de turma, experienciei, nem sempre com inteira convicção no êxito dos resultados, o empenho tido, por parte dos responsáveis escolares, para que alunos desmotivados permanecessem de modo frutífero na sala de aula. Ao tempo, começava também a sentir-se algum declínio na autoridade dos professores, pois que cabia aos conselhos de turma a última palavra sobre a avaliação de cada aluno e, em caso de indisciplina, a aplicação de eventuais sanções. Não raro, os professores se sentiam coagidos a justificar, por escrito, as propostas de avaliação perante o respectivo conselho de turma e, em casos mais conflituosos, a justificar-se perante os próprios encarregados de educação.

No entanto, o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos trazia, no fundamental, um quadro pedagógico-didáctico adaptado do ensino liceal. Tratava-se de universalizar o prolongamento da escolaridade. Em consequência desta universalização, não raro o 10.º ano passou a revelar-se um ano-problema. Com efeito, parte dos alunos viu-se envolvida numa prossecução de estudos, especializados e de aprofundamento, que não desejava e para a qual não havia sido devidamente preparada. Nem porventura as próprias escolas estavam preparadas para essa universalização, pois que, até então, haviam cumprido um ensino segmentado e selectivo. Estava em constituição um novo ciclo do institucional escolar que se revelava complexo, diverso na composição curricular. Era, no entanto, um plano de alcance universal, constitutivo da educação secundária e que, em poucos anos, se veio a tornar obrigatório.

No ano lectivo de 1980-81, realizei o Estágio Profissional do Ensino Liceal. As circunstâncias políticas e as perspectivas pedagógicas tinham-se alterado desde o meu estágio para o Magistério Primário. Havia agora uma maior participação dos membros da comunidade escolar, levando a efeito actividades culturais e outras iniciativas de interacção com o exterior. Tinha-se tornado mais habitual a planificação das aulas por objectivos, por vezes secundarizando os conteúdos. Nos anos subsequentes, acumulei as funções docentes com as de orientador de estágio, primeiro como Delegado à Profissionalização em Serviço e, mais tarde, como Orientador-Cooperante da Universidade do Minho. Foram duas experiências que me possibilitaram um enriquecimento teórico sobre o campo da educação e uma perspectiva mais ampla e crítica da profissão docente. Correlativamente, participei de uma experiência editorial, como co-autor de manuais escolares de História para os 10.º, 11.º e 12.º anos.

Em 1986, concorri e obtive uma vaga de Assistente na Escola Superior de Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, passando a exercer funções na Formação Inicial de Educadores e de Professores, e na Formação Contínua de Professores. Em 1989, concorri a uma vaga de Assistente-Estagiário na Unidade de Ciências da Educação da Universidade do Minho, cumprindo assim o meu terceiro estágio profissional, que concluí através da aprovação nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Apresentei um Relatório Curricular sobre a Disciplina Correntes Fundamentais da Pedagogia e o estudo A instrução pública em Trás-os-Montes nos finais do Antigo Regime. Contributo para uma projecção de Reforma Pombalina na génese do sistema educativo português. Em 1994, concluí, na Universidade do Minho, o Doutoramento em História da Educação com a tese Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal. Em 2000, concluí as Provas de Agregação em História da Educação e da Pedagogia, na mesma Universidade.

Em 2001, concorri e fui admitido a uma vaga de Professor Associado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Desde 2005 que exerci funções de Professor Catedrático na Universidade de Lisboa – primeiro, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e, desde 2009, no Instituto de Educação. No decurso destes anos, para além da investigação e da docência, assumi funções administrativas e funções de coordenação, orientação e supervisão.

A minha leccionação universitária coincidiu e ficou associada à expansão e à diversificação do Ensino Superior, e, numa segunda fase, designadamente a partir da Convenção de Bolonha (1999), à sua educacionalização, passando a constituir a Educação Terciária.

O desafio lançado pela Educação Terciária tornou-se duplo e complexo, pois que se tratou de continuar a ministrar um Ensino Superior a um maior número de jovens e jovens-adultos, cumulativamente e sem perder o virtuosismo que havia sido benefício de alguns. A Educação Terciária deveria traduzir-se num crescimento

cognitivo (amplo, aprofundado, crítico, ético), devidamente comprovado. Trata-se, no fundamental, de converter e fazer corresponder este novo ciclo escolar a uma experiência significativa no plano (in)formativo e a um amadurecimento educativo, ontológico, antropológico, científico, cultural, individual e colectivo. Subjacente a esta transformação estava o princípio de que uma sociedade com ampla fruição da Educação Terciária não pode ser tão só mais competente e eficaz nos planos científico, técnico, económico, produtivo, cultural, ético.

Assim pois, entre 1971 e 2023, experienciei as mutações nos planos profissional e institucional da docência. Durante este período, passou-se de uma escolaridade obrigatória até aos 10/11 anos de idade, para uma escolaridade obrigatória até aos 14/15 anos, correspondendo a uma Educação Básica. Posteriormente, e quase na mesma geração escolar, a escolaridade obrigatória veio a ser prolongada até aos 17/18 anos, correspondendo a uma Educação Secundária. Chamado a acolher cada vez mais jovens e jovens adultos, também o ensino superior se expandiu, diversificando-se e orientando-se para a universalização escolar até aos 22/23 anos. Mas, tal como nos outros graus de ensino, um desafio complexo e profundo tem sido a educacionalização – fazer corresponder a experiência e o crescimento universitários a uma Educação Terciária.

Dessas mutações também fazem parte a crescente utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação; a consciencialização de direitos e deveres nos planos da cidadania e da fruição humanas e sociais; a abertura do institucional escolar a novos públicos e a novas culturas. Ora, a profissão docente reflecte e acompanhou estas transformações, pelo que se há profissão que a sociedade não deseja, nem pode perder, é a de professor.

O exercício de ego-história que acabei de elaborar conduziu-me à reflexão sobre as diferentes funções e os diferentes modos de cumprir a docência. Se, em circunstâncias de informação e mobilização, o recurso a bons manuais e bons guiões se revela fundamental, circunstâncias e contextos há em que o desafio reside na dinamização das vontades e na conciliação das inteligências. Seguramente que o professor é um gerador de enigmas, estimulando a problematização e estruturando exercícios, sejam intelectuais, sejam físicos. Como dinamizar um conjunto de alunos sobre um tema e em torno de uma mesa? Como trazer ‘alma’ à sala de aula? Como estimular e lidar com a tensão entre o uniforme e o diverso?

As mutações na docência foram acompanhadas de uma universalização, logo, de uma diversificação dos públicos. Também as pedagogias oficiais e oficiosas foram mudando: desde os centros de interesses e os trabalhos de grupo (como manifestações de ensino activo) às planificações por objectivos (por vezes com prejuízo dos conteúdos e com a redução a programas mínimos). Mais recentemente, as orientações pedagógico-didácticas, incluindo as da Educação Terciária, impõem a planificação curricular por competências, sendo certo, no entanto, que, no plano educativo, o que verdadeiramente se torna transformador são as cognições e as capacidades. A profissão docente é impensável sem livros, sem leitura, sem investigação, sem

arquivos, sem memória, sem tecnologias educativas. Mas se, antes, as tecnologias educativas foram adoptadas como meio auxiliar de ensino, a hegemonia das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação tem-nas convertido em epistemologias totais.

5. Memória de uma docência

Je croyais alors à la possibilité de changer les hommes et ses opinions socialistes m'en faisaient un devoir. J'en suis moins certain aujourd'hui. Toutefois, ayant à recommencer ma vie, je serais de nouveau instituteur primaire.

(V. P., 1887, Corse)¹¹

Fui professor e ensinar era-me agradável. Era o modo de sentir e viver, deambulando e aprofundando um vaivém comigo próprio e com os outros. Ser professor constituiu um labor, um diálogo, um encontro. Para os alunos – e, em mais de 50 anos de sala de aula foram muitos –, não sei se valeu a pena. Não tive, nem tenho certeza sobre o valor da minha docência.

Relendo biografias de professores, constatam-se regularidades de vária ordem, mas também inconformismos, desagradados, irregularidades. Há lugar à prevalência do normalismo, como aos experimentos de inovação. Se há manifestações de inserção e participação, explícitas e assumidas, na realidade e nas circunstâncias político-institucionais, também há registos de autonomia (e por que não de deambulação e demarginalidade?). Frequentemente, um vaivém entre insatisfação e revolta, conformidade, resiliência ou renovado entusiasmo de recomeçar em cada Outono. Mas, para mim o que verdadeiramente caracteriza a docência é a personalidade construída na interacção cultural, institucional, social, profissional. É um modo especial de experienciar, comunicar, dar e receber.

Uma pergunta habitual nas entrevistas sobre vidas de professores é “se pudesse voltar atrás, recomeçaria e cumpriria a profissão de igual modo?”. Tal pergunta não apenas subtende inconformismo e desgaste profissional, quanto pressupõe ter havido oportunidade para escolher a docência e, não raro, tê-lo feito por vocação. Seguramente, eu não recomeçaria do mesmo modo, não repetiria parte dos passos que dei; não deixo de admitir contudo que, malgrado a minha opção não ter sido inteiramente consciente e assumida num jogo (simétrico) de alternativas, voltaria a equacionar a possibilidade de ser professor.

Ao tempo, o primeiro tirocínio com a profissão era elaborar um requerimento, solicitando admissão a concurso para exame de acesso ao Magistério Primário. Assim, antes mesmo de frequentar o curso de normalista, já se tornava incontornável encenar e pré-representar a função e a atitude de docente, argumentando, no corpo do requerimento, o quanto de ambição pessoal e comprometimento profissional, por parte do jovem concorrente, estavam já assumidos e ficavam plasmados naquela solicitação formalizada,

¹¹ En Jacques Ozouf, *Nous les Maîtres d'École. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque* (Gallimard, 1973), 309.

povoada de locais de estilo e devidamente assinada. O futuro estava ali, no presente virtuoso e pré-consciente, de quem se é e se imagina vir a ser.

Obtido o acesso ao exame de admissão, o segundo passo era a aprovação nesse exame, misto entre capacitação, conhecimentos escolares, cultura geral e a gramática curricular subjacente às principais noções e estratégias metodológicas do Ensino Primário. Uma das maiores inversões era regressar à elementaridade do cálculo aritmético e à resolução de problemas através da redução à unidade, pois isto surgia após anos escolares de aplicação e prática do cálculo algébrico, da proporcionalidade, do cálculo do maior e do menor múltiplo comum, do fraccionamento por quebrados, fracções, proporções, percentagens. Vencida a entrada, eis que se cumpria o duplo papel de aluno-mestre.

Como referido, enquanto docente, percorri os distintos graus de ensino, desde o ensino primário ao ensino universitário, com comunalidades e especificidades que cada ciclo curricular comporta, nomeadamente: idades e modos de ser aluno, matérias variadas e progressivas, formação dos professores, materialidades e culturas, culturas institucionais. Iniciada no início da década de 70, num quadro de experimentação e alguma mutação pedagógica e didáctica, esta minha sucessão profissional foi, sumariamente, coincidente como as mutações escolares inerentes e decorrentes da Revolução Democrática; com a universalização e posterior ampliação da escolaridade obrigatória; com a escolarização da educação secundária; com a massificação do ensino superior.

Cultivo da profissão docente um radical composto por três constelações vectoriais: i) educação: elevação permanente; humanismo; intelectualidade; pessoalidade; alteridade; dignidade; verdade e ética; sentido de justiça; equidade; ii) ensino; inquietação cultural e científica; clareza de ideias e noções; busca e transmissão do essencial; sentido de exercício, compreensão e explicação; aprofundamento e pragmatismo do conhecimento; iii) interacção construtiva e de normal sublimidade: resiliência e melhoria; reflexão e criatividade; horizonte de possibilidades.

Nestes mais de 50 anos de docência, acompanhei mutações sucessivas, nas quais os professores foram agentes de transformação, mesmo quando os desígnios e os fins em vista nem sempre lhes eram familiares. Se, nas actuais circunstâncias, há um estranhamento da figura e do papel do professor, paradoxalmente, têm crescido as expectativas sobre a sua acção efectiva. Os professores são, verdadeiramente, mobilizadores e construtores da sociedade. A docência é como que a alma da escola. Trata-se de um labor que não pode ser encarado apenas como profissão, discutido num tirocínio de ordenado ou de sindicância. Também não é o bulício, o excesso da atividade ou de registos, que melhora a educação: a educação é um equilíbrio de dinâmicas e acontece como algo que não é descritível, em parte, nos instrumentos de registo e de medida utilizados em cada momento.

A educação é reflexiva, regressiva, transformativa. A sua importância e significado descobrem-se, às vezes, após facto. Ora, avaliando o facto, pode não haver garantia de que se avaliou o efeito da educação. Isto leva a pensar o ser professor de um outro modo. Ser professor exige uma dedicação e vocação. Por vezes, as profissões são pensadas de forma muito realista e pragmática; no entanto, há pessoas desiludidas nas profissões escolhidas. Todas as profissões devem conter um respeito pelo bem-estar humano – e isto cresce na docência, pois que é uma profissão que (in)forma pessoas.

Acredito que o modo como se fala dos professores desilude os jovens. É o ethos que alimenta uma profissionalidade. Ao entrar numa escola de Belas-Artes ou de Cinema parece que há um habitat, uma forma de estar próprios. O mesmo haveria de sentir-se numa escola de Formação de Professores, pois que ser professor é profissão total (vocação e competência). A docência é necessária à humanidade, que carece de orientação, mas também de contratempo, alteridade e esperança. A humanidade não chegou até aqui sem educação, sem escola. Quem se assume e ocupa o outro lado da mesa, aceitando dialogar com um grupo de crianças, de adolescentes, ou de jovens universitários, a seu modo, tão resistentes, quanto ansiosos pelo saber? Alguém terá de continuar a fazê-lo, com soberania, alteridade, justiça, sentido construtivo, que o mesmo é dizer com sabedoria, empenho, responsabilidade.

6. Concluindo

No decurso destes anos de docência repartida entre todos os sectores de ensino, assumi a docência de matérias, programas e disciplinas muito diversas. Ainda que tenha encontrado entre as diferentes disciplinas linhas de confluência – seja em resultado de elementos comuns, seja por se inscreverem numa matriz humanística, seja, ainda, por decorrerem de uma progressão e de uma complexidade crescente (que prolonga algumas problemáticas desde abordagens elementares, adequadas a graus básicos de ensino, até às abordagens complexas e aprofundadas) –, variei o tipo de abordagem. Desenvolvi quadros de natureza teórica, conceptual, histórica, tendo investigado e leccionado, de modo autónomo, criativo e fundamentado, matérias inexploradas, decorrentes das teses e dos projectos de investigação de que fui responsável ou dos quais tomei parte. Orientei a minha docência por quadros estruturais e linhas de mudança.

Enquanto professor do Ensino Primário, leccionei de modo integrado as matérias constantes dos programas. Tentei fazê-lo com rigor e acessibilidade, através de um ensino activo e próximo da realidade sociocultural dos alunos. Do Ciclo Preparatório (onde, como referido, leccionei Português e História) ao Ensino Secundário (como professor de História), percorri todos os anos curriculares. Correlativamente, colaborei na edição de manuais e assumi a orientação de estágios. Fui construindo uma biblioteca profissional que me permitia ampliar as matérias, variar os exemplos e os exercícios de aplicação e verificação. A leitura e o estudo orientado faziam parte da minha relação e das minhas preocupações com a progressão dos estudantes. Estimulei a curiosidade

e a vontade de ir além, mas procurei sempre caminhar do básico, do estrutural, para o acessório e para o complementar. Como docente universitário, fui responsável por uma diversidade de disciplinas no âmbito da Educação, ainda que o núcleo central tenha sido Cultura Escrita e História da Educação, e participei na criação e na reformulação de planos de estudos. Houve períodos em que cumpri jornadas lectivas que incluíam aulas na graduação, seminários de mestrado, seminários de doutoramento. Também me sucedeu que pude alimentar seminários de pós-doutoramento.

Quando procuro sistematizar as minhas linhas de pensamento, dou comigo a pensar que a cultura escrita, a educação e a instituição educativa constituem um núcleo que me tem permitido uma construção ampla e de aprofundamento da História da Educação, nos planos teórico, conceptual, narrativo. O meu principal eixo de investigação tem sido Cultura Escrita/ Educação-Instituição nos períodos moderno e contemporâneo, desdobrado em três temáticas: i) História da Educação e da Escolarização; História das Instituições Educativas; Epistemologia e Teoria da Educação; ii) História do Local e do Município Pedagógico; iii) História da Cultura Escrita, da Alfabetização e do Livro Escolar.

Na docência, sobrepõem-se o conhecer e o ensinar. Se este labor exige um estudo continuado, também desafia e exige uma busca e uma investigação para ensinar. A docência universitária é tensão e progressão entre estudar e investigar. A interdependência entre estas duas missões reflecte-se na criação de novas disciplinas ou na renovação das mesmas, manifestando-se na intencionalidade e na orientação da investigação. Não apenas investigar para descobrir e conhecer, mas assumir a investigação para abrir novos caminhos. Sempre circulei, em torno da sala de aula, diferenciando os níveis de inovação e aprofundamento.

Bibliografia:

- Barausse, Alberto, Tatiane de Freitas Ermel, e Valeria Viola, des. *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*. Pensa Multimedia Editore. 2020
- Costa, Rui Carrington da (2002). "Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente?" Em R. Carrington da Costa, *Obra Completa*. Edições APPACDM de Braga, 2002, 205-251
- Dionísio, Mário. *Autobiografia*, 2ª ed.. Casa da Achada-Centro Mário Dionísio, 2017
- Goethe, J. W. *As Afinidades Electivas*. Círculo de Leitores, 1980
- Huberman, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. Em *Vidas de Professores*, org. A. Nóvoa. Porto Editora, 1992. 31-61.
- Meda, Juri; Viñao, Antonio. "School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives". In *School Memories. New Trends in the History of Education*, ed. C. Yanes-Cabrera, J. Meda e A. Viñao. Springer, 2017.

Nóvoa, António. "Os professores e as Histórias da sua Vida". Em *Vidas de Professores*, org. A Nóvoa. Porto Editora, 1992, 11-30.

Ozouf, Jacques. *Nous les Maîtres d'École. Autobiographies d'Instituteurs de la Belle Époque*. Gallimard. 1973

Platão (1981). *Fedro ou da Beleza*. Lisboa: Guimarães & Cª Editores.

Ricoeur, Paul (2023). Memory, History, Oblivion. https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia. Consultado em 17 de Outubro de 2023.

State of Victoria (Department of Education and Training) (2020). *The Pedagogical Model*. https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/practice/pedagogical_model.pdf

Anexo:

Breve Curriculum Vitae de Justino Magalhães

Professor Catedrático jubilado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UIDEF-IEULisboa); Colaborador do Centro de História da Universidade de Lisboa CE-ULisboa).

Curso de Magistério Primário (1971); Licenciatura em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1978); Doutoramento em História da Educação pela Universidade do Minho (1994); Agregação em História da Educação e da Pedagogia pela Universidade do Minho (2000); Pós-Doutoramento pela École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS (Paris), sob orientação de Roger Chartier (2010).

Professor do Ensino Primário (1971-1976); Professor do Ensino Secundário (1976-1986); Professor do Ensino Universitário (1986-2023). Professor Visitante de Universidades Brasileiras. Orientação de Cursos Breves.

Responsável pelo Seminário de Pós-Doutoramento e Doutoramento "Sistemas de Representação e Escrita da Educação". Coordenador do Curso de Doutoramento em História da Educação. Responsável pelo Mestrado em Educação e Leitura. Responsável por Programas de Formação (Graduação, Mestrados, Programas Curriculares de Doutoramento, Seminários). Supervisor de pós-doutoramentos. Orientador de doutoramentos e de mestrados.

Historiador da Educação. Principal eixo de investigação, publicação, leccionação, orientação: Cultura Escrita/ Educação-Instituição nos períodos moderno e contemporâneo. Linhas temáticas e principais domínios de investigação e publicação: 1) História da Educação e da Escolarização; História das Instituições Educativas;

Epistemologia e Teoria da Educação; 2) História do Local e do Município Pedagógico; 3) História da Cultura Escrita, da Alfabetização e do Livro Escolar.

Membro de Redes de Investigação e Projectos Científicos Nacionais e Internacionais. Investigador Responsável do Projecto de Investigação Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986), financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2011-2014).

Vice-Presidente do Conselho Científico (2018-2023); Membro do Senado da Universidade de Lisboa (2011-2017); Coordenador da Secção de Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Lisboa (2006-2009); Coordenador da Área de Investigação e Ensino de História e Psicologia da Educação (2009-2017); Coordenador da Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1996-1998).

Presidente e membro de júris científicos; júris académicos; júris profissionais. Autor de livros, artigos, capítulos de livro e prefácios. Conferencista convidado em eventos científicos nacionais e internacionais. Membro de Comissões Científicas e Comissões Organizadoras de eventos científicos. Revisor de revistas nacionais e internacionais; Membro de Conselhos Editoriais de revistas científicas portuguesas e de revistas científicas estrangeiras.

Prémio Rui Grácio, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1994).