

Revista Lusófona
de **Educação**

diálogo



Joaquim Pintassilgo: trajetória, pensamento e contribuições à História da Educação

Aline Loretto Garcia

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil

Francilene Barbosa dos Santos Silva

Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB),
Campus Brasília, Brasília, Brasil

Resumo:

Este trabalho apresenta uma entrevista com Joaquim Pintassilgo, professor de História da Educação na Universidade de Lisboa, cuja trajetória acadêmica tem contribuído de forma decisiva para a compreensão das transformações educacionais em Portugal. A conversa parte da problemática das relações entre o Estado e formas alternativas de escolarização no contexto português. O objetivo central foi discutir, à luz de sua produção intelectual, os tensionamentos entre o público e o privado na história da educação, bem como os sentidos contemporâneos da desregulamentação da escola pública.

A metodologia adotada consistiu na elaboração de um roteiro fundamentado em revisão bibliográfica da obra do autor, mapeada por meio do Google Scholar, entre 1996 e 2025. Foram abordados temas como sua formação, militância política, atuação docente, o Movimento da Escola Moderna portuguesa e as políticas de regulação da educação. A análise concentrou-se sobretudo no artigo O público e o privado na história da educação. O exemplo de Portugal (segunda metade do século XIX – início do século XX).

A entrevista evidencia a relevância de uma abordagem crítica e historicamente situada sobre os processos educacionais, ressaltando o valor das experiências cooperativas no campo da educação.

Palavras-chaves: história da educação; trajetória intelectual; prática pedagógica

Joaquim Pintassilgo: Trayectoria, Pensamiento y Contribuciones a la Historia de la Educación

Resumen: Este trabajo presenta una entrevista con Joaquim Pintassilgo, profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Lisboa, cuya trayectoria académica ha contribuido de manera decisiva a la comprensión de las transformaciones educativas en Portugal. La conversación parte de la problemática de las relaciones entre Estado y formas alternativas de escolarización en el contexto portugués. El objetivo central fue discutir, a la luz de su producción intelectual, las tensiones entre lo público y lo privado en la historia de la educación, así como los sentidos contemporáneos de la desregulación de la escuela pública. La metodología adoptada consistió en la elaboración de un guion fundamentado en una revisión bibliográfica de la obra del autor, mapeada a través de Google Scholar entre 1996 y 2025. Se abordaron temas como su formación, militancia política, actuación docente, el Movimiento de la Escuela Moderna portuguesa y las políticas de regulación educativa. El análisis se centró especialmente en el artículo Lo público y lo privado en la historia de la educación. El ejemplo de Portugal (segunda mitad del siglo XIX – inicio del siglo XX). La entrevista evidencia la relevancia de un enfoque crítico e históricamente situado sobre los procesos educativos, resaltando el valor de las experiencias cooperativas en el campo de la educación.

Palabras clave: historia de la educación; trayectoria intelectual; práctica pedagógica

Joaquim Pintassilgo : Trajectoire, Pensée et Contributions à l'Histoire de l'Éducation

Résumé: Ce travail présente un entretien avec Joaquim Pintassilgo, professeur d'Histoire de l'Éducation à l'Université de Lisbonne, dont la trajectoire académique a contribué de manière décisive à la compréhension des transformations éducatives au Portugal. La conversation part de la problématique des relations entre l'État et les formes alternatives de scolarisation dans le contexte portugais. L'objectif central a été de discuter, à la lumière de sa production intellectuelle, les tensions entre le public et le privé dans l'histoire de l'éducation, ainsi que les significations contemporaines de la dérégulation de l'école publique. La méthodologie adoptée a consisté en l'élaboration d'un guide fondé sur une revue bibliographique de l'œuvre de l'auteur, recensée via Google Scholar entre 1996 et 2025. Ont été abordés des thèmes tels que sa formation, son militantisme politique, son activité d'enseignant, le Mouvement de l'École Moderne portugaise et les politiques de régulation éducative. L'analyse s'est concentrée notamment sur l'article Le public et le privé dans l'histoire de l'éducation. L'exemple du Portugal (seconde moitié du XIX^e siècle – début du XX^e siècle). L'entretien met en évidence l'importance d'une approche critique et historiquement située des processus éducatifs, en soulignant la valeur des expériences coopératives dans le domaine de l'éducation.

Mots-clés : histoire de l'éducation ; trajectoire intellectuelle ; pratique pédagogique

Joaquim Pintassilgo: Trajectory, Thought, and Contributions to the History of Education

Abstract: This work presents an interview with Joaquim Pintassilgo, Professor of History of Education at the University of Lisbon, whose academic trajectory has significantly contributed to understanding educational transformations in Portugal. The conversation begins with the issue of the relationship between the State and alternative forms of schooling in the Portuguese context. The central aim was to discuss, in light of his intellectual production, the tensions between the public and the private in the history of education, as well as the contemporary meanings of the deregulation of public schooling. The methodology consisted of preparing a script based on a bibliographic review of the author's work, mapped through Google Scholar between 1996 and 2025. Topics addressed included his academic training, political activism, teaching career, the Portuguese Modern School Movement, and educational regulation policies. The analysis focused particularly on the article The Public and the Private in the History of Education: The Example of Portugal (Second Half of the 19th Century – Early 20th Century). The interview highlights the importance of a critical and historically grounded approach to educational processes, emphasizing the value of cooperative experiences in the field of education.

Keywords: history of education; intellectual trajectory; pedagogical practice

Natural de Loulé, Portugal, Joaquim Pintassilgo (1956) configura-se como um dos mais destacados nomes contemporâneos da História da Educação. Atualmente, é Professor Associado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde ingressou em 1998. Desde então, participou da reestruturação da universidade no

contexto das reformas de Bolonha, integrou a comissão responsável pela criação do Instituto de Educação e desempenhou diversas funções acadêmico-administrativas.

Apesar das funções institucionais que exerceu, é na docência e na produção acadêmica que se concentra o núcleo de sua atuação — espaço onde consolidou grande parte de sua obra. Sua influência ultrapassa as fronteiras da universidade, refletindo-se na formação de novas gerações de pesquisadores e na construção de estudos que dialogam com autores como Carlo Ginzburg, Peter Burke e David Hansen, articulando micro-história, história cultural e tradições pedagógicas — combinação que lhe confere tanto rigor teórico quanto sensibilidade historiográfica.

Os primeiros contatos, das autoras desse texto, para a entrevista foram feitos por e-mail, sempre acolhidos com atenção pelo professor, que prontamente enviou links e publicações atualizadas. A entrevista foi realizada em 29 de maio de 2025.

Embora a entrevista tenha transitado por diversos temas, enfatizou-se uma questão central em sua produção: o papel do Estado na educação e os debates contemporâneos sobre a desregulamentação da escola pública em Portugal. Discutiu-se, especialmente, o artigo O público e o privado na história da educação. O exemplo de Portugal (2011) e as formas como essas questões se manifestam atualmente — como as escolas cooperativas geridas por pais, muitas vezes instaladas em quintas.

Durante toda a entrevista, o professor demonstrou uma de suas principais características: a generosidade intelectual. Foi um prazer ouvi-lo — um momento de aprendizado profundo. Espera-se que esta entrevista proporcione aos leitores e pesquisadores uma experiência igualmente enriquecedora.

Aline: Professor, muito obrigada por nos conceder a entrevista. É uma honra e um momento de grande aprendizado realizar essa conversa com alguém cuja obra é tão importante no campo educacional. O senhor poderia começar nos contando um pouquinho como se deu a sua formação acadêmica? Quando o senhor se formou, onde foi, e quais foram os percursos que seguiu?

Joaquim: Muito obrigado pelo convite! É sempre um prazer colaborar com colegas do Brasil.

Tentando responder sinteticamente, fiz a minha formação inicial em História, aqui na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Terminei em 1982. Depois, estive alguns anos a trabalhar no ensino secundário como professor. Um desses anos foi na Guiné, como professor cooperante, que foi uma experiência muito marcante.

Depois do regresso da Guiné, pensei em fazer um mestrado. Os mestrados estavam a começar em Portugal; começaram só no início dos anos 80, quando houve um enquadramento legal que os criou. Portanto, fiz o meu mestrado por meados dos

anos 80, em História Cultural, na Universidade Nova de Lisboa, com uma dissertação sobre uma figura do Iluminismo português, o Conde da Barca.

Acabei o mestrado em 1987. Depois, concorri aos concursos que apareciam e acabei por entrar para uma Escola Superior de Educação. As Escolas Superiores de Educação são as sucessoras das escolas normais e das escolas do magistério. Passei mais de uma década entre duas Escolas Superiores de Educação, uma em Castelo Branco e outra em Portalegre, ambas no interior de Portugal (Beira Baixa e Alentejo). [...] Enfim, foi um período importante da minha formação.

Foi quando comecei a trabalhar com a formação de professores, uma área a que dediquei boa parte da minha vida profissional.

Foi também nesse período que realizei o doutoramento. Optei por fazê-lo na Espanha, na Universidade de Salamanca, para que pudesse vivenciar uma experiência diferente, além de a instituição contar com um bom grupo de pesquisa em História da Educação.

E, portanto, fiz lá a minha tese de doutoramento sobre a República Portuguesa — especificamente sobre a formação de cidadãos na República Portuguesa, na escola, nas dimensões formais, curriculares, e em dimensões mais informais como os rituais e símbolos cívicos.

Depois de concluir a tese, houve um concurso aqui para a Universidade de Lisboa, em 1998. Eu concorri e consegui entrar, primeiro para o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, onde estive cerca de 12 anos. E quando foi criado o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na altura em que o professor António Nóvoa era reitor, transitei para o recém-criado Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Aliás, pertenci à comissão instaladora, nomeada pelo reitor. A partir daí, fiquei no Instituto de Educação, onde estou até hoje. Do ponto de vista da trajetória institucional, foi assim que as coisas aconteceram, em traços muito gerais.

FRANCILENE: Professor, gostaríamos de compreender melhor o contexto histórico de Portugal durante o período da sua formação. Poderia nos situar nesse momento específico?

Joaquim: Eu fiz o meu percurso escolar até o final do ensino secundário durante o regime autoritário português, conhecido como Estado Novo, que vigorou do início dos anos 1930 até 1974, quando ocorreu a Revolução de 25 de Abril, conhecida como Revolução dos Cravos.

Nesse momento a escola tinha um carácter autoritário e um papel de doutrinação; os alunos não tinham possibilidade de fazer ouvir a sua voz, havia castigos físicos, etc. Tive a sorte de o final do ensino secundário coincidir com a revolução, em 1974, e de participar nos processos de transformação do liceu de Faro, que fica no sul de Portugal. Tivemos a eleição dos dirigentes da escola, o saneamento dos professores mais ligados ao regime, mudanças curriculares, entre outras mudanças.

E, portanto, esse período, que nós chamamos de período revolucionário, corresponde, mais ou menos, aos anos de 1974 a 1976. Foi um período de grande instabilidade, de grandes disputas pelo poder, de indefinição sobre, digamos, que tipo de sociedade iríamos conseguir construir. Pude participar muito ativamente — em termos de militância num dos partidos que existiam — enfim, como era um jovem com 17 anos, participei num partido que se assumia como revolucionário.

Trabalhei um ano numa fábrica, por opção própria, porque, enfim, esse partido se dizia da classe operária e isso representava uma tentativa de me transformar em operário — que eu não era, já que tinha raízes mais ou menos burguesas. Depois, em 1976, após esse período, a sociedade portuguesa estabilizou. Foi aprovada a Constituição, foram feitas as eleições para o Parlamento, entraram em funções os governos constitucionais.

E também decidi cortar com essa militância e voltar à vida de estudante. [...] E, portanto, vim para Lisboa, para o curso de História, para a Faculdade de Letras, já num contexto onde podíamos olhar para as coisas de forma não tão radical, não tão dogmática.

Depois de acabar, em 1982, decidi ir por um ano como professor cooperante para a Guiné-Bissau — ainda muito no espírito de solidariedade com o Terceiro Mundo. E depois voltei para Portugal.

Aline: O senhor mencionou, na resposta anterior, que chegou a trabalhar em uma fábrica, o que me pareceu extremamente interessante. Poderia compartilhar um pouco mais sobre como foi essa experiência?

JOAQUIM: Eu tinha trabalhado como estudante, em períodos de férias, como muitos estudantes fazem. E, por acaso, eu estava distribuindo o jornal desse partido, íamos às fábricas, empresas, etc. Fomos a uma padaria — que era uma padaria grande, tinha umas dezenas de trabalhadores. [...] E houve uma recepção não muito boa, com uma pessoa que só depois percebi que era um dos patrões. Começaram um discurso crítico, e eu entrei numa discussão com ele.

Ele disse: “Vocês não querem trabalhar e tal”, e eu disse: “Se quiser, eu trabalho já aqui”, como um desafio. E ele respondeu: “Então começa esta noite”. E eu disse que sim. Foi assim, um desafio do qual depois não podia recuar. E eu achava que podia ser uma experiência interessante, de facto, porque uma pessoa falar em nome da classe operária não é simples quando não se é operário. Eu não sabia nada sobre isso.

E comecei a trabalhar, os primeiros dias foram terríveis. Eu não estava habituado, e era verão, e uma padaria no verão é um inferno. Mas, depois, acabou por ser uma aprendizagem do trabalho, da coragem também para resistir.

Depois acabei por me entusiasmar — não havia comissão de trabalhadores, era um período de muitas reivindicações. [...]. Consegui, com a ajuda de um colega, criar uma comissão de trabalhadores e fizemos reivindicações. Entrámos, assim, numa dinâmica também interessante, desse ponto de vista. Depois houve eleições para o sindicato, e eu participei numa das listas para o sindicato dos padeiros.

Fiquei com carteira profissional de padeiro e atuei em praticamente todos os lugares da padaria. E foi uma aprendizagem boa. E, depois, com todas estas reivindicações, no final, um ano depois, eles tentaram de toda a maneira me despedir. Mas eu ganhei esse processo com a ajuda de um advogado ligado ao partido. E, depois, no fim, quando decidi mudar de vida, saí. Eu próprio decidi sair, quando vim estudar para Lisboa.

Foi uma enorme aprendizagem, um ano muito intenso. Mas também percebi que não era aquilo que queria fazer da minha vida.

FRANCILENE: Imagino que essa vivência com a política, os sindicatos e o trabalho na fábrica tenha contribuído muito para a sua tese. Estar imerso em uma realidade atravessada por questões sociais e políticas certamente enriquece a reflexão teórica. São experiências fundamentais para a formação de um olhar crítico, não é?

JOAQUIM: Sim, embora depois de concluir o curso e começar a trabalhar como professor, digamos, as minhas energias foram muito canalizadas para a atividade profissional. No fundo, essa vontade de contribuir para a transformação da sociedade manteve-se de alguma maneira. Eu sempre valorizei muito, digamos, o meu papel como professor — também no sentido de que a História pode dar um bom contributo para a formação de cidadãos. A História tem enormes potencialidades nesse sentido, porque, enfim, falamos de regimes autoritários, de revoluções, de constituições, dos direitos humanos, de diversidade cultural. Portanto, a História é excelente para isso.

E depois, um contributo mais direto foi dado pelo contexto, no que se refere à elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, que foi aprovada em 1986. Foi quando eu acabei o mestrado e fui trabalhar numa Escola Superior de Educação. E a Lei de Bases valorizou muito essa área da cidadania. E, portanto, eu estava numa escola de formação de professores e acabei por colaborar muito, tanto em cursos de formação contínua quanto especializada, para formar os professores para essa área.

Nesse contexto, decidi realizar o doutoramento numa perspetiva histórica, procurando compreender de que forma, em diferentes momentos da história portuguesa, se tentou formar os cidadãos e com base em que valores.

Aline: Falando sobre a sua trajetória como professor na Universidade de Lisboa, o senhor me contou recentemente que está se aposentando. Nesse percurso, quais momentos o senhor considera mais marcantes, seja pela importância institucional ou pelo impacto pessoal?

JOAQUIM: Quando cheguei à Universidade de Lisboa já tinha muitos anos como professor — dezassete, creio eu. Isso foi em 1998. Neste momento, tenho perto de quarenta e quatro anos de trabalho como docente. Desses quarenta e quatro, vinte e sete foram passados na Universidade de Lisboa. Esse período corresponde, em boa medida, ao período após o doutoramento. Terminei o doutoramento em 1996, com quarenta anos. Dois anos depois vim para a Universidade de Lisboa.

As investigações que fiz antes estavam ligadas à dissertação de mestrado e depois à tese de doutoramento. Esse foi, penso eu, um período de amadurecimento como investigador, em que grande parte das minhas publicações começaram a surgir. Praticamente tudo foi produzido depois de vir para a universidade. Foi, sem dúvida, o período mais importante do meu percurso, do ponto de vista investigativo e dos interesses que fui desenvolvendo ao longo do tempo.

Também vivi experiências institucionais relevantes. Até 2009, estive na Faculdade de Ciências, sempre participando em órgãos — nunca me recusei. No Departamento de Educação atuei em várias coordenações: da biblioteca, de setores diversos, do próprio departamento, do centro de investigação e da equipe que o dirigia.

Participei das discussões do Processo de Bolonha, em órgãos da Universidade. Esse contexto coincidiu com a fusão entre a Universidade de Lisboa e a Universidade Técnica de Lisboa, que originou a atual Universidade de Lisboa, duplicando o número de alunos, de professores, etc. Esse processo, conduzido pelo professor Nóvoa enquanto reitor, foi marcante. Participei também da criação do Instituto de Educação.

Foi uma experiência fundamental para o meu olhar sobre a universidade e sobre a política universitária, que passei a considerar mais atentamente a partir de então. Especialmente por estar na universidade e trabalhar com cursos de formação de professores, fui-me concentrando nessa vertente. Com Bolonha, esses cursos tornaram-se mestrados — os chamados mestrados em ensino — e estive sempre ligado a eles. Sinto-me, portanto, muito formador de professores. Esse trabalho também me aproximou das escolas, mantendo uma relação muito presente, não só pelos estágios, mas por outras vias e pela própria investigação.

Foi só a partir da entrada na Universidade de Lisboa que consegui desenvolver mais essa dimensão de investigador, de autor, de coordenador de equipas de pesquisa, com projetos financiados — nacionais, de cooperação com o Brasil, ou internacionais.

Agora, com mais de quatro décadas de trabalho como professor, muitos trabalhos publicados, muitos alunos que passaram por mim, posso dizer que sempre gostei muito de “dar” aulas. Trabalhar em sala de aula, tentar fazê-lo de forma diferente, continua a ser algo que me dá prazer. A decisão de me aposentar não vem do cansaço, eu continuo a gostar — talvez até mais do que antes. A experiência, a serenidade e o saber-fazer que ela traz são muito valiosos.

Procurei sempre adaptar-me às novas realidades — tecnológicas, didáticas — fui tentando acompanhar, sem radicalismos, adaptando ao tipo de aula que gosto de organizar, baseada na discussão, no debate, na investigação.

Mas, em Portugal, há um limite: aos 70 anos, a aposentação é obrigatória. Eu farei 69 dentro de alguns meses, poderia trabalhar mais um ano e pouco, mas preferi tomar a decisão por mim, e não ser “empurrado” aos 70. Continuo envolvido com investigações, atividades, congressos, colaborações em doutoramentos e mestrados. Muita coisa continuará, só não poderei mais assumir disciplinas regularmente.

FRANCILENE: Gostaríamos agora de trazer uma questão que desperta muito interesse em nossos estudos de educação no Brasil: a questão das escolas portuguesas, especialmente o movimento da Escola Moderna portuguesa. O senhor poderia nos contar um pouco sobre esse movimento e sobre a sua relação, a proximidade com ele?

JOAQUIM: Na tese do doutoramento já tinha um capítulo sobre a Educação Nova, porque, quando percebi que havia vários educadores ligados ao movimento, que tinham propostas para essa área da formação cívica, moral e, particularmente, através do autogoverno dos alunos, da criação de associações e da defesa de métodos

ativos centrados no aluno, uma grande relação com a natureza, etc. E, portanto, na verdade, foi aí que comecei a me interessar pelo tema da inovação e dos movimentos inovadores em educação, na história portuguesa — e não só, porque este é um movimento muito internacional.

Como me fui dedicando a vários outros temas, de vez em quando regressava a ele, quando tinha solicitações para falar ou para escrever sobre Educação Nova, ou sobre educadores ligados à Educação Nova. Decidi, a partir de um certo momento, concentrar-me neste tema. Foi quando propus um projeto, que foi financiado aqui pela nossa Fundação para a Ciência e Tecnologia, com uma equipe grande, de vinte e tal pessoas, de vários pontos do país e de diferentes universidades, que se consubstanciou no projeto Roteiros da Inovação Pedagógica.

Fui fazendo muitas leituras, não só sobre a atualidade, mas também sobre a história — digamos — do que podemos chamar hoje inovação pedagógica. Ou podemos chamar outras coisas, mas temos de dar algum nome.

Portanto, a minha preocupação foi tentar fazer uma espécie de genealogia da inovação pedagógica, e, reconstruir essas ideias como elas se apresentam hoje, mas que foram sendo elaboradas desde o início do século XX. Tentei recensear experiências, movimentos, sendo que muitas concepções são transversais a vários desses movimentos de renovação. Depois, a pedagogia de Freinet, que deu origem ao movimento da Escola Moderna francesa, e depois aos vários outros movimentos da Escola Moderna, como o português, mas também a pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner, entre outras abordagens que me foram interessando.

Portanto, é um pouco isso que continuo a fazer, é um pouco ainda o que estou a trabalhar neste momento: essa tentativa de compreender o presente, a atualidade dos movimentos pedagógicos renovadores, das experiências — que são imensas — públicas, privadas, associativas, cooperativas, etc., com inspirações diversas, ou combinando fontes de inspiração, que é o que muitas dessas experiências fazem.

Uma das mais interessantes é, seguramente, o movimento da Escola Moderna, que tem raízes nos anos 60, que se institucionaliza nos anos 70, e que tem um líder carismático, que é o Sérgio Niza — um intelectual ainda vivo, que no âmbito do projeto entrevistei, e sobre o qual fiz um artigo também a partir dos textos dele.

Portanto, esse é inquestionavelmente o movimento pedagógico mais importante que tem estado presente na vida educativa portuguesa nas últimas décadas. Que ainda tem muito da inspiração em Freinet, mas também juntou as ideias de Vygotsky, de Bruner — uma perspectiva socioconstrutivista da educação, como eles próprios dizem. E, portanto, em que as aprendizagens são contratualizadas com os alunos, em

que há produção e circulação de trabalhos feitos pelos alunos. É muito baseado na interação social, cultural, com um ideal de educação integral. Podemos acrescentar a valorização dos trabalhos artísticos, da educação física, da participação através das assembleias, da tomada de decisão pelos alunos.

É um movimento com alguns instrumentos próprios, como o plano individual de trabalho, que dá essa contratualização das aprendizagens com os alunos para um determinado período — obviamente sempre com acompanhamento de um professor que funciona muito como tutor.

É um movimento pelo qual tenho alguma simpatia. Convido sempre pessoas ligadas a ele para aulas minhas. Por exemplo, ainda há poucas semanas, numa das minhas aulas, veio a diretora pedagógica da Escola Voz do Operário — que é uma escola que segue a pedagogia do movimento — falar com os alunos.

Portanto, acho que é um movimento que deve ser valorizado, embora não o devamos encarar como a única possibilidade para trabalhar com os alunos.

ALINE: Professor, ao conhecer o Movimento da Escola Moderna, liderado pelo professor Niza, chamou-me a atenção o facto de não ser uma iniciativa estatal, mas sim impulsionada por professores e intelectuais. No Brasil, espera-se que as mudanças venham do Estado. Mas pensei: e se nós, professores, também nos organizássemos coletivamente?

JOAQUIM: Já agora, acrescento uma coisa à resposta anterior. Gostaria de chamar a atenção para uma coisa que o movimento da Escola Moderna tem de muito importante: além de ser um movimento de professores, sem qualquer interferência do Estado, assume-se como um movimento de autoformação dos professores. Portanto, eles reúnem-se regularmente para discutir as suas experiências. É uma formação entre pares. Isso é muito interessante. No fundo, não estão à espera que seja o Estado, que seja a universidade a formá-los — eles formam-se eles próprios, de forma cooperativa.

Portanto, é um movimento cooperativo, e isso é uma das coisas mais interessantes dentro da Escola Moderna. Têm os sábados pedagógicos e encontros regulares por região e depois nacionais. É mesmo um movimento de professores, muito preocupado com a autoformação cooperada — que é a expressão que o Sérgio Niza usa.

ALINE: Professor, a sua obra é bastante ampla, e um dos temas que o senhor aborda com profundidade é justamente a relação entre o público e o privado na educação. O senhor, inclusive publicou um artigo intitulado “Público e privado na história da

educação: exemplo de Portugal”, que analisa o período entre meados do século XIX e o início do século XX.

Poderia nos explicar como se deu esse processo de consolidação do Estado português na área da educação?

JOAQUIM: O Estado, no caso português, participa na educação desde as reformas pombalinas da segunda metade do século XVIII, quando foram criadas, pela primeira vez, as chamadas escolas régias. Portanto, a partir daí, passaram a existir escolas do Estado. O Estado passou a assumir que tem um papel nessa área, como depois vai assumir também em outras áreas em que historicamente não tinha — como na saúde, na assistência social, etc.

No século XIX, no período liberal, isso ganha muita força. É um período muito importante do ponto de vista da construção do que não existia: a ideia de um sistema de ensino. Porque no período pombalino não existia sistema, existiam escolas fragmentadas. O século XIX vai preencher esse vazio. Vai criar, com a fundação dos liceus e das escolas técnicas profissionais, duas grandes instituições de ensino — o que durante muito tempo chamámos de ensino secundário, o ensino que está entre o primário e a universidade. No Brasil as designações são um bocadinho diferentes.

O Estado vai criar também escolas primárias — e o nome “escolas primárias” começa a surgir nessa altura. Fala-se em instrução primária — primária por ser a primeira, não é? Vai-se criando, ao longo do século XIX, uma rede de escolas primárias, tentando dar resposta às necessidades de escolarização da população. E essa consciência vai-se tornando mais premente, especialmente a partir das últimas décadas do século XIX, quando se percebe que o analfabetismo é um mal imenso — 80% dos portugueses eram analfabetos.

A elite liberal assume de forma mais clara, nesse período, esse combate pela alfabetização, pela escolarização. Mas o processo vai ser muito lento, prolongando-se ainda pelo século XX.

Voltando ainda ao século XIX: vai-se também preenchendo o ensino superior. Até então existia apenas a Universidade de Coimbra — Pombal tinha extinguido a de Évora, dos jesuítas. Ao longo do século XIX, vão sendo criadas várias escolas de ensino superior: a escola politécnica, o curso superior de letras, escolas de medicina, etc., em várias áreas. E chegamos ao final do século XIX com instituições de ensino superior em áreas bastante diversas, o que de alguma forma já configura um subsistema. No século XX, com a República, são criadas as universidades de Lisboa e do Porto, juntando as referidas escolas, e passamos a ter três universidades. O sistema vai-se construindo assim, ao longo do tempo.

Apesar de tudo ter começado com o Pombal, é o século XIX que dá o grande impulso à construção do sistema público de ensino nos vários níveis. E, quando chegamos à transição do século XIX para o XX, ele está, no essencial, construído.

Uma primeira nota importante: antes de existirem escolas públicas — as tais escolas régias — as escolas eram privadas. Muitas eram religiosas, mas também havia escolas não religiosas, escolas com intuítos comerciais, escolas municipais, etc. E continuaram sempre a existir.

No caso português, existiram sempre — é importante lembrar isso. Há um mundo muito diverso dentro das escolas não públicas. Quando falamos de escolas privadas ou particulares, temos de ter em conta essa pluralidade histórica — e hoje também é assim. Encontramos escolas religiosas, de várias confissões; escolas que são empresas; escolas operárias, criadas na transição do século XIX para o XX.

Aliás, a Voz do Operário, que referi há pouco, é uma grande associação operária — chegou a ter perto de uma centena de escolas só em Lisboa. Um mundo imenso. Havia também escolas republicanas — os centros republicanos criaram escolas, os centros escolares republicanos, na transição do século XIX para o XX e nas primeiras décadas do século XX.

Portanto, há muita gente a contribuir para os processos de escolarização — e não podemos esquecer isso. Sem o contributo desse mundo não oficial — comercial, associativo, operário, maçónico, etc. — a escolarização dos portugueses não teria avançado ao ritmo que avançou.

E passo agora para o presente. Aplicando um pouco este olhar, acho que devemos ser abertos relativamente à forma como olhamos para a diversidade das escolas que existem hoje.

E sou insuspeito: além de ter sido sempre aluno do ensino público, trabalhei sempre em escolas e universidades públicas. Também colaborei, em vários momentos, com universidades privadas, com as quais me dou bem — como a Lusófona, aqui em Lisboa, com quem tenho tido várias colaborações.

A minha filha também estudou sempre em escolas públicas — é médica e trabalha num hospital público. Portanto, sou insuspeito de não defender a escola ou o sistema de saúde públicos. Mas acho que não devemos olhar com preconceito para as outras escolas — e muito menos reduzi-las a uma única coisa.

As escolas privadas não são inimigas a abater. São instituições que colaboram com a educação de crianças e jovens. Tenho investigado várias escolas privadas ou cooperativas. A Torre, sobre a qual tenho artigos e um capítulo no livro principal do projeto, é uma cooperativa, por exemplo.

A Voz do Operário, que já referi, é uma escola associativa. É uma associação que a suporta e que ainda hoje tem algum financiamento do Estado, porque é considerada uma entidade que realiza, de certa forma, um trabalho público.

E há muitas experiências interessantes do ponto de vista da inovação pedagógica que têm surgido. Nos últimos anos, por exemplo, têm aparecido as chamadas comunidades de aprendizagem.

São pequenas experiências escolares, muitas vezes dinamizadas por pais ou famílias que se juntam, criam uma associação, criam uma pequena escola — que às vezes nem é formalmente uma escola — e que são experiências muito interessantes. Estão em quintas, em contextos muito naturais, com métodos alternativos também.

FRANCILENE: No Brasil, o debate sobre a desregulamentação da educação — como a doação de vouchers e o ensino domiciliar — tem gerado muita polémica. Como esses temas vêm sendo tratados em Portugal. O homeschooling é permitido aí? E, de forma mais geral, como o sistema educacional português tem lidado com as questões relacionadas à regulação, ao papel do Estado e às pressões do mercado no campo da educação?

JOAQUIM: Eu tenho um texto recente sobre o tema. É um texto sobre uma comunidade de aprendizagem que, de certa forma, segue a lógica do ensino doméstico, embora não de forma muito literal.¹

Fazendo um enquadramento: “ensino doméstico” é a expressão usada em Portugal. Sempre foi legal. Nunca houve um momento em que não fosse permitido. Mesmo no Estado Novo, ou em períodos mais antigos, era uma forma habitual de educação entre famílias de classes elevadas.

Há agora um enquadramento mais recente — se estiverem interessados, posso também enviar-vos a legislação² — que continua a permitir e a regulamentar essa prática. Há um conjunto de requisitos. Os alunos precisam estar formalmente inscritos numa escola, pública ou privada. Essa escola deve acompanhar o percurso desses alunos. É nomeado um professor da escola como tutor, que acompanha o processo e conduz os momentos de avaliação.

As famílias precisam ter, pelo menos, um dos membros com formação superior, ou seja, licenciado, porque essa pessoa será a responsável educativa. É feito um

¹ O professor Pintassilgo faz referência ao texto “Comunidades de aprendizagem e homeschooling: o caso do Projeto Raízes: Educação Viva”, publicado em 2025 no livro *Experiencias y prácticas docentes: de la narrativa al aula*.

² Em sua fala, o professor Pintassilgo menciona o Decreto-Lei nº 70/2021, de 3 de agosto, responsável por estabelecer as diretrizes que regulamentam o ensino domiciliar em Portugal.

contrato entre a família e a escola, que define os momentos de avaliação ao longo do ano.

E o que os pais devem apresentar à escola? A base é um portefólio, que precisa ser construído ao longo do processo. Além disso, há exames no final. Isso oferece alguma segurança em relação à qualidade da educação que essas crianças estão a receber. Assim é compreendido, em linhas gerais, o ensino doméstico em Portugal.

Aline: Gostaríamos também de saber se o senhor é favorável ao homeschooling e os impactos que essa modalidade pode ter no contexto educacional.

Não sou favorável. Nunca teria um filho meu nesse sistema. Mas isso não quer dizer que ache que não deva existir. Acho que deve existir, como sempre existiu.

Agora, o que mais tem acontecido em Portugal não é isso — e é sobre isso que eu falo nesse artigo, por isso é interessante. O que acontece é que há famílias que estão descontentes com as escolas. Estão descontentes com a escola tradicional, com aquele tipo de trabalho com turmas de 30 alunos em filas, com aulas muito expositivas, sem a preocupação de olhar para cada aluno, etc., etc., muito fechadas. E, portanto, há famílias que, por estarem descontentes com esse tipo de escola, optam por se juntar, criar uma associação, arranjar um local, formar uma comunidade de aprendizagem ...

Várias das que eu conheço são em locais tipo quinta, ou jardim, e, na verdade, o que existe não é ensino doméstico no sentido puro. Elas não têm o estatuto de escola, mas, na prática, são escolas. Têm dezenas de alunos, têm professores — não lhes chamam professores, chamam-lhes tutores, habitualmente — e, portanto, os alunos seguem, digamos, o programa oficial, as chamadas aprendizagens essenciais, que é o nosso documento programático mais recente nas várias disciplinas.

São escolas com métodos mais alternativos, com um grande contacto com a natureza, muitas saídas fora do contexto, experiências interessantes... A adoção formal do ensino doméstico é apenas uma estratégia. Porque os alunos têm de estar em alguma coisa — o ensino é obrigatório, não é? Então, inscrevem os alunos em ensino doméstico, que é a forma legal de poderem criar uma escola diferente, que não é escola. Porque não tem, por exemplo, algumas das condições necessárias. Em alguns casos, não têm paredes. São projetos como as forest school, que funcionam em florestas, em matas, etc. E o Ministério exige certas condições para aprovar uma escola. Essas experiências, muitas vezes, não têm essas condições. Algumas estão a tentar criá-las.

Portanto, o que é mais comum não é o ensino doméstico no sentido estrito, mas sim essas experiências que adotam formalmente o ensino doméstico. É uma forma de

ter as crianças numa comunidade de aprendizagem, que, na verdade, tem 50, 60 alunos. É uma coisa bem mais interessante do que o ensino doméstico assumido de forma literal, com as crianças em casa, só com os pais. Eu acho isso muito pobre, do ponto de vista da socialização das crianças e dos jovens. Eles precisam de estar com outros, com os seus pares, ter experiências diversificadas, com outros adultos também, etc., etc.

E o contexto é esse. Só uma última nota: o contexto português é um bocadinho diferente do Brasil. Tenho falado com vários colegas brasileiros e estudantes que estão cá. E, digamos, não há — ou pelo menos ainda não há — a pressão que há no Brasil, do mercado, do... enfim, do neoliberalismo, ou como quiserem chamar.

A escola pública continua a ser um projeto muito valorizado. Os vários governos, mesmo de centro-direita, como o mais recente, valorizam a escola pública. Portanto, não há essa tendência de privatização da educação, como noutros contextos.

E essas experiências de comunidades de aprendizagem, na sua maioria, não representam uma vontade de privatização da educação. Nos casos que conheço, há uma crítica à escola tradicional e uma vontade de fazer uma escola diferente — num ambiente quase utópico, digamos assim.

Claro que há escolas privadas católicas, algumas protestantes, uma ou outra muçulmana. Existem escolas comerciais? Sim. Mas acho legítimo que existam. Algumas têm projetos muito interessantes. Agora, é óbvio que não podemos esquecer a dimensão social. São escolas de elite, ou de classes médias. As mensalidades não são acessíveis para todas as pessoas. Não podemos ser ingênuos quanto a isso.

São escolas com uma marca social específica, mas que têm direito a existir. E acho que temos de ser abertos. Mesmo defendendo a escola pública — que eu defendo — temos de estar abertos a essa diversidade. Desde que tenham projetos educativos que se enquadrem na nossa legislação, nos direitos humanos, etc.

Portanto, a minha posição é essa. É aquilo que fui construindo ao longo do tempo, tentando olhar para as coisas de forma aberta, flexível, mas sem perder o olhar crítico, naturalmente.

PALAVRAS FINAIS:

Aline e Francilene: Professor, agradecemos profundamente pela entrevista.

Joaquim: Muito obrigado!

Referências:

- Pintassilgo, J. (2025). Comunidades de aprendizagem e home schooling: O caso do Projeto Raízes: Educação Viva. In L. García, M. Almeida, & J. Torres (Orgs.), *Experiencias y prácticas docentes: De la narrativa al aula*. Editorial Académica Española.
- Pintassilgo, J. (2011). O público e o privado na história da educação – o exemplo de Portugal (2^a metade do século XIX – início do século XX). In A. G. B. Freitas et al. (Orgs.), *O ensino e a pesquisa em história da educação* (pp. 219–241). Edufal.
- Portugal. (2021). Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 149. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/70-2021-165339779>