

# EDUCAÇÃO E PODER EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO E CONTRA-REVOLUÇÃO. O CASO DA ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA (1974-1979)

Fernando Humberto Serra

Centro de Administração e Políticas Públicas  
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa  
fserra@iscsp.ulisboa.pt

“Ora, a ser assim como parece, a dialéctica das ideologias e das práticas [...] (em última instância, sempre de natureza sócio-política) inscrever-se-ia também nessa realidade total, a cujas pulsações e ritmos de devir ela é extremamente sensível. Reflectindo, refractando ou até negando aspectos dessa englobante, a ideologia, por mais que se resume apenas como pedagogia, está presa a condicionalismos epocais, mas de tal forma infusos que só depois deles [SIC] terem actuado é que é possível apreendê-los, explicitá-los, torná-los transparentes.”

Joel Serrão, *Estrutura Social, Ideologias e Sistemas de Ensino*.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos pilares sobre os quais assentam o desenvolvimento e a renovação dos sistemas educativos, uma espécie de *arena* historicamente atravessada por modelos pedagógicos e princípios políticos, ideológicos e epistémicos, produzindo relevantes efeitos de engenharia sociocultural (Correia, 1991; 2001; Adão, 1993; Popkevitz, 1994; Popkewitz, 1997; Popkewitz & Pereyra, 1992; Nóvoa, 1991; 1997; Marcelo Garcia, 1999). Analisar a forma como evoluiu a formação de professores em determinado período histórico é, de certo modo, esclarecer a dinâmica educativa de uma sociedade, revelar os valores e princípios que norteiam os paradigmas educacionais e pedagógicos que estruturam as práticas.

Pretende-se com este texto contribuir para a compreensão histórico-sociológica da relação entre a formação de professores e o poder político no contexto do pós-25 de Abril de 1974. Em particular, tem-se em vista dar conta dos efeitos daquela relação na dinâmica organizacional da, então, *Escola do Magistério Primário de Lisboa* (EMPL), entre 1974 e 1979<sup>1</sup>.

A opção pelo estudo desta escola de formação docente, para além

<sup>1</sup> Este é um texto de síntese de uma investigação levada a cabo entre 1998 e 2004, pelo que irá apenas convocar as fontes bibliográficas e documentais consideradas imprescindíveis para efeitos de produção de um texto de divulgação. Para o leitor que queira aprofundar o conhecimento deste tema pode consultar outros textos do autor (Serra, 1998, 2000, 2004, 2009).

de se justificar plenamente do ponto de vista analítico, tem também na sua base profundas razões de ordem pessoal. O autor deste texto trabalhou cerca de duas décadas numa instituição de formação de professores, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), aí tendo participado nos processos de tomada de decisão que quotidianamente estruturavam o seu quotidiano funcional e simbólico. Uma escola atravessada por balizas conceptuais e normativas decorrentes das sucessivas definições *oficiais* da educação e da formação de professores que em cada conjuntura se iam perfilando. Ora, sucede que este estabelecimento de ensino superior é, ele mesmo, o fiel depositário da tradição e dos ideários pedagógicos que pautaram a EMPL (como é sabido, a ESELx funciona no mesmo edifício onde a EMPL viveu o seu ciclo vital). O fácil acesso às memórias guardadas nas resmas de papel arquivadas, a curiosidade pessoal pelas vivências daqueles que lá trabalharam ou estudaram, a própria configuração arquitetónica do edifício, constituíram também claros influxos motivadores para a realização desta investigação. Poder reconstituir alguma da herança da instituição onde tantos anos se trabalhou representou também uma oportunidade para retribuir o papel que, reconhecidamente, aquela desempenhou no próprio desenvolvimento profissional.

Pretendeu-se obter resposta para um conjunto de interrogações, embora sempre provisória, neste trabalho. No quadro das transformações que a dinâmica política e social do pós-25 de Abril de 1974 imprimiu no domínio da educação, o que nos revelam, do ponto de vista do conteúdo das conceções educacionais, as controvérsias discursivas ocorridas a propósito das medidas tomadas para o ensino primário? Em torno de que princípios educativos e pedagógicos se estruturaram estes conflitos? Legitimaram tais princípios diferentes visões político-ideológicas da sociedade e do ser humano? De que modo aquela conjuntura histórica influenciou as conceções relacionadas com o perfil de professor do ensino primário e os respetivos modelos de formação desenvolvidos numa das escolas de formação de professores para o ensino primário – a EMPL? De que modo foram aí contextualizadas as conceções educacionais *oficiais* relativas ao perfil e papel do professor do ensino primário que se pretendia erigir, e como se exprimiram essas opções conceptuais na dinâmica simbólico-cultural e político-estratégica desta instituição de formação?

# 1. INSTABILIDADE POLÍTICA E MANDATOS PARA A EDUCAÇÃO ENTRE O SOCIALISMO MARXISTA-LENINISTA E A DEMOCRACIA PLURALISTA

“Um educador não o pode ser de qualquer maneira”  
Agostinho Reis Monteiro, *Educação e Constituição de Abril*

A conjuntura histórica identificada neste trabalho mostrou-se fértil em acontecimentos sociais e políticos significativos. Com ela inaugurou-se uma nova fase da história contemporânea do país tanto mais significativa quanto é certo que o golpe de Estado ocorrido em 25 de Abril de 1974, abriu uma brecha num regime que parecia bloqueado por uma profunda crise de hegemonia e de legitimidade (Leal, 1982; Graham, 1982; Santos, 1990; Aguiar, 1985; Pinto, 2001). De hegemonia, porque as várias frações do bloco social no poder apresentavam-se algo refratárias entre si, perturbando a função de orientação global da sociedade; de legitimidade, face à incapacidade do regime para se flexibilizar a ponto de permitir quer uma maior abertura democratizante do país, quer a procura de vias alternativas à solução militar que teimava em prosseguir nas colónias ultramarinas.

Derrocado, pela mão dos militares, no regime que desde 1926 vinha regulando de modo autoritário a sociedade portuguesa, abriram-se múltiplas possibilidades de orientação política, social, ideológica, com tudo o que isso implicava de desacordos e conflitos quanto ao rumo a tomar pelo país. A conflitualidade política e social naquele momento histórico esteve desde logo presente nas fragmentações mais ou menos vincadas do poder político, na sua afirmação instável e provisória se vista do plano institucional, de que são expressões as diversas coligações práticas que se sucederam umas às outras ao sabor de golpes e contragolpes (Aguiar, 1985). Afirmações públicas inflamadas e movimentações partidárias extremamente reativas ilustraram o plano mais superficial dessa conflitualidade política que, obviamente, não deixava também de se jogar nos bastidores de gabinetes e corredores ministeriais. Do ponto de vista social, tal conflitualidade era visível nas ruas, nas empresas, nos campos, e em outros contextos da sociedade civil; sociedade civil ainda debilmente estruturada sob o ponto de vista dos seus canais e mecanismos de representação, mas subitamente estimulada por uma ocasião política propícia. O princípio da “proteção das classes mais desfavorecidas” justificou a emergência de vagas sucessivas de reivindicações de tipo horizontal que cedo desembocaram em vigorosas pretensões ao poder social e económico, deixando muito fragilizada a função reguladora do Estado (Mozzicafredo, 1984; Barroso, 1982; 1987; Ferreira, 1990; Telo, 2007; Marinho & Carneiro, 2014;

Cerqueira, 2015).

Défice regulador que, apesar de tudo, viria a ser reduzido em período posterior desta conjuntura, pela mão dos agentes político-partidários legitimados por referendo popular, e que inaugurariam o regime governativo enquadrado constitucionalmente. Tratou-se do período “normalizador”, ou seja, o período em que foi particularmente nítida a contração do leque de possibilidades políticas, e que se traduziu na maior afirmação da autoridade do Estado, na relativa pacificação dos movimentos sociais, e no ajustamento das decisões políticas internas ao espaço de estrangimentos advindos da economia e das relações internacionais (Morrison, 1981; Barroso, 1982; Eisfeld, 1985; Aguiar, 1985; Maxwell, 1999; Telo, 1999). Acompanhando esta evolução, confundindo-se com ela, ou condicionando-lhe os seus momentos mais expressivos, encontram-se as diferentes conceções da função de orientação da sociedade concorrendo entre si pelo monopólio das interpretações políticas. A natureza algo contraditória dos princípios consignados nos preceitos constitucionais revela bem essas divergentes interpretações que só o jogo das cedências e dos compromissos mútuos registado em instância política tornou possível articular na lei fundamental.

A caracterização da conjuntura política permite clarificar alguns dos aspetos mais significativos da política educativa no pós-25 de Abril de 1974, os seus eixos estruturantes fundamentais, os resultados mais expressivos, mas igualmente as suas concretizações mais débeis. Não consiste, de forma alguma, num fácil exercício de registo histórico. Pelo contrário. A complexidade própria de uma dinâmica vitalizada de mudança educativa articulou-se com a profusão de textos e documentos que a seu propósito foram produzidos, e que não escaparam naturalmente aos efeitos da carga afetiva dos respetivos autores, a maioria deles mais interessada em defender ou atacar uma dada posição em campo ideológico ou doutrinal do que dar objetivamente conta dos factos.

A referência, ainda que episódica, à chamada Reforma Veiga Simão, concebida já nos derradeiros anos do anterior regime e no quadro político aparentemente mais liberalizante, permitiu reconhecer alguns dos fundamentos legitimadores de muitos argumentos que, já no contexto inaugural do novo regime, eram favoráveis à implantação de uma via reformista que retomasse, em essência, as propostas daquela reforma (S. Grácio, 1976, 1985; Stoer, 1982, 1986; Teodoro, 1999, 2001). Esta, recordamos, propunha um sistema educativo aberto, moderno, num certo sentido mais democratizado e flexível, capaz de poder responder cabalmente aos graves problemas relacionados com o atraso económico e social do país. Para alguns analistas, tal proposta, mais do que traduzir uma tentativa de ajustar o sistema educativo às necessidades do mercado – na linha do que vinha ocorrendo em países desenvolvi-

dos a partir da Segunda Grande Guerra –, traduzia uma “economização da ideologia nacionalista” (Stoer, 1986, p. 99) pela qual o Estado Novo visava minimizar os efeitos da crise de legitimidade e de hegemonia de que padecia). Por outras palavras, os apelos à discussão pública que a acompanharam andaram ligados à influência de grupos interessados em projetos político-económicos de integração europeia – aqueles mesmos que haviam criado condições para a eclosão duma crise de hegemonia interna no regime – mas também à maior visibilidade dos movimentos oposicionistas, intelectuais, católicos, estudantis. Ora, a Reforma Veiga Simão, permitiria ao poder político incorporar e reinterpretar estas correntes e movimentações mediante um complexo processo de cooptação política, ideológica e social (Miranda, 1981; Grácio, 1976; 1986).

A grande maioria dos argumentos reformistas será recuperada no imediato pós 25 de Abril. Alterado coercivamente o locus político do sistema educativo, havia que conceptualizar e levar à prática uma nova escola, uma nova relação da educação com a sociedade, pela qual se promovesse nos cidadãos uma consciência genuinamente democrática, adaptada às novas circunstâncias contextuais (Fernandes, 1977). Mas essa transformação deveria ser conduzida segundo critérios reformistas e gradualistas – tese de que o teor do programa do I Governo Provisório era o mais vivo indicador, ao estabelecer que as medidas de fundo, neste como noutros campos, só deveriam ser tomadas após a institucionalização de um regime democrático pluralista, já, portanto, ultrapassada a fase de transição de que esse governo pretendia ser o garante. Contra esta visão qualificada como pusilânime, depressa se insurgiram os partidários de uma via mais radical, uma via que reformulasse substancialmente as linhas deixadas em aberto pela Reforma Veiga Simão (Fernandes, 1977; Gomes, 1977; Teodoro, 1978).

Mas a verdade é que a dinâmica social iniciada após o golpe de Estado ultrapassou em variados domínios da vida pública – de que a educação não foi exceção, muito pelo contrário – os desígnios de controlo e regulação política, tanto dos “reformistas” quanto dos “vanguardistas”. A descompressão subitamente permitida no meio educativo escolar (e não escolar) faz emergir, por vezes desembocando em situações de quase anomia, a procura de ordenamentos normativos alternativos, em muitos aspetos profundamente refratários aos desideratos do poder central. Os saneamentos políticos e pedagógicos “locais” visando a “depuração do sistema”; a introdução de novos planos e conteúdos programáticos e práticas de avaliação; a implementação de novas formas de governo de estabelecimentos de ensino; enfim, a partidarização não raras vezes extremada do ambiente educativo, constituíram disso expressivos indicadores.

O primeiro detentor da pasta da Educação<sup>2</sup> rapidamente se vê ultrapassado pelas movimentações reivindicativas, intensificadas pelo facto de se mostrar relutante em empreender uma política mais radical de saneamento no aparelho ministerial. O seu sucessor<sup>3</sup>, um convicto reformista tentará ainda “carrilar o movimento”, mas a dinâmica criada deixar-lhe-á um reduzido espaço de manobra (Godinho, 1976). Apesar de tudo, tentará ainda produzir algumas peças legais, visando instituir um conjunto mínimo de critérios de regulação das práticas educativas, especialmente no domínio do governo das escolas, domínio onde imperava nesta altura uma acentuada latitude de autonomia. Já em contexto de crescente confrontação político-ideológica, o chamado Plano Melo Antunes<sup>4</sup> também tentará recuperar a tese reformista no plano educativo, propondo um modelo de escola ajustado ao processo geral de democratização, o que na prática deveria passar desde logo pela necessidade de esvaziar o ambiente escolar do clima persecutório, ideologicamente marcado, mas também pela reintrodução de modalidades mais consequentes de regulação das práticas educativas. Não obstante a sua precoce obsolescência sob pressão dos acontecimentos (recorde-se que este documento acabou por traduzir-se num texto nado-morto), o Plano Melo Antunes deixará ainda pistas políticas e propostas conceptuais que serão retomadas posteriormente.

Já em pleno processo revolucionário, e até ao 25 de Novembro de 1975, mas muito particularmente a seguir aos acontecimentos do 11 de Março desse ano – data que marca o início da aceleração da dinâmica daquele processo – assiste-se a uma incorporação, em grande parte das medidas de política educativa, de princípios de inspiração socialista ou socializante. Esta incorporação é concomitante com o reforço da ofensiva dos grupos e associações políticas, bem como das frações do MFA-Movimento das Forças Armadas que reclamam formas mais “avançadas” ou “radicais” de socialismo (Grácio, 1982). Papel importante neste contexto passará a desempenhar o Partido Comunista Português, que em articulação com o sector “gonçalvista” do MFA, tentará hegemonizar o processo de construção educativa. Tal processo passará por iniciativas de cooptação político-partidária traduzidas na ocupação dos lugares-chave do aparelho ministerial. Sintomaticamente, são concebidos vários projetos que, de certo modo, retomam de forma mais operativa alguns atributos do “novo modelo de escola” preconizado pelo Plano Melo Antunes, mas agora já norteados por princípios inequivocamente socialistas (Teodoro, 1999, 2001).

Deve sublinhar-se, porém, que a influência do sector vanguardista ficou longe do estado de hegemonia. Assim como os “reformistas”, saudosos de Veiga Simão, também os “vanguardistas”, apologistas de um socialismo de tipo coletivista, sofreram o impacte das movimentações sociais refratárias aos seus desígnios. E muito embora os debates

<sup>2</sup> O oficial militar Eduardo Correia.

<sup>3</sup> O Professor Vitorino Magalhães Godinho.

<sup>4</sup> Cf. Governo Provisório da República Portuguesa. Programa da Política Económica e Social (1975). Este Programa estabelecia que a “nova política económica” deveria implicar uma “estratégia antimonopolista”, estratégia que, na prática, necessariamente se traduziria no “controlo e orientação do poder económico pelo poder político”, desenvolvido de forma gradual e reformista e não de forma violenta e brusca.

ideológicos em torno da questão educativa tivessem sido nesta altura largamente controlados pelas forças de esquerda e extrema-esquerda, tal não quer necessariamente dizer que esse controlo fosse completamente alcançado, ou que essa quase hegemonia refletisse uma fundamental homogeneidade (Fernandes, 1977; Grácio, 1982). Pelo contrário, tudo indica a ocorrência de uma acesa conflitualidade entre certas correntes principais – e que genericamente traduziram, por homologia, as correntes que se confrontavam no seio do MFA: a corrente vanguardista, a corrente do socialismo de base e a corrente do socialismo pluralista, todas elas atuando num ambiente geral marcado pela vitalidade da sociedade civil e pela relativa fragilidade do poder político. Será esta fragilidade, que inviabilizará o desiderato de imposição ou arregimentação ideológica da sociedade civil por parte das instâncias centrais do poder. Nesta fase conturbada do desenvolvimento da política educativa, mais do que as forças situadas à direita – que nesta altura ainda se acantonavam numa posição defensiva e de certo modo expectante – eram os movimentos de extrema-esquerda, depreciativamente denominados “inconsequentes”, que constituíam o nó-górdio das forças que reclamavam o socialismo vanguardista.

O complexo jogo de confrontações político-ideológicas, mas também de compromissos e acordos tácitos, acabará por plasmar-se conceptual e normativamente na Lei Fundamental de Abril de 1976, lei em que as “classes trabalhadoras” surgem como os principais agentes e destinatários de uma sociedade socialista a construir na base duma democracia pluralista (Monteiro, 1977; Moreira, 1992). Para o sistema educativo, era reservado o papel de instrumento essencial no “desenvolvimento da personalidade” e no “progresso da sociedade democrática e socialista”. Estas e outras determinações constitucionais passarão a assumir o papel de critério legitimador não apenas para a justificação das medidas de carácter revolucionário tomadas, mas, mais fundamentalmente, para a cobertura ideológica dos argumentos defensivos das “conquistas revolucionárias na educação”, desenvolvidas em desespero de causa, já em maré de refluxo da conjuntura PREC.

O 25 de Novembro de 1975 trouxe a ascendência da corrente do socialismo pluralista, traduzida por uma maior influência da aliança “prática” Partido Socialista-Partido Popular Democrático, no quadro do VI Governo Provisório. Em termos práticos, a atuação do ministro na educação<sup>5</sup> – considerada respeitosa ainda que não completamente consequente para os sectores vanguardistas, agora já em situação delicada – não só não conseguirá dar corpo a muitos dos projetos concebidos no calor da conjuntura anterior, como permitirá, voluntária ou inadvertidamente, espaço de manobra a grupos e movimentos de pressão acentuadamente refratários relativamente àquela conjuntura, e que agora encontravam condições sociopolíticas para uma maior

<sup>5</sup> O major Vitor Alves. Oficial moderado, integrou o chamado Grupo dos Nove.

expressão pública. A iniciativa de mandar instaurar inquéritos, com o objetivo de averiguar alegadas afetações ideológicas de programas e materiais educativos, constituiu um sinal claro de que não era desejo deste ministro suportar incondicionalmente algumas das medidas anteriormente tomadas (Fernandes, 1977; Gomes, 1977; Cardia, 1977; Teodoro, 1976; 1978; Grácio, 1985).

Iniciava-se assim um processo irreversível de normalização e des-ideologização que, no entanto, apresentará contornos mais marcantes e significativos após a tomada de posse do I Governo Constitucional, dando expressão institucional a um conjunto cada vez mais ativo de protestos erigidos contra o que se convencionou chamar o “avanço gonçalvista na educação”. A proposta de normalização justificada retoricamente na base da necessidade urgente em construir uma educação ao serviço duma sociedade democrática e pluralista – embora tendo constitucionalmente consignado o socialismo como meta<sup>6</sup> –, foi acompanhada na prática, por uma vigorosa depuração política à esquerda nos aparelhos do Ministério. Em consonância, será desenvolvida uma política expressamente orientada para extinguir ou no mínimo restringir as iniciativas tomadas durante o “Verão quente” e, ainda, para esvaziar os pressupostos ideológicos que tinham estado na sua origem sempre que alguma moldura formal devesse, apesar de tudo, permanecer relativamente intacta. Define-se, em suma, um conjunto de novas fronteiras ou de novos limites na esfera da educação escolar (mas também na da não escolar), uma política contextualizada no processo global de reabilitação de muitos dos mecanismos reguladores do Estado relativamente a diversos domínios da sociedade civil. A sintomática instabilidade política verificada mesmo depois de inaugurada a fase dos governos constitucionais implicará, para os responsáveis pela educação, a incapacidade de delinear e muito menos implementar, com suficiente vigor, um conjunto de linhas estáveis de desenvolvimento para a educação. Apesar deste ponto crítico, em nenhum momento do pós-25 de Novembro o projeto educativo do socialismo vanguardista foi retomado. E mesmo o do socialismo pluralista manifestará, a partir dali, os seus derradeiros estertores.

## 2. CONFLITOS DISCURSIVOS NO CAMPO INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO: ENTRE UMA “EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA” E UMA “EDUCAÇÃO PROGRESSISTA”

Vejamos o que nos revelam as controvérsias ocorridas a propósito das medidas tomadas para o ensino primário, os princípios educativos e pedagógicos que estruturaram as principais linhas argumentativas e

<sup>6</sup> Rui Grácio refere a propósito em tom amargo que o socialismo deixou nesta altura não tanto de ser um remorso, mas um estorvo (Grácio, 1976, p.105).

as diferentes visões do homem e da sociedade que nelas se encontram subjacentes. A configuração epistémica das conceções educacionais pode ser entendida como comportando diversos níveis, uns mais conceptual-abstratos, paradigmáticos, outros mais concretos, objetivos (Schein, 1985; Bertrand & Valois, 1994). Neste texto a opção analítica recaiu em dois grandes domínios: o domínio dos postulados culturais e o da concretização da missão da escola. O primeiro, de maior nível de generalidade ou abstração, compreende as controvérsias relativas à natureza humana, à infância e à escola considerada na sua natureza e missão fundamentais; o segundo relaciona-se com os aspetos mais pragmáticos da missão da escola tal como são modelados e produzidos em cada conjuntura política: organização curricular, organização pedagógica (fases de escolaridade, modalidades de avaliação, etc.) regulação e pilotagem (gestão e administração e inspeção).

No campo intelectual da educação do pós 25 de Abril de 1974, vemos emergir um vivo debate em torno da natureza humana e da infância, tópicos de discussão e elaboração cognitiva que as diversas modalidades de trabalho educativo e pedagógico ajudavam, cada um à sua maneira, a concretizar. Para os defensores das medidas de política educativa mais conotadas com as “conquistas da revolução”, havia antes de mais que lutar contra uma conceção burguesa e elitista do homem que consagrava o ser humano como o produto de uma herança genética. Esta “herança” era entendida como um conjunto de “dons”, “tendências”, ou “impulsos” recebidos ainda antes do berço através de uma longa linha de parentesco, e determinando o grosso, senão a totalidade, dos traços de carácter de cada indivíduo.

Para um sector da intelectualidade da educação do pós-25 de Abril de 1974, esta visão, para além de legitimar uma conceção elitista e imobilista da estrutura social, acabava por acolher uma educação de tipo repressivo, vocacionada em grande medida para corrigir a “mácula original de imperfeição” encontrada em cada criança (Benavente, 1977; Fernandes, 1977; Monteiro, 1977; Ramos, 1977; Mónica, 1978). Um dos efeitos práticos desta visão fatalista da natureza humana revelava-se na tendência para a aceitação dogmática de procedimentos de categorização rígida das crianças em contexto escolar, desembocando na constituição de “castas” diferenciadas de alunos. E a retórica “idealista e populista”, emergente na fase marcelista do regime, celebrando princípios igualitários, mais não era, segundo alguns intelectuais da educação, do que uma mera roupagem ideológica da mesma visão naturalista, agora revitalizada com as vestes de uma ideologia meritocrática (Fernandes, 1977). A provar isto apontavam para o modo como se acolhia uma visão individualista do sucesso escolar. A verdade é que, não obstante a inflexão por esquemas de explicação de pendor “psicologista”, teimava-se em deixar de lado os determinantes de na-

tureza sociocultural. A alternativa a este quadro nocional situava-se numa conceção dessacralizada e materialista do homem, uma conceção que, sem rejeitar – muito pelo contrário –, qualquer tentativa de reflexividade científica, desse conta da sua irrefutável complexidade e hetero-determinação. Neste sentido, podia afirmar-se que o ser humano não constituía um ser abstrato, mas um ser histórico, um ser em construção cujas capacidades ou “performances” apenas se desenvolviam plenamente caso as condições proporcionadas pelo meio assim o permitissem (Seclet-Riou, 1975). Consequentemente, a criança em idade escolar deixaria de ser considerada a partir de uma perspectiva fatalista de registo metafísico, biologista ou psicologista, para, ao invés, ser olhada como um ser intrinsecamente digno, com capacidades para desenvolver as suas potencialidades, desde que lhe fossem garantidas condições ambientais razoavelmente propícias (Snyders, 1972, 1974, 1977). O seu desenvolvimento pautar-se-ia por estádios de crescente complexidade – tal como era confirmado pelas investigações da psicologia do desenvolvimento – sendo sempre determinado por necessidades internas de equilíbrio na base de uma interação com estímulos contextuais de vária ordem (Benavente, 1977a).

Acantonados neste esquema ideacional filosoficamente mais otimista e cientificamente mais esclarecido, alguns intelectuais da educação manifestaram sérias dúvidas quanto ao que consideravam ser os efeitos nefastos da política educativa implementada na fase de “normalização”. Insurgiram-se também contra os argumentos produzidos por sectores considerados muito conservadores do ponto de vista educativo, acusados de celebrar uma conceção passadista, retrógrada e reacionária da natureza humana e da educação, diminuindo aquilo que de melhor tinha acontecido durante o período revolucionário. No respeitante à orientação dada à política educativa pelos primeiros governos constitucionais levantavam-se vigorosas objeções ao respetivo alinhamento – mais tácito que explícito é certo –, com uma conceção conservadora da criança, no que pareciam querer retomar as perspetivas e práticas do regime anterior, mas agora protegidas por um quadro político-ideológico de pendor liberal.

Para além das opções concretas tomadas pelo poder político com vista à implementação da ação educativa escolar, é possível captar no campo intelectual da educação uma acalorada discussão de natureza teórica relacionada com a legitimidade ou a pertinência de determinados modelos escolares. Neste contexto parece ter sido razoavelmente consensual a posição de vigorosa denúncia da chamada escola tradicional: uma escola considerada autoritária, seletiva, cega relativamente à sua própria incapacidade para se adaptar aos alunos provenientes dos estratos mais desfavorecidos. Nesta configuração escolar, reduz-se o aluno a um passivo e amorfo recetáculo da cultura escolar, sem que as

respetivas capacidades criativas ou espírito crítico fossem promovidos. Ao professor cabia o papel de garante inquestionável de um ensino rotineiro, livresco, didaticamente pobre, afastado da experiência concreta e da vida. Segundo alguns setores posicionados mais à esquerda, esta escola magister dixit devia, em última instância, ser explicada à luz da estrutura da luta de classes em sociedades de lógica capitalista. O enraizamento deste modelo na estrutura da sociedade portuguesa parecia para esses setores inquestionável. A busca de novas estruturas e instituições sociais ao serviço do “homem novo”, em statu nascendi, era pois encarada como uma tarefa inadiável. Mas tudo parecia indicar que a procura desse modelo não devia pactuar com quaisquer empréstimos decalcados de propostas que, vindas de fora, nada tivessem a ver com as realidades do país. Pelo contrário, deveriam constituir um genuíno produto nacional. Porém, fosse qual fosse esse modelo, não deveria deixar de respeitar um leque de postulados fundamentais: à escola deveria caber um papel profundamente democratizador da sociedade, o que deveria passar, antes de mais, pela indeclinável tarefa de promover a igualdade de oportunidades; deveria também contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, estimulando-lhe, particularmente, as capacidades criativas, críticas e transformadoras, na base de uma abertura ao mundo e à realidade.

Estiveram fundamentalmente em causa dois modelos candidatos à regulação da nova ordem educativa, pelo menos no que diz respeito ao ensino primário: o modelo da escola nova e o modelo da escola progressista. Para os adeptos da primeira, a escola, mais do que ensinar ou transmitir conhecimentos exaustiva e criteriosamente codificados, deveria procurar orientar as aprendizagens das crianças a partir dos seus próprios interesses e motivações. Liberdade, felicidade, autorrealização eram valores que, articulados com atitudes de observação, experimentação e trabalho coletivo, constituíram o leitmotiv do trabalho escolar (Botelho, 1974; Monteiro, 1975). O professor, inibindo-se de desempenhar papéis diretivos ou moralmente doutrinadores, deveria assumir um papel dinamizador e motivador das aprendizagens, atuando como recurso e orientador geral do trabalho escolar (Bento, 1975). Para os adeptos da escola progressista, as orientações propostas pelo modelo anterior enfermavam de um duplo defeito relacionado com a sua incapacidade para fornecer modelos às crianças, e com a tendência – considerada tão incorreta quanto ineficaz – para celebrar a neutralidade política da escola. Devido ao profundo apego a uma velha metafísica rousseauiana, o primeiro daqueles defeitos conduzia à desvalorização do mundo adulto e à exaltação irrefletida da infância, da sua espontaneidade e possibilidades; o segundo conduzia à constituição de “utopias pedagógicas”, incapazes de entender a escola como um locus estruturado a partir de relações de poder macropolíticas e macroins-

titucional, mas também como um contexto capaz de engendrar novas relações sociais e estruturar novas conceções culturais – desde que tal processo fosse devidamente acompanhado e articulado com mudanças em outros domínios da vida social<sup>7</sup>. Os detratores destas “utopias” contrapunham-lhe aquilo que consideravam ser uma verdadeira “pedagogia de esquerda”, a única capaz de realizar cabalmente a denúncia da neutralidade pedagógica e educativa. Uma pedagogia que ousasse fornecer modelos; que assumisse que os professores não devem abdicar do seu papel estruturador da experiência de aprendizagem da criança; que não enjeitasse mesmo a opção por estratégias pedagógicas que pudessem conduzir à rutura com a respetiva experiência de senso comum (Fernandes, 1977). Uma tal rutura seria legítima sempre que se tratasse de dar a entender à criança que o percurso da humanidade era um dialético confronto entre as classes sociais, desembocando, no fim da história, numa nova ordem, uma ordem cujos arautos não podiam ser senão as classes trabalhadoras.

Do ponto de vista das controvérsias que se desenvolveram a propósito da concretização da missão da escola, a vivacidade e expressão dos argumentos não foi menor. E isto no que respeita tanto à organização curricular, quanto às orientações pedagógicas. O golpe de Estado do 25 de Abril de 1974 e os acontecimentos que se lhe seguiram condicionaram profundamente a natureza dos saberes escolares, os relativos ao ensino primário incluídos. No período anterior a essa data, a seleção dos saberes e a sua organização ao nível do ensino primário constituíram uma indubitável pedra angular de uma construção educativa colocada ao serviço do regime. De um modo geral, para os pedagogos e ideólogos do Estado Novo, o currículo do ensino primário deveria pautar-se por imperativos de transmissão das competências básicas da leitura, escrita e cálculo, articuladas com um leque de mensagens assentes numa matriz simbólica tradicional, nacionalista e judaico-cristã (Bívar, 1971; Mónica, 1978; Sanches, 1985; Carvalho, 1986; Stoer, 1986; Teodoro, 2001).

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do novíssimo campo de recontextualização pedagógica (Bernstein 1986, 1990), estruturado após o golpe de Estado, tiveram como motivação imediata a desarticulação urgente das conceções curriculares celebradas pelo regime deposto e, na medida do tempo disponível, a reformulação mais aprofundada de toda a estrutura curricular do primeiro ano de escolaridade obrigatória. Embora ainda de carácter experimental, esta reformulação dava um sinal claro da importância concedida ao período inaugural do percurso escolar. Cedo aliás se começou a desenhar a ideia segundo a qual, naquele período concreto, mais importante do que a aquisição de saberes bem codificados, era sobretudo importante estruturar um tempo

<sup>7</sup> Autor anónimo, “Georges Snyders: a escola, frente da luta de classes”, in *O Professor*, n.º 18, Junho de 1977, p. 26.

e um espaço educativos de regime flexível e propedêutico, que viesse a permitir uma estimulação global da criança e uma entrada o menos traumatizante possível no universo propriamente disciplinar e académico (Fernandes, 1977). As novas perspectivas curriculares e, muito particularmente, o tratamento conferido ao primeiro período da primeira classe<sup>8</sup> não deixaram, porém, de constituir controvérsia no campo intelectual da educação. A natureza não sistematizada do trabalho escolar e a larga margem de indefinição das atividades propostas nem sempre foram bem recebidas. Para alguns sectores do corpo docente, tratava-se de uma abusiva interferência na sua esfera de competências, já que aproximava o seu ofício do desempenhado pelo educador de infância. Para além de constituir uma objetiva sobrecarga de trabalho (havia que adequar atividades que eram predominantemente orientadas para o grupo aos vários ritmos e estádios de desenvolvimento individuais dos alunos), estava em causa uma tácita diminuição do seu prestígio profissional. Segundo os mais diretos responsáveis pelo campo político da educação, no período revolucionário, estas objeções apenas mostravam à evidência a grande resistência à mudança revolucionária consequente, fosse essa resistência acalentada por conceções pedagógicas e educativas conservadoras ou por puro reacionarismo político (Fernandes, 1977).

Mau grado estas resistências – que do domínio da esfera propriamente intelectual rapidamente extravasaram para o domínio das práticas educativas – o campo de recontextualização seria mandatado, já em plena conjuntura revolucionária, para alargar a reforma curricular aos restantes níveis do ensino primário. Como resultado, serão produzidos novos programas – os programas “laranja” – propostos como uma peça curricular claramente experimental<sup>9</sup>. A sua apreciação crítica era solicitada a vários interlocutores e tinham como enquadramento privilegiado o conselho escolar, uma instância fulcral da gestão administrativa e pedagógica da escola primária no pós-25 de Abril revolucionário. Pretendiam-se norteados por uma filosofia humanista que celebrasse valores como o respeito pela pessoa humana, a felicidade, a liberdade, a emancipação individual e coletiva e a extinção de privilégios clasistas. Estes valores impregnariam os próprios objetivos da ação pedagógica, ressaltando-se, por exemplo, a participação ativa da criança no seu próprio processo de formação – de que o contributo na descoberta, conhecimento e construção do meio físico e social era um dos vetores importantes – a vivência plena da infância, o apelo à atividade e ao espírito crítico, etc. Dos anteriores programas herdavam uma visão relativamente não compartimentada dos níveis de escolaridade, criando o regime de fases e institucionalizando as chamadas “atividades iniciais”. Pretendia-se com esta reforma curricular colmatar os inconvenientes de uma enorme escassez de oferta de educação pré-escolar a nível

<sup>8</sup> Correspondente ao primeiro trimestre do 1.º ano do 1.º ciclo de ensino básico.

<sup>9</sup> Designação pela qual eram conhecidos os programas para o ensino primário de 1975, devido à cor alaranjada da sua capa (MEC/SEOP, Programas do ensino Primário Elementar. Direcção Geral do Ensino Básico, 1975).

nacional, criando condições para uma melhor adaptação da criança à escola, no que se preveniria a emergência de mecanismos de seleção tão precoces quanto injustos para a maioria das crianças portuguesas. A implementação, pelos professores, de dispositivos pedagógicos permitindo as comunicações espontâneas, informais e lúdicas dos alunos, a partir de centros de interesse, bem como o seu ajustamento flexível aos vários níveis de desenvolvimento dos alunos, coroariam no domínio da prática estas orientações para o período “propedêutico”. Período findo o qual já se estaria, em princípio, em condições de introduzir a criança em universos de saberes e competências mais sistematizados: *Língua Portuguesa, Meio Físico e Social, Matemática, Expressões, Educação Física*.

Segundo alguns analistas da educação, destacavam-se, neste corpo disciplinar, as rubricas *Meio Físico e Social* e as *Expressões* pelo papel que poderiam desempenhar na construção de um perfil de aluno confluyente com a nova sociedade que se pretendia erigir. Para além de se admitir que as atividades previstas no âmbito da primeira daquelas rubricas permitiriam o alcance dos objetivos específicos das restantes, o *Meio Físico e Social* vinha proporcionar uma tomada de consciência crítica relativamente aos problemas sociais, políticos e económicos revelados pela sociedade, criando, portanto, uma predisposição para a sua resolução prática. Por seu lado, as *Expressões*, nas suas várias dimensões, permitiriam a implementação de estratégias de não compartimentação, interdisciplinaridade e globalização do conhecimento escolar, ao mesmo tempo que promoveriam a liberdade de expressão, a criatividade e o sentido estético da criança, a partilha de experiências, tudo condições necessárias para a sua integração no contexto de um processo revolucionário.

Esta reforma curricular, à imagem da primeira, também sofreu um conjunto mais ou menos intenso de críticas, cuja natureza não deixava igualmente de revelar motivações políticas. Algumas dessas críticas, oriundas de sectores mais conservadores, prendiam-se com os seguintes aspetos: (1) o alegado carácter autocrático do campo político da educação, quando desprezou a implementação de procedimentos de consulta considerados como condição *sine qua non* para a legitimação cabal dos novos programas; (2) o carácter pedagogicamente empobrecedor dos programas, na medida em que, pelo facto de não se ver enfatizada com suficiente clareza uma sistematização dos saberes e uma planificação das atividades, não estimulava suficientemente as crianças do ponto de vista cognitivo (o “nivelamento por baixo”); finalmente, (3) o carácter politicamente “vanguardista” e “marxizante” dos seus conteúdos (o que alegadamente revelava sinais de permeabilidade do campo de recontextualização educativa à influência de experiências importadas de países da esfera comunista). Mas, um tanto paradoxal-

mente, os mesmos programas eram apontados por determinados sectores – como o Movimento da Escola Moderna – como completamente desprovidos de qualquer posição marxista. Eles seriam mesmo inspirados por uma visão idealista de feição personalista cristã, pelo cuidado que conferiam ao indivíduo em detrimento do grupo, pela celebração do dualismo indivíduo-sociedade, pela crença tão idealista quanto desajustada no papel da educação como via para a democratização global da sociedade (Fernandes, 1977). Fosse como fosse, para os agentes do campo político na altura no poder, o grosso das críticas, especialmente as oriundas dos sectores mais conservadores, indicava antes de mais a adoção de estratégias concertadas de resistência e oposição de natureza exclusivamente política, advindas de “elementos reacionários da pequena burguesia conservadora” com vista a deter aquilo que consideravam ser a “ofensiva comunista” (Fernandes, 1977, p. 106). Ora, isto apenas revelava, para além de um “preconceito anticomunista” e de uma “incapacidade para compreender a situação da criança das classes trabalhadoras”, um fundamental receio de perda de privilégios culturais (*idem*, p. 110).

Apesar de tudo indicar o contrário, a entrada em funções dos novos agentes do campo político da educação, em agosto de 1976, não se traduziu numa liminar erradicação da aplicação dos programas “laranja” nas escolas (Ribeiro, 1977, 1978). Antes, foram constituídos como objeto de debate público, na esperança de que a discussão viesse a legitimar, com uma mais ampla base de apoio, uma intervenção ao nível dos respetivos conteúdos. Porém, o debate acabaria por trair estas pretensões, consideradas por alguns intelectuais como contrarreformistas atendendo à natureza das afirmações públicas proferidas no campo político. Pouco tempo depois, será chamado ao campo de recontextualização um conjunto de agentes com o objetivo de avaliar tecnicamente aquela experiência curricular e formular propostas de alteração. E, contrariamente àquilo que se poderia esperar, a orientação daí resultante apontava para uma conceção claramente mais ousada (muito embora se duvidasse da efetiva capacidade deliberativa daqueles agentes de recontextualização relativamente à esfera política). Inquestionável indicador das contradições e ambiguidades do processo de seleção das conceções educativas oficiais nesta fase, foram as afirmações de um prestigiado responsável do campo de recontextualização – curiosamente, um vigoroso adepto do Movimento da Escola Moderna<sup>10</sup> – a propósito dos programas que ele próprio era chamado a reformular (Niza, 1978). Para ele, os programas revestiam um papel dinamizador e revolucionário e, embora constituindo um “marco irrefutável do 25 de Abril na educação”, do ponto de vista ideológico, as suas marcas “liberais” tinham acabado por levar a que as forças conservadoras da prática escolar os apadrinhassem. O que queria dizer que, na sua

opinião, poder-se-ia ter ido “mais longe” em matéria curricular.

Com efeito, o novo programa adotado experimentalmente – o chamado programa “limão”<sup>11</sup> – revelou-se uma peça curricular mais radical ao abolir formalmente o sistema de classes e fases, passando o ensino primário a ser constituído por uma única fase com quatro anos de duração, o que não impediu que, do ponto de vista dos conteúdos, as alterações tivessem sido escassas. Com esta iniciativa curricular, pretendia-se uma maior liberdade intelectual para o aluno, um papel menos diretivo para o professor, uma mais nítida focalização nos interesses da criança e, fundamentalmente, uma diminuição do peso seletivo do ensino primário, tudo propostas que, em última análise, se identificavam com os princípios educativos celebrados pelo Movimento da Escola Moderna. A inviabilização prática deste programa (a sua publicação tardia, o facto de nunca ter conseguido ultrapassar a fase experimental, as resistências que suscitou), só viria a confirmar a aparente “incongruência” entre o campo político da educação e o campo de recontextualização. Problema só ultrapassado com a reforma curricular de 1980, medida que os sectores intelectuais mais “vanguardistas” consideravam como uma recuperação das conceções mais retrógradas da construção curricular do pós-25 de Abril (Fernandes, 1977).

Do ponto de vista das orientações pedagógicas que foram assumidas no pós-25 de Abril de 1974, pode dizer-se que elas só parcialmente se reveem nas discussões teóricas em torno dos modelos educativos. O que nos mostra a reconstituição histórica de algumas das mais importantes medidas de política educativa é a radical dificuldade em reduzi-las a uma configuração conceptual bem definida. Contudo, não se fica por isso impossibilitado de tentar retirar dessas medidas algum sentido em função daquilo que nessa altura era discussão teórica corrente. Logo desde o momento inaugural do novo regime, os agentes atuando ao nível da instância de recontextualização educativa apontaram para um conjunto de vetores da ação pedagógica identificados na sua grande maioria com as fórmulas proclamadas pela “escola nova”: a ação pedagógica deveria alicerçar-se no mundo da criança, deveria valorizar o seu ritmo próprio, as suas realizações, individuais ou de grupo. O “amor à criança” e o respeito pela sua personalidade eram assim apontados como os eixos fundamentais de estruturação da prática pedagógica. Já em plena conjuntura revolucionária vislumbra-se, no campo político da educação, uma tendência para articular de forma mais nítida estes princípios com elementos da pedagogia progressista (Monteiro, 1975; Fernandes, 1977). Indicadores desta tendência foram as tentativas levadas a cabo pela DGEB no decurso do “Verão quente” para introduzir (e “fazer doutrina”) o “trabalho produtivo no ensino básico” e a “abertura da escola ao meio social”<sup>12</sup>. Inspirada no princípio da abolição da distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual

<sup>11</sup> MEC - DGEB, Programas do Ensino Primário, 1978.

<sup>12</sup> DGEB, Anexo à circular n.º 38 de 11 de Agosto de 1975: Trabalho Produtivo no Ensino Básico e Abertura da Escola ao Meio Social (in Fernandes, 1977, pp. 235 e sgs.).

– distinção que, afirmava-se, caracterizava qualquer sociedade classista e conservadora –, a introdução do trabalho produtivo socialmente útil na escola, em ligação com a abertura da escola às forças sociais organizadas e à comunidade em geral, vinha possibilitar – supunha-se –, a atenuação do pendor demasiado idealista da “educação centrada na criança”. Malgrado o empenho do campo político na consolidação desta experiência (o que passou inclusivamente pela constituição, em foro de recontextualização, de um grupo de trabalho com o objetivo de coordenar e regular a ação ao nível dos vários estabelecimentos de ensino), as resistências verificadas nos contextos locais das escolas e, mais tarde, a inflexão da orientação política do País viriam a inviabilizá-la (Fernandes, 1977; Castro, 1982). A mesma sorte teve a medida destinada a transformar embalagens em material didático. Na prática, tratava-se de uma medida implementada com o objetivo de suscitar um efeito simbólico mobilizador sobre um sector privado algo insatisfeito com a evolução da situação política durante a conjuntura revolucionária. Para lá das razões mais imediatistas e pragmáticas, subjazia a estas medidas um vigoroso apelo ao sentido coletivista e unitário, suscetível de ser interiorizado pelas várias forças virtualmente mobilizáveis para o esforço da revolução (veja-se a preocupação em chamar à escola os sindicatos, as comissões de trabalhadores e de moradores, dos conselhos de aldeia e assembleias populares). Esta motivação eminentemente política deixava-se perceber mais claramente nas reações dos adeptos e responsáveis por este projeto, no momento em que puderam constatar a sua inviabilidade prática. Para eles, tal circunstância apenas mostrava à evidência aquilo que as “forças da direita” queriam para a escola (Teodoro, 1978).

O debate em torno das orientações pedagógicas oficiais também teve expressão em tópicos clássicos como a realização ou não de trabalhos de casa<sup>13</sup>, a adequação ou inadequação de castigos no âmbito da sala de aula (Moreira, 1976). Mas de maior significado no contexto da organização do processo de ensino-aprendizagem foram porém as questões das fases da escolaridade e da avaliação de conhecimentos (Araújo, 1976; Benavente, 1977; Fernandes, 1977; Soares, 1977; Vitória *et al.*, 1977; Sampaio, 1977, 1978). A alteração do regime de quatro classes de escolaridade para o de duas fases de aprendizagem, que acompanhou a entrada em vigor de novos programas para o ensino primário, era legitimada pela oportunidade que oferecia às crianças em idade escolar, especialmente aquelas provenientes de meios mais desfavorecidos (os “meios populares”), de se adaptarem a um *ethos* escolar substancialmente menos seletivo e penalizador; mais recetivo aos seus ritmos de crescimento e idiosincrasias pessoais. Para os defensores deste novo sistema, os seus detratores mais não revelavam do que uma conceção elitista da escola, cujo eixo axiomático passava pela

<sup>13</sup> Cf. autor desconhecido, “Trabalhos de Casa”, in *Escola Democrática*, n.º 6, Fevereiro de 1976, p. 11.

celebração de uma ideologia do dom, uma ideologia de efeitos perversos, dando origem a estruturas escolares muito segregadoras. Exemplo disto eram as hostes de alunos repetentes, rotulados e desvalorizados que grassavam pelas escolas do país. Não obstante alguns políticos da educação do período normalizador se terem manifestado algo refratários ao sistema de duas fases, a experiência acabou por prosseguir. Poder-se-á especular se tal longevidade relativa não se terá prendido com as resistências mais ou menos organizadas, movidas por um conjunto de agentes do campo intelectual da educação e professores nos seus locais de trabalho, contra a política prosseguida no período dos primeiros governos constitucionais no sentido de salvaguardar, no que era possível, aquele que tinha sido um dos pilares fundamentais da organização do processo de ensino-aprendizagem no ensino primário do pós-25 de Abril revolucionário. Aparentemente paradoxal terá também sido a radicalização pedagógica proposta pelos agentes do campo de recontextualização, quando convidados a reformular este sistema. Num período em que tudo indicava um previsível abrandamento, senão mesmo uma forte inflexão das inovações até aí realizadas, eis que é proposta a transição do regime de fases para o de “fase única”, no que era uma clara posição vanguardista nesta matéria, defendida entre outros pelo Movimento da Escola Moderna (mesmo em pleno período revolucionário evitou-se nesta matéria “ir longe de mais” – o que significou, na prática, a suspensão condicional da hipótese de se implementar um regime de fase única)<sup>14</sup> (Benavente, 1977; Rodrigues, 1978; Sampaio, 1978). O desenlace desta complexa trama é conhecido. O novo regime proposto e aprovado teve os seus dias contados, assim como os conteúdos programáticos que com ele se articulavam. Sofrendo desde logo a erosão decorrente das resistências que se levantavam na esfera da sua experimentação, acabou por sucumbir definitivamente na conjuntura política seguinte, ideologicamente mais conservadora.

No campo da avaliação de conhecimentos, a polémica instalou-se logo após o golpe de Estado. Desinibidos pela súbita descompressão da vida pública, os ânimos a favor da abolição dos exames no ensino primário – embora não com a espetacularidade que envolveu os atos reivindicativos verificados noutros níveis de ensino –, tiveram de ser, com algum custo, refreados. Atribuía-se aos exames um carácter tão seletivo quanto autoritário e formalista (Soares, 1977; Vitória *et al.*, 1977)). Este “baptismo burocrático do saber” andava perversamente de mãos dadas, dizia-se, com modelos de sociedade politicamente autoritários, tradicionalistas e conservadores<sup>15</sup>. E, portanto, também não era o pendor “tecnicista” com que frequentemente se ornamentava esta questão, que conseguia elidir o seu carácter essencialmente político (Araújo, 1976). A verdade é que a sua consagração, confirmando as vantagens escolares das crianças oriundas das classes burguesas, elas

<sup>14</sup> Para este Movimento, o sistema de fases ou ciclos era mesmo um sistema para que tendiam todos os países capitalistas, na medida em que se revelava mais económico ao mesmo tempo que, expandindo os ritmos de aprendizagem, fazia diminuir as percentagens de repetência.

<sup>15</sup> Cf. “O Fundo da Questão” in *Jornal da Educação*, n.º 3, junho de 1977, p. 23.

próprias mais favorecidas, acabava por ser um mecanismo discriminatório para os filhos das classes dominadas. Para os subscritores destas alegações, residiam aqui as razões que explicavam as resistências – explícitas ou tão-somente veladas – dos decisores políticos a uma mudança mais consequente neste campo, mesmo no período “quente” da revolução (Fernandes, 1977). Com efeito, o carácter extremamente delicado da avaliação terá porventura evitado soluções mais radicais, como a da abolição imediata dos exames da quarta classe, tal como era reivindicado. Não negando este princípio, mas céticos relativamente à oportunidade da sua aplicação, os agentes do campo político da educação no período revolucionário admitem, apesar de tudo, introduzir algumas alterações no sistema de avaliação, no sentido do que afirmavam ser a sua “desdramatização” progressiva. Isto passava desde logo pela cedência de um maior espaço de manobra aos agentes locais na organização do processo de avaliação. Uma tal transferência do poder de avaliação implicaria uma maior aproximação examinador-examinado, um maior cuidado com os ritmos individuais quotidianos de progressão académica e, portanto, uma redução do cunho abstratizante e finalista das provas. É preciso não esquecer que esta nova orientação nas práticas de avaliação não pode ser perspectivada de modo isolado relativamente a muitas das iniciativas concebidas e levadas à prática noutras esferas da educação: novos esquemas de formação de professores, novos programas, novos esquemas de gestão e administração, etc., e que com ela se articulavam de forma coerente (veja-se, por exemplo, a importância dada a partir de certo momento à figura do coordenador pedagógico na elaboração das provas – figura que detinha um papel nuclear na articulação de competências pedagógicas e de ação social escolar, a nível concelhio ou de zona escolar – cf. Soares, 1977, p. 13).

Não será por acaso que as iniciativas reguladoras introduzidas pelo campo político da educação após a crise revolucionária tocaram de imediato neste pilar delicado do sistema. A desapropriação dos agentes locais no que concerne à respetiva capacidade executiva em matéria de provas de avaliação foi, para alguns setores mais “progressistas”, um claro indício do ataque dirigido à capacidade de organização autónoma daqueles agentes, o que, segundo os mesmos, prenunciava um retorno a esquemas centralizados, se bem que indiretos, de regulação dos processos de avaliação dos saberes escolares. A posterior abolição definitiva das provas de avaliação no ano de escolaridade terminal do ensino primário e o estabelecimento de um processo mais sistemático e cuidadoso de avaliação – multiplicada esta por diferentes modalidades e momentos – terá sido a manifestação mais visível do esforço de compromisso entre dois contextos institucionais de construção educativa nesta fase: a Secretaria de Estado da Reforma Educativa e a Di-

reção-Geral do Ensino Básico (Soares, 1977). Adivinhava-se por detrás deste e de outros compromissos um certo grau de dissonância – senão mesmo de conflitualidade – de posições. Uma investigação histórica mais cuidada conseguiria, porventura, trazer à tona de água as agitações políticas e intelectuais mais profundas, e esclarecer, por exemplo, os próprios graus de autonomia relativa dos agentes do campo de recontextualização relativamente ao campo político e dos agentes ou agências daquele campo entre si (Bernstein, 1986, 1990).

Resta, por último, tecer alguns comentários em relação ao domínio da regulação e da pilotagem (da gestão e administração e do inspetorado). Ultrapassadas, no domínio da gestão e administração, as primeiras hesitações do poder central no sentido da implementação de uma reforma de fundo (circunstância em grande medida provocada pela pressão da esfera sindical que não via com bons olhos o protelamento desse processo relativamente ao que já estava a ocorrer noutros níveis de ensino), construiu-se um novo esquema normativo que parece ter garantido razoável consenso. Estabelecem-se nesta matéria princípios e práticas de democraticidade e participação, visíveis por exemplo na natureza colegial dos vários órgãos, e na interligação não unidirecional entre os níveis macro, meso e micro do sistema – embora neste último caso se possa perceber em certos agentes do campo intelectual algum desconforto face àquilo que consideravam ser o carácter “quase autocrático” do vínculo que ligava a escola aos chamados “distritos escolares”: na prática, o vínculo que garantia a regulação das práticas de gestão pelo poder central (Felizes, 1975). Os desenvolvimentos posteriores deste esquema, no decurso do período revolucionário, apenas vieram retocar aqui e ali alguns aspetos, tais como a possibilidade de entidades exteriores à escola, mas com ela de algum modo relacionadas, virem a ter voz consultiva, ou uma distinção mais nítida entre funções administrativas e pedagógicas – no que estas saíam investidas de maior peso. Validavam-se, pois, os princípios que haviam sido consignados e confirmava-se a orientação originariamente imprimida, prevenindo-se concomitantemente os efeitos da desmobilização que tradicionalmente afetava os professores do ensino primário como corpo profissional. Já no contexto pós-revolucionário, as medidas tomadas pelo campo político da educação acabaram por reforçar, ao nível das estruturas intermédias de gestão, a vertente administrativa em detrimento da vertente pedagógica; e por reduzir a natureza participativa e colegial até aí promovida, alargando a capacidade de cooptação do poder central a esse nível. Para um certo sector do campo intelectual da educação mais diretamente incomodado por estas medidas, era toda uma filosofia de gestão democrática e de escola que naquele momento estava a ser inequivocamente posta em causa.

Similares desenvolvimentos deram-se também no campo da inspe-

ção (Fernandes, 1977; Soares, 1977). Setor com um forte pendor autoritário durante o regime do Estado Novo aliava esse seu carácter – com o que garantia uma forte conformidade do corpo docente para com uma pedagogia de tipo tradicional – a uma relativa debilidade dos seus esquemas organizativos e estruturas materiais. A acentuada escassez de quadros nos serviços de inspeção implicava, por exemplo, e descontadas outras razões, uma orientação exclusivamente fiscalizadora do inspetorado. Após o golpe de Estado, o campo político da educação pretendeu inaugurar uma nova filosofia e uma nova prática nesta matéria. Como componentes essenciais desta nova orientação, contavam-se fundamentalmente o princípio da prevalência das responsabilidades pedagógicas sobre as de inspeção e uma maior horizontalidade na relação inspetor-inspccionado. Consonantes com isto foram as determinações no sentido de revitalizar este corpo profissional através de um investimento na respetiva formação. Em foro intelectual terão sido, contudo, levantadas algumas reservas e suspeitas quanto à total isenção partidária e ideológica das iniciativas levadas a cabo nesta matéria. Já em pleno período pós-revolucionário será precisamente pelo lado da formação do inspetorado que se tentará infletir a orientação até aí imprimida. As medidas que se seguiram foram vistas, por alguns agentes do campo intelectual da educação comprometidos com a construção educativa que no momento entrava em agonia, como visando um claro reforço das competências fiscalizadoras e controladoras dos inspetores-orientadores e, por conseguinte, um reforço do carácter autoritário e hierarquizante, atributos sem os quais a “escola capitalista” não poderia funcionar. Neste sentido também, era toda uma perspectiva de educação e de educador que estava a ser posta em causa; toda uma conceção de homem e de sociedade que entrava em derrocada.

### 3. ASCENSÃO E QUEDA DE UMA “EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA” NA ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE LISBOA. UMA HISTÓRIA DE EUFORIA E DECEÇÃO

A historiografia da formação de professores para o ensino primário em Portugal revela com particular nitidez a interferência que a conjuntura inaugurada pelo golpe de Estado de 25 de Abril de 1974 veio provocar no quadro das medidas tomadas neste domínio e as expressivas tomadas de posição que a seu propósito foram dadas a conhecer na esfera pública. A fluidez destas medidas, as suas oscilações e reorientações de sentido, parecem ter surgido ao mesmo tempo como causa e efeito da vitalidade que impregnava o campo intelectual da educação neste período e, a um nível mais abrangente, a própria esfera simbólico-cultural

da sociedade como um todo.

A discussão em torno do perfil do professor reenviou nos para a dinâmica interna das escolas do magistério primário em geral, e para o que ocorreu na Escola do Magistério Primário de Lisboa em particular. Estas instituições de formação, espalhadas um pouco por todo o país, eram, à data de 25 de Abril de 1974, eficazes instrumentos de reprodução social e cultural do regime político que ali findava pela mão dos militares (Pinto, 1977; Matos, 1978, 1978a, 1978b; Nóvoa, 1987, 1991, 1992, 1997; Correia, 1998; Mogarro, 1998; Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2012).

Não admira que, após o golpe de Estado, este contributo, a um tempo funcional e simbólico, fosse desde logo objeto de uma vigorosa e inequívoca denúncia, especialmente por parte daqueles com mais diretas responsabilidades no sector (novos diretores dessas escolas, novos professores e formadores, novos responsáveis políticos). Estas escolas eram perspetivadas como tendo desempenhado um papel essencial no doutrinamento de sucessivas gerações de professores nos modelos que os grupos dominantes na sociedade portuguesa pretendiam impor na escola primária: modelos marcados nos seus postulados por uma mundividência cristã, rural e patrimonialista. No cerne da argumentação cáustica contra o papel ideológico desempenhado por estas escolas, encontramos um vivo repúdio do perfil de professor que ali se construía: um professor comprometido com princípios culturais dogmáticos e retrógrados, fiel depositário dos valores nacionalistas, e imbuído de um sentido de missão quase “apostólica”. Nesta medida, e pelas razões contrárias, a influência formativa das denominadas escolas normais primárias – o gérmen histórico das escolas do magistério primário – em grande parte do período de vigência da 1.ª República era objeto de inegável nostalgia. Consideradas muitas delas como autênticos baluartes de inovação pedagógica, como era o caso da de Lisboa, eram vistas como instituições onde se modelavam professores abertos à mudança, animados pelos ideais modernos de laicidade e jacobinismo, quer dentro de cada sala de aula, quer fora dela, junto das comunidades em que se inseriam (Fernandes, 1977; Mónica, 1978; Nóvoa, 1987; Pinheiro, 1990).

Olhando panoramicamente a formação de professores para o ensino primário no pós-25 de Abril encontramos de igual modo os dois grandes períodos que marcaram a vida social e política do País, cada um deles com os seus ritmos e fases próprios. O primeiro período inicia-se com o 25 de Abril de 1974 e termina em julho de 1976, tendo ficado marcado pelos vários momentos e ritmos do processo revolucionário em curso; o segundo inicia-se em setembro de 1976 e prolonga-se (no que nos diz mais diretamente respeito) até ao final da década de setenta, representando o refluxo daquele processo. Também

este período pode ser visto como internamente diferenciado. Com um razoável paralelismo isomórfico, a conjuntura sociopolítica mais alargada é confirmada pelo olhar microscópico centrado sobre a dinâmica local de formação de professores. Como se esperava – e a confirmar a tradição de reduzida autonomia destas escolas –, o que se passou na EMPL a seguir ao 25 de Abril de 1974 é bem o paradigma da política geral definida e desenvolvida para este domínio da educação.

### 3.1 A PRIMEIRA FASE DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO: A REVOLUÇÃO EM ESTADO NASCENTE (ABRIL-SETEMBRO DE 1974)

Do ponto de vista político-estratégico, esta fase inaugural ficaria marcada por uma orientação “cautelosa” dos novíssimos responsáveis políticos, a confirmar também neste domínio educativo as orientações inscritas no Programa do MFA: havia que regular o processo de transição, garantindo um mínimo de normalidade institucional. Por outras palavras, impunha-se a desarticulação do modelo organizativo e pedagógico da formação de professores do Estado Novo, mas sem que isso bulisse irremediavelmente com o regular funcionamento do ano letivo de 1973/1974 mas, também, sem que esse imperativo impedisse a supressão de alguns aspetos emblemáticos daquele modelo como eram o exame de Estado ou algumas peças curriculares ideologicamente mais conotadas com o regime findo. De resto, mantém-se praticamente intacto o corpo docente que mantém o exercício regular das respetivas funções letivas até ao fim desse ano letivo, e os próprios diretores asseguram a preparação dos exames de admissão dos novos candidatos ao curso do magistério primário, terminando as respetivas comissões de serviço no final de setembro de 1974 (Fernandes, 1977). Os estudantes, outros agentes significativos nesta fase, ainda manifestarão, num espírito geral de expectativa e inquietação, algumas divergências quanto à realização dos exames no final do 2.º ano, mas elas serão facilmente resolvidas em resultado da intervenção da UEC – uma organização política estudantil associada ao PCP que começava a revelar uma clara capacidade mobilizadora do movimento estudantil. O seu interesse em manter a todo o custo o funcionamento das escolas do magistério primário é bem revelador da importância que lhes é atribuída no quadro de uma mudança revolucionariamente “consequente” do ensino primário. Na EMPL, a movimentação em defesa do antigo diretor<sup>16</sup>, mobilizando estudantes, professores e funcionários, representa neste contexto um mero sinal de derradeira resistência que, em desespero de causa, tenta evitar o estertor anunciado do *status quo*. Aliás, ao que parece, o próprio diretor em exercício, adivinhando o desenlace dos aconteci-

mentos, parece apenas esperar a conclusão das últimas tarefas pedagógico-administrativas daquele ano letivo para poder retirar-se com a dignidade pessoal e profissional possível nas circunstâncias (Pinheiro, 1990; Serra, 2004). O que acaba, paradoxalmente, por representar uma espécie de acordo tácito entre vários agentes significativos: velho diretor em exercício, novo diretor anunciado<sup>17</sup>, liderança estudantil, todos interessados em regular sem grandes traumas o processo de transição. Daqui que, do ponto de vista da análise científico-pedagógica e da prática pedagógica, estes primeiros tempos tivessem sido de moratória e expectativa num quadro geral de normalidade institucional. Tanto quanto foi possível saber, manteve-se a estrutura formal da organização e, com a regularidade possível, prosseguiram as atividades letivas inscritas no plano de estudos ainda vigente.

### 3.2 A SEGUNDA FASE DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO:

#### A REVOLUÇÃO GANHA RITMO

(OUTUBRO DE 1974 - JULHO DE 1975).

Esta fase será mais decisiva que a anterior no que respeita à aceleração da dinâmica revolucionária neste sector. O afastamento dos antigos diretores das escolas do magistério primário e da esmagadora maioria dos professores que aí ensinavam, a cooptação de novos diretores e a renovação dos currículos e programas traduziram o arranque da nova política. O ensaio inaugural de renovação curricular – o possível nas circunstâncias permitidas por um momento político marcado por uma grande provisoriedade de alianças e soluções e já com manifestos sinais de instabilidade – visou tão-somente minimizar os efeitos considerados nefastos dos anteriores currículos, ao mesmo tempo que traria aos futuros professores a possibilidade de conviverem com correntes educativas alicerçadas em novos princípios e paradigmas: a não confessionalidade, a cientificidade dos saberes, o trabalho coletivo e a participação, o espírito crítico, a não diretividade, a abertura da escola

<sup>16</sup> Octávio Neves Dordonnat. Um antigo professor do liceu, com uma razoável literatura pedagógica publicada (cf. Pinheiro, 1990). A história de Dordonnat, enquanto diretor desta escola, tem início em plena conjuntura de controlo pedagógico e ideológico dos professores protagonizado por Carneiro Pacheco. Por convite de responsáveis ministeriais, Dordonnat assumirá funções diretivas em 1943, portanto, um ano após a decisão de reabertura das várias escolas, e na sequência de alegadas dificuldades de Manuel Dantas de Brito – o primeiro a ser convidado para este cargo – em desempenhar tais funções. Dordonnat só sairá em outubro de 1974, completando mais de três décadas ao serviço da EMPL. Uma longa e estável carreira durante a qual soube combinar uma filiação orgânica ao regime do Estado Novo, com uma liderança carismática e paternalista que lhe terá granjeado a estima de professores, estudantes e funcionários. Será mesmo homenageado após o 25 de Abril de 1974, no início da década de oitenta. Uma das salas da EMPL será batizada com o seu nome e, já na década de noventa, no contexto da inauguração das novas instalações da Escola Superior de Educação, em 10 de dezembro de 1992, no edifício da antiga EMPL, terminadas as obras de requalificação. A iniciativa de o homenagear coube diretamente ao próprio ministro da Educação da altura, Roberto Carneiro, presente também como convidado de honra nessa cerimónia. Tal como eu próprio tive oportunidade de testemunhar, esta iniciativa não caiu nada bem junto de uma larga franja de professores que, não se revendo nela, consideravam estar a recuperar-se um símbolo do situacionismo e da ditadura, e assim a “branquear-se” o passado. Como forma de protesto, a maioria deles acabaria mesmo por não estar presente nas cerimónias.

<sup>17</sup> Octávio Dordonat foi substituído por António Janeiro Acabado, o novo diretor nomeado, filho de um ilustre professor com o mesmo nome que havia desempenhado funções docentes e diretivas na Escola do Magistério Primário de Beja (cf. Janeiro Acabado, 1993). António Tiago Janeiro Acabado daria por finda – e a seu pedido – a respetiva missão como diretor nomeado pela tutela no final do ano letivo de 1974/1975. Segue-se-lhe a professora Maria da Luz Leitão igualmente nomeada pela tutela no princípio do ano letivo de 1975/1976 – e que seria responsável pelo recrutamento da maioria dos professores ao abrigo do regime de “experiência pedagógica”. Manter-se-ia no cargo até aos princípios de novembro de 1976, momento em que cessa a sua comissão de serviço.

ao meio (Fernandes, 1977; Matos, 1978).

Porém, do ponto de vista da *orientação político-estratégica local*, as estruturas organizativas e administrativas do poder central cedo revelariam a sua inércia e “emperramento” face à súbita vitalização do ambiente social e pedagógico vivido nestas escolas, a que se juntavam as expectativas exacerbadas dos novos diretores. Esta novíssima elite dirigente, posicionada bem no lado esquerdo do espectro político e organizada em grupo de pressão, desde logo aponta baterias contra alguns sectores dos campos político e de recontextualização da educação, particularmente aqueles que eram designados como “burocratas administrativos” (Pinto, 1977, p. 23). Ao que parece, alguma da estrutura da tutela parecia revelar alguma renitência – mais velada que explícita, é certo – em bulir com o ordenamento jurídico-administrativo do *status quo*. Recordo que, por alturas do 28 de setembro de 1974, se criticava fortemente a incapacidade de certos responsáveis políticos (ou a sua indisfarçável resistência) para levar a cabo um “mais ousado e consequente” saneamento político no seio do aparelho ministerial (Matos, 1978a). Fosse como fosse, a verdade é que as estratégias de denúncia e protesto adotadas pelos novos diretores, e que se prendiam com a necessidade de uma maior capacidade de decisão no processo de recrutamento de novos professores capazes de alinhar com o espírito renovador que se desejava viver nas escolas do magistério primário, acabariam por dar os seus frutos. A aplicação do regime excecional de “experiência pedagógica” foi a solução provisória encontrada para contornar as resistências a que se aludiu<sup>18</sup>. Este regime representou assim a criação de um dispositivo legitimador para o funcionamento instituidor destas escolas. A sua entrada em vigor, fruto da forte aliança estabelecida entre alguns dos agentes políticos recém-chegados à tutela e os novos diretores das escolas por eles cooptados, com tudo o que implicou de abertura e experimentalismo, foi a circunstância que fez a diferença, designadamente do ponto de vista do perfil dos novos professores recrutados (Pinto, 1977; Fernandes, 1977). Na EMPL, esta frente renovadora será protagonizada pelo recém-nomeado diretor, que toma a cargo esse esforço em estreita articulação com os estudantes e professores. Mas será pelo lado dos primeiros que a diferença no ambiente interno da organização se fará mais notada. Capitalizando o seu ascendente genérico sobre o movimento estudantil, os jovens representantes da força político-partidária na altura em ascensão no aparelho do Estado, o Partido Comunista Português, saberão assumir a liderança da primeira associação de estudantes, com tudo o que isso implicou de alargamento do respetivo espaço de manobra e capacidade de decisão, regateando “taco a taco” o seu poder com professores e funcionários. Este poder viu-se reforçado pela natureza federativa do movimento associativo, que em pouco tempo se encontra organizado

<sup>18</sup> Decreto n.º 47587 de 10 de março de 1967. Cf. Comunicado da Secretaria de Estado da Administração Escolar de 16 de novembro de 1974, assinado por Protes da Fonseca. Cf também o Despacho de 30 de outubro de 1974, que alterou o plano de estudos das escolas do magistério.

a nível da totalidade das escolas do magistério primário. Aos escassíssimos professores que transitaram do anterior regime para os novos tempos por impossibilidade administrativa de serem compulsivamente afastados nada mais restaria do que ou a autoexclusão do processo revolucionário que começava a acelerar, ou a acomodação mais ou menos conformada, mais ou menos tácita, à nova dinâmica.

Do ponto de vista da análise científico-pedagógica, os debates passaram muito pela ideia de uma reorganização pedagógica profunda das escolas do magistério primário, que as resgatasse da sua pesada herança de quase meio século. Proclamava-se um novo modelo de formação pelo qual o trabalho escolar “de sala” fosse alimentado e revigorado por atividades extra escolares e por um conjunto de iniciativas de natureza informal a gerir de forma relativamente autónoma por cada escola. Um tal trabalho pretendia ser alicerçado numa estreita articulação entre uma dinâmica individual e uma dinâmica de grupo que contrariasse a visão conservadora, tradicional – “bancária”, na expressão de Paulo Freire – da pedagogia (Matos, 1978a). Concomitantemente, deveriam ser adotadas modalidades de avaliação cujos critérios aferissem não apenas uma estrita apropriação de saberes, mas igualmente a capacidade de intervenção na escola e no meio, as competências relacionais no contacto com a criança, ou o esforço de empenhamento responsável no trabalho. Por outras palavras, o problema colocado por uma avaliação “revolucionária” consistia, para professores e estudantes, em encontrar uma solução que harmonizasse a necessidade de registo da progressão científica dos alunos em função de metas estabelecidas programaticamente – e integrando a capacidade pessoal – e o respetivo nível de “empenhamento” manifestado em todo o processo formativo<sup>19</sup>. Por outro lado, o trabalho extraescolar e as iniciativas informais tornariam os futuros professores muito mais sensíveis aos problemas socioeconómicos e socioculturais dos contextos envolventes das crianças que um dia iriam educar. Mas, acima de tudo – era o quadro que aparentemente se desenhava –, tornar-se-iam muito mais conscientes do papel que podiam desempenhar na construção de um projeto político global, explicitamente orientado para a “construção duma sociedade sem classes” (Pinto, 1977, pp. 26-27). Neste quadro de debate, o acordo entre estudantes, diretores de escola e a tutela não foi particularmente difícil de encontrar. Por exemplo, não poderiam ter melhor acolhimento, no primeiro trimestre do ano letivo de 1974/1975, as propostas avançadas pelos estudantes em matéria de avaliação (Fernandes, 1977). Debatidas em plenário de diretores, acabam aprovadas pela tutela, confirmando plenamente os princípios que lhes estavam na origem: a avaliação deveria ser contínua; deveria ter em conta a atividade global do estudante; deveria ser traduzida globalmente numa só classificação, preferencialmente de teor qualita-

<sup>19</sup> Cf. Despacho da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, de 20 de janeiro de 1975.

tivo. Ainda do ponto de vista da análise científico-pedagógica, o tempo agora é de uma intensa atividade reflexiva em torno das realizações e possibilidades da prática. Nas aulas e fora delas, em reuniões ou encontros informais, professores e estudantes esgrimem argumentos buscando fundamentar os seus pontos de vista em posições teoricamente sustentáveis, todos procurando construir um melhor caminho para a educação em Portugal. Os professores, na sua maioria recrutados com base nas perspectivas e práticas pedagogicamente inovadoras de que dão ou deram mostras, encontram na escola do magistério a oportunidade para se filiarem num projeto cultural e politicamente exaltante; os estudantes, com um protagonismo inusitado, não abdicam de um olhar explicitamente crítico do trabalho dos seus formadores, forçando-os ao exercício de revisão das respetivas práticas.

Do ponto de vista da prática pedagógica, as escolas do magistério primário entram assim num clima revolucionário que as leva a desenvolver um conjunto de iniciativas, algumas delas não completamente previstas ou formalizadas em planos de estudos, fruto do súbito alargamento do espaço de manobra pedagógica e organizativa. É o tempo em que professores e estudantes partem “à descoberta da criança”, levando consigo o princípio legitimador segundo o qual esta “não nasce à porta da escola”. Exemplo paradigmático desta nova orientação da prática pedagógica foi o conjunto de atividades desenvolvidas em torno do “levantamento da situação social, económica, cultural e escolar do distrito de Lisboa”, gémen do que viria a ser designado um pouco mais tarde como “atividades de contacto”<sup>20</sup>. Era alguma da expressão concreta dos novos princípios de formação proclamados, princípios que iriam contaminar indelevelmente a prática já na derradeira fase do período revolucionário.

### 3.3 A TERCEIRA FASE DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO:

#### A REVOLUÇÃO EM VELOCIDADE DE CRUZEIRO

(JULHO DE 1975 - JULHO DE 1976)

Começamos pelo ponto de vista político-estratégico. Ao longo do ano letivo de 1974/1975, será refletida a experiência de formação desenvolvida num campo de recontextualização técnico-científico bastante alargado e participado. Para a tutela, importava consolidar o sector numa perspectiva revolucionária mais consequente e articulada, o que deveria passar quer por mais uma reforma curricular do curso do magistério (que entre outras novidades definisse uma componente de formação comum ao curso do magistério infantil), quer pelo alargamento da própria duração da formação, mas sem que isso bulisse irremediavelmente com a natureza social dos candidatos, tradicional-

<sup>20</sup> Levantamento da situação social, económica, cultural e escolar realizado no distrito de Lisboa pelos alunos e professores da Escola do Magistério Primário de Lisboa de 11 a 14 de março de 1975 (doc. polic. não catalogado) - Centro de Documentação e Informação da ESELx. cf. igualmente Pinheiro, 1996, pp. 79 e sgs.).

mente oriundos das camadas intermédias da sociedade (Fernandes, 1977)<sup>21</sup>. A conceção participada de uma nova estrutura estatutária para as escolas do magistério primário constituiu, para os novos responsáveis políticos, o corolário lógico do processo provisório, de natureza experimental, que estas escolas viviam desde que tinham entrado no regime de “experiência pedagógica”. Uma tal estrutura estabilizaria o currículo, o esquema de gestão e administração e o sistema de recrutamento docente em moldes mais conformes com a tarefa de colocar estas escolas ao “serviço de uma sociedade a caminho do socialismo”<sup>22</sup>. Na EMPL, a nova diretora, nomeada pela tutela<sup>23</sup>, tudo fará para recrutar os professores que podiam à partida levar a cabo este desígnio, num espírito geral de grande abertura. É o tempo em que se franqueia a porta a um vasto contingente docente, diversificado nas suas características e trajetórias profissionais, mas na sua maioria jovens. Será também o tempo da entrada de estudantes de um novo tipo: jovens urbanos, com experiências militantes temperadas nas lutas estudantis, muitos deles já tendo sido alunos em escolas universitárias, motivados não propriamente por uma inequívoca vocação “sacerdotal” do magistério primário, ou por um mero cálculo dos custos económicos da formação, mas por um espírito de militância transformadora da realidade social e cultural do país (Serra, 2004). Inscritos ideologicamente bem na ponta esquerda do espectro político, mostram-se no entanto algo refratários ao que consideram ser a Esquerda “convencional” representada pela UEC. Não muito alinhados do ponto de vista partidário, preferem Mao Tse Tung ou Trotski a Marx ou Engels. Alinham mais pelos grandes pensadores da esquerda como Gramsci, Sartre ou Althusser do que pela conformista *intelligentsia* soviética. Constituindo uma aliança apertada com alguns dos novos professores entretanto recrutados, estes estudantes protagonizarão a mudança sugerida pela tutela, num espírito tal de partilha e *elan* mobilizador que muita da linha que convencionalmente divide os estatutos de professor e de aluno se encontrou ali relativamente esbatida. Uma tal cumplicidade não deixaria de ser encarada por certos sectores estudantis – precisamente os representantes da tal esquerda “convencional” que viam agora colocado em questão o seu ascendente sobre o resto dos estudantes e sobre o próprio processo de tomada de decisão no interior da Escola –, como um claro sinal de “seguidismo” tão impróprio quanto indesejável. O desenlace desta dinâmica veio plasmar-se numa solução de compromisso ao nível da composição político-ideológica da segunda associação de estudantes, eleita no final do ano letivo de 1975/1976 (Serra, 2004). Fosse como fosse, a verdade é que professores e alunos levam ainda mais longe o modelo de formação ensaiado desde os primeiros tempos

<sup>21</sup> O regime anterior havia extinguido o ensino infantil oficial em 1937, o qual fora instituído durante a 1.ª República. De acordo com o estabelecido neste despacho, os dois cursos criados apresentavam um 1.º ano comum e propedêutico. Os alunos tinham a possibilidade de optar ora por um ora por outro, após a frequência desse 1.º ano, em “função dos seus interesses, as possibilidades das várias Escolas e as necessidades do país”. As escolas que se candidatariam à formação para o ensino infantil – havendo, em muitas delas, núcleos já constituídos para esse efeito, em antecipação à decisão governamental –, seriam as seguintes: Aveiro, Chaves, Castelo Branco, Évora, Fundão, Guimarães, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Vila Real, Viseu, Angra do Heroísmo e Funchal (cf. Matos, 1978b, p. 37).

<sup>22</sup> Objectivos da Escola do Magistério Primário e Infantil (Reflexão do Grupo de Trabalho do N.A.O.P.). Documento policopiado, s/d. Arquivo pessoal.

<sup>23</sup> Como vimos, Maria da Luz Leitão.

da “experiência pedagógica”, num quadro de grande permissividade e condescendência manifestados pela tutela.

Do ponto de vista da *análise científico-pedagógica* e da *prática pedagógica*, as novas ideias e práticas de formação de professores que, em fase inicial do processo revolucionário, ainda manifestavam um certo grau de desarticulação serão objeto, na sequência da alteração curricular nos fins de julho de 1975, de uma mais clara formalização<sup>24</sup>. Os seus princípios nucleares, como sejam o carácter sincrético e interdisciplinar do conhecimento, a ligação teoria prática, a abordagem crítica e transformadora da realidade, vinham materializar-se num corpo de áreas de saber, disciplinas, “situações educativas” e “atividades” que – e esta era, aparentemente, a intenção da tutela – estruturariam o perfil do novo professor a sair da Revolução: um professor que, para além das suas funções propriamente docentes, soubesse ser um “dinamizador cultural”, mas também um ator político em sentido lato, na medida em que soubesse argumentar “responsavelmente” em desfavor de uma “impossível conciliação de classes”, ou na medida em que não esmorecesse face aos perigos de uma política de “recuperação imperialista e capitalista” (Fernandes, 1977, p. 136). Num esforço de legitimação das medidas tomadas, alguns dos agentes do campo intelectual com responsabilidades políticas neste sector não deixaram de apontar para aquilo que se convencionou chamar de “tradição pedagógica portuguesa”. Tradição esta alicerçada em grande medida no ideário pedagógico dos já distantes tempos republicanos, e tendo António Sérgio como um dos seus mais importantes expoentes. Admitiam, contudo, que as condições permitidas pelo 25 de Abril de 1974 abriam perspectivas mais radicais e conseqüentes, se comparadas com as verificadas na sequência de 5 de Outubro de 1910: a um movimento republicano reformista, encabeçado por uma pequena burguesia intelectual, progressista e idealista, deveria contrapor-se agora um movimento mais radical e exigente quanto à necessidade de mudança. Este novo drama histórico teria de ser protagonizado por um bloco social mais participado, composto pelo operariado e campesinato, aos quais se deveriam juntar as “camadas intermédias antimonopolistas” (Fernandes, 1977, p. 137). Aos futuros professores caberia um papel de forma alguma negligenciável neste novíssimo movimento revolucionário.

Por conseguinte, olhando panoramicamente quer os conteúdos dos debates, quer o desenvolvimento prático do currículo no ano letivo de 1975/1976, constatamos o ímpeto da construção participada de um modelo de formação de professores sociocrítico, de pendor socializante. Trata-se de um modelo caracterizado por uma forte orientação no sentido da reflexão sobre a prática e da problematização social. Espe-

<sup>24</sup> Cf. Despacho do ministro da Educação, José Emílio da Silva, de 31 de julho de 1975.

cialmente significativo neste contexto foi a entrada franca das ciências da educação em geral, e das teorias sociais da educação em particular – teorias que forneciam uma leitura dialética e materialista da vida em sociedade e do papel da educação como mecanismo de reprodução social e cultural. Havia que preparar os futuros professores para o exercício de inteligibilidade descodificadora da estrutura social: das suas linhas de força e dinâmica de transformação; impunha-se sensibilizá-los para a importância das condições objetivas de existência das diferentes classes, estruturas e grupos sociais, quadro de vida concreto onde as crianças nasciam e cresciam e não raras vezes morriam; havia igualmente que torná-los conscientes do facto de que o seu próprio comportamento e atitudes face aos alunos não escapavam a tais determinantes, pelo que se tornava imprescindível a reflexão em torno da relação pedagógica enquanto relação social e cultural a qual tanto pode agravar quanto atenuar a seleção social. Numa ideia-chave: era imperioso motivá-los a colocarem-se “ao lado das classes interessadas na construção do socialismo”<sup>25</sup>. Esta conceção da sociedade e do papel do professor nessa sociedade articulava-se com uma visão construtivista da criança e do seu processo de desenvolvimento. Piaget e Freud, por exemplo, facilitavam o acesso científico às estruturas cognitivas e afetivas profundas da criança, mas da criança “real”, não da criança encarada como uma espécie de adulto miniaturizado tal como as conceções idealistas da pedagogia tradicional tendiam a representá-la. O modelo de formação praticado neste período áureo da revolução afasta-se assim do didatismo convencional, centrado na sala de aula e nos reportórios pedagógicos para ensinar a “ler, escrever e contar”. Os saberes relativos ao contexto do processo de ensino-aprendizagem tomam primazia – mesmo que essa não fosse à partida uma intenção totalmente assumida – face ao *conhecimento dos conteúdos* ou ao *conhecimento didático dos conteúdos*, desequilibrando, segundo alguns, a dinâmica da própria formação. Do reportório de métodos utilizados em sala de aula, contam-se as discussões, a reflexão crítica de casos, a análise de textos de apoio, complementados pelos trabalhos de grupo, valorizando a investigação e a procura autónoma do saber, e as visitas de estudo como modalidade privilegiada de contacto com o “mundo real”. Tenta deste modo diluir-se o modelo dualista assente na separação austera entre os “fiéis depositários do saber” – os professores – e os que o “recebem” pacífica e acriticamente, abrindo portas a uma nova maneira de encarar o binómio educador-educando<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Cf. Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, 1976/77 MEC – DGEB, p. 2.

<sup>26</sup> Cf. Relatório. Escola do Magistério Primário de Lisboa, ano lectivo 1975/76. (Doc. não catalog.) Arquivos do Centro de Documentação e Informação da ESELx., p. 20.

### 3.4 A PRIMEIRA FASE DO PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO: SUSPENSÃO IMEDIATA DA “EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA” (JULHO DE 1976 - JANEIRO DE 1977)

O inquérito requerido em sede parlamentar e mandado instaurar pelo derradeiro governo provisório face aos “acontecimentos” e “queixas” relativos às escolas do magistério primário<sup>27</sup>, o adiamento da aprovação dos estatutos destas escolas e o relativo atraso na aprovação do plano de estudos com o qual se visava consolidar as duas reformulações curriculares anteriores constituíram um claro prenúncio de que o projeto de formação até aí ensaiado entraria em rápido retrocesso (Fernandes, 1977). Do ponto de vista da orientação político-estratégica, a primeira fase da normalização neste sector inicia-se com a publicação do despacho<sup>28</sup>, já da responsabilidade dos novos governantes legitimados democraticamente, e termina com os preparativos para a eleição da direção de escola, na sequência da publicação do despacho ministerial que institui novas regras no respetivo esquema de governação<sup>29</sup>. O regime de “experiência pedagógica” é assim suspenso, ficando os diretores das escolas sem base legal para prosseguir com o recrutamento de mais docentes, ou com a possibilidade de reconduzir os que aí lecionavam. Para a tutela, estava em causa levar a cabo um “saneamento ideológico” das escolas do magistério primário, acabando de vez com a “ofensiva gonçalvista” que alegadamente nelas se tinha instalado a pretexto da necessária reforma dos modelos de formação de professores (Cardia, 1977). A desarticulação da orientação imprimida pelo regime de “experiência pedagógica” tem continuidade com uma série de outras medidas, quer ainda relativas ao pessoal docente, designadamente a publicação do normativo que estabelece o concurso público documental como condição de recrutamento, quer relativas ao currículo e programas, de que a suspensão da polémica disciplina de *Teoria Dialéctica da História* é apenas um vivo exemplo<sup>30</sup>. Os mais diretamente visados por estas medidas de forte restrição, os professores e diretores do período revolucionário, cedo se dariam conta de que estava em causa a sua própria continuidade nas escolas do magistério primário (Pinto, 1977; Fernandes, 1977). Mais: o sentido destas medidas apontava mesmo para uma perigosa hipoteca da “renovação pedagógica” que vinha sendo ensaiada neste importante sector da educação. Em estreita aliança com uma significativa fatia do corpo discente, depressa desenvolverão estratégias retóricas de denúncia e justificação junto da tutela e da opinião pública – com o apoio de alguma imprensa conotada com a esquerda não afeta à força político-partidária agora no poder – com o objetivo de inflétir, naquilo que era possível, uma tal “ofensiva” go-

<sup>27</sup> Cf. Diário da Assembleia Constituinte, n.º 102 de 13 de Janeiro de 1976 – reportada à sessão n.º 101 de 12 de Janeiro; cf. igualmente, Fernandes (1977, p.143).

<sup>28</sup> Despacho n.º 61/76 de 29 de Julho com o qual os secretários de Estado da Orientação Pedagógica – Romero de Magalhães – e da Administração e Equipamento Escolar – Almerindo Marques – determinaram a suspensão do regime de “experiência pedagógica” a que estavam sujeitas as escolas do magistério primário. Com esta suspensão, foi retirada aos seus respetivos diretores a faculdade de recrutar o pessoal docente – faculdade que, como vimos, lhes era conferida pelo Decreto n.º 47 587 de 10 de Março de 1967.

<sup>29</sup> Decreto-lei n.º 725/76 de 13 de Outubro. Cf. também o despacho 82/76 de 7 de Setembro, que clarifica os mecanismos e regras da contratação de professores para as escolas.

<sup>30</sup> Cf. Despacho de 6 de Agosto de 1976, arquivo da DGEB.

vernamental. Estratégias que não terão tido, contudo, aquele impacte que se pretendia, tendo em conta a firme orientação do novo governo, com o próprio ministro da tutela vindo a terreiro esgrimir argumentos justificadores da opção saneadora<sup>31</sup>. O afastamento dos diretores do período revolucionário e o anúncio das novas regras para a governação destas escolas constituíram, neste quadro, um importante mecanismo de regulação normalizadora.

Na EMPL este mecanismo traduziu-se na cooptação, pela tutela, de um diretor capaz de assegurar provisoriamente a gestão da escola naquela fase de transição, acompanhando o recrutamento e a chegada dos novos docentes, na sequência da abertura do concurso documental, e preparando as primeiras eleições para a direção. Coincidentemente ou não, a opção recaiu num dos antigos professores efetivos do tempo do anterior regime e que sempre se havia mostrado relativamente desconfortável com muita da dinâmica revolucionária observada na escola após Outubro de 1974<sup>32</sup>. Ainda nesta fase, as manifestações de resistência dos professores dispensados e dos estudantes mais ressentidos com a nova orientação política passarão a diversificar-se em função dos respetivos estatutos e espaços de manobra. Os primeiros, do *lado de fora*, ponderando o peso das suas mais-valias profissionais e as condições de cumprimento dos requisitos formais, concertarão esforços no sentido de se candidatarem, se possível em bloco, ao concurso documental entretanto aberto; os segundos, do *lado de dentro*, apontarão baterias para alvos como as provas sumativas ou o *numerus clausus*, em clara divergência de posições com a direção interina da escola.

Não será de estranhar que este primeiro pacote de medidas restritivas tomadas pela tutela tenha implicado uma primeira elevação no tom dos confrontos argumentativos ocorridos no campo intelectual da educação em geral e no campo local da análise científico-pedagógica em particular. As controvérsias estruturam-se, então, em torno da natureza e efeitos do regime de “experiência pedagógica”, tal como tinha sido ensaiado até ali. Os opositores à alegada “comunização” das escolas do magistério primário, ao mesmo tempo que defendiam a justa aplicação das novas medidas denunciavam, designadamente: (1) a alegada instrumentalização político-ideológica do regime de nomeação dos diretores e de recrutamento do respetivo corpo docente; (2) a correlativa ideologização e partidarização do seu funcionamento pedagógico, particularmente no que respeitava à definição dos critérios de avaliação dos exames de admissão dos candidatos aos cursos; (3) o carácter alegadamente sectário, ideologicamente unilateral, ou profissionalmente irrelevante de certas peças curriculares. Os fundamentos legitimadores deste libelo encontramos-os no princípio da inadmissi-

<sup>31</sup> Em carta enviada ao jornal O Diário, e publicada na sua edição de 11 de Setembro de 1976, Sottomayor Cardia terá oportunidade de justificar o afastamento de grande parte dos professores que exerciam funções nas escolas do magistério primário.

<sup>32</sup> O professor Moreirinhas Pinheiro, recentemente falecido. Será nomeado como responsável pela direção, por despacho de Romero de Magalhães, na qualidade de professor efetivo mais antigo. Antigo docente de Didáctica Especial e de Legislação e Administração Escolares, terá a expressa incumbência de gerir interinamente aquele período de transição, o que passava, entre outras responsabilidades, por acompanhar a chegada dos novos professores na sequência da abertura do concurso documental, abrir o ano letivo (ano esse cuja abertura ocorreria apenas no dia 11 de janeiro de 1977), e preparar a eleição para a direção da Escola. As circunstâncias que rodearam a sua nomeação seriam mais tarde clarificadas pelo próprio (Pinheiro, 1996, p. 12).

bilidade do doutrinamento ideológico e partidário da educação numa sociedade e Estado democráticos. Defendia-se que o princípio do pluralismo já havia sido devidamente consagrado na Constituição, quando aí solenemente se tinha proclamado que o Estado não podia arrogar-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Mas, paradoxalmente, os refratários às novas medidas políticas “desideologizadoras” denunciavam-nas à luz da mesma Lei Fundamental, mas esgrimindo outros princípios e partindo de outra *exégésis*: a opção socialista consignada constitucionalmente deveria obrigar o Estado a programar a vida nacional – pelo menos ao nível da esfera pública – em conformidade com este projeto político e ideológico. Escamotear tal imperativo era dar guarida a interpretações minimalistas e truncadas dos preceitos constitucionais e pactuar, ainda que tacitamente, com as forças políticas situadas mais à direita do espectro político.

Observando mais de perto o *campo de análise científico-pedagógica* tal como se apresentou na EMPL, vemos que o conteúdo da argumentação defensiva e justificadora produzida pelo corpo docente mesmo à beira do “saneamento” vai no sentido de se evocarem alguns dos princípios que haviam presidido ao respetivo trabalho durante aquele par de anos, e os efeitos inequivocamente positivos para a vida escolar obtidos com a sua adoção<sup>33</sup>. O espírito de “conquista do saber”, a tentativa constante de introduzir a perspetiva de investigação no processo de ensino-aprendizagem, o acolhimento da criatividade (em que a “arte e a ciência concorriam com igual dignidade”), a ênfase no conhecimento da realidade “concreta”, eram os pilares nos quais assentava a dinâmica da formação. Novas expressões pedagógicas tinham assim visto a luz do dia, fazendo da experiência formativa um exercício de construção permanente em que professores e alunos mutuamente se reviam e implicavam: os primeiros, assumindo uma função dinamizadora e orientadora; os segundos, ultrapassando a atitude passiva e acrítica perante os saberes transmitidos. A valorização do trabalho de grupo como contexto privilegiado de discussão e reflexão crítica e autocrítica surgia de novo com uma importância acrescida. A avaliação assumia uma forma de “aprendizagem metodológica”, uma forma de apoiar o próprio crescimento da pessoa do educando. Em suma: mesmo que ensaiado em regime experimental – logo suscetível de correção e melhoria – o modelo de formação construído até aí ia ao encontro das necessidades de uma *nova Escola*, uma Escola que fosse muito mais do que um lugar onde as “aulas simplesmente decorriam”. É por esta razão que uma boa fatia dos argumentos de denúncia e justificação por parte dos professores com saída anunciada denotam o esforço de demonstrar por “A mais B” que o quadro de critérios de admissão definido pela tutela para o concurso público – dando primazia a modalidades “clás-

<sup>33</sup> Cf. Comunicado aos Órgãos de Informação. Aspectos pedagógicos e laborais relativos à Escola do Magistério Primário de Lisboa. Documento policopiado, não catalogado, s/d. Arquivos do Centro de Documentação e Informação da ESELX.

sicas” de formação e profissionalização docente – andavam longe de garantir o recrutamento dos profissionais mais competentes do ponto de vista das reais necessidades de oferta de formação pelas escolas do magistério primário. Pelo contrário, os “efeitos perversos” de tais regras seriam facilmente notados em devido tempo, desembocando na “sujeição de uma experiência pedagógica inovadora a um enquadramento teórico, académico e docente tradicional”<sup>34</sup>. Esta retórica de denúncia foi devidamente acompanhada por pressões junto da tutela, tentando forçá-la a considerar, para efeitos de apreciação do perfil dos candidatos a docentes, um esquema de habilitações académicas e profissionais obrigatoriamente enriquecido com a prática pedagógica adquirida nestas mesmas escolas durante o regime de “experiência pedagógica” (Serra, 2004).

Nesta primeira fase do período normalizador, a intensa atividade no domínio do político-estratégico não suscitaria apenas um avivar dos debates em foro de análise pedagógico-científica, mas forçaria mesmo o campo da prática pedagógica a uma espécie de moratória. O razoável atraso no início das atividades letivas nesse ano de 1976/1977 é bem elucidativo a este respeito. Isto não obstante algumas iniciativas de natureza pedagógica (“pré-letivas”), autênticas manifestações de resistência que, nesta ou naquela escola do magistério do país, ainda se organizaram com o objetivo de defender a “experiência pedagógica”.

### 3.5 A SEGUNDA FASE DO PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO: DESARTICULAR O QUE RESTA DA “EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA” E REORIENTAR O SECTOR (JANEIRO DE 1977 – JULHO DE 1978)

A segunda fase, e última no quadro empírico observado, inicia-se com a primeira eleição para a direção de escola, em finais de janeiro de 1977<sup>35</sup>, e termina com a publicação da lei que, em julho de 1978, institucionaliza o ensino superior de curta duração, colocando no horizonte as escolas superiores de educação. No quadro específico do contexto organizacional da EMPL, foi o tempo do “protagonismo local da contra-reforma”. Direção democraticamente eleita e tutela articulam-se numa ação nomotética isomórfica difícil de contrariar pelas forças que viam perigar as “conquistas da revolução” na formação de professores (e na sociedade em geral). Portanto, do ponto de vista político-estratégico, este foi o tempo em que vemos a tutela consolidar a sua cruzada contra o que entendia ser a “ofensiva gonçalvista” nestas escolas, apontando já para uma nova configuração do esquema de formação. As primeiras medidas tomadas para este setor revelar-se-iam como um mero prenúncio de uma escalada de iniciativas políticas visando infletir definitivamente os efeitos da orientação prática e simbólica levada a cabo

<sup>34</sup> Era o que se dizia num artigo de autoria anónima (um “grupo de professores”) intitulado “Escolas do Magistério Primário”, publicado n.º O Professor, n.º 15, dezembro de 1976, pp. 13-15.

<sup>35</sup> De que saiu vencedora Maria Isabel Corte-Real, uma antiga docente de Psicologia Aplicada à Educação e de Organização Política e Administrativa da Nação, estreita colaboradora de Octávio Dordonnat até à demissão deste, em setembro de 1974, na qualidade de secretária da EMPL.

no decurso da conjuntura revolucionária. A despeito das manifestações de protesto e resistência – quer dos professores quer dos estudantes mais saudosos da “experiência pedagógica” –, a aprovação de dois novos planos de estudo, respetivamente para os anos letivos de 1977-1978<sup>36</sup> e 1978-1979<sup>37</sup> e a criação de novas regras de avaliação e frequência<sup>38</sup> vieram juntar-se ao novo quadro normativo de recrutamento docente, aumentando mais ainda o ímpeto regulador em matéria de magistério primário por parte do Partido Socialista como a nova força político-partidária no poder. Particularmente restritivas foram as regras definidas pela tutela, em articulação estreita com o conjunto dos diretores das escolas, para a avaliação e a frequência do ponto de vista do espaço de manobra dos alunos, o que suscitou, da parte de alguns sectores estudantis, vivas reações de indignação e protesto. Aliás, é em torno destas novas orientações que se irão extremar as posições, não apenas entre professores e estudantes, mas também no seio destes últimos, como mostram as clivagens ocorridas a propósito das provas sumativas (os “exames”) decretadas para o 2.º ano do curso no final do ano letivo 1977-1978<sup>39</sup>. A estas clivagens não parece ter sido alheia a influência da associação de estudantes saída do escrutínio de fevereiro de 1978, considerada por certos sectores estudantis mais insatisfeitos com o rumo dos acontecimentos como demasiado pusilânime, manifestamente incapaz de representar os reais interesses dos discentes junto da tutela e da direção da escola. Tudo isto, ainda segundo eles, a coberto de um pretensa equidistância ideológica (“sem rótulos”) que o reacionarismo de extrema-direita demonstrado efusivamente aqui e ali por alguns dos seus membros claramente desmentia. Apesar de tudo, ainda se tinha conseguido organizar alguma resistência com resultados favoráveis aos estudantes, como por exemplo a luta que acabaria por impedir *in extremis* a instituição de regras muito restritivas em matéria de frequência e assiduidade<sup>40</sup>.

Mas o xadrez micropolítico da EMPL nesta segunda fase apenas pode ser reconstituído na sua plena complexidade com a identificação de uma peça de importância estratégica: a primeira diretora eleita pelos seus pares em escrutínio democrático. Como se viu, uma professora ainda do tempo do anterior regime, e que, mesmo à distância, sempre se havia manifestado profundamente inconformada com a dinâmica revolucionária. Aglutinando em seu redor os colegas igualmente refratários a essa dinâmica – vários deles recém-admitidos em concurso, e figuras que haviam sido objeto de saneamento no imediato pós-25 de Abril –, esta nova diretora tudo fará para retraduzir localmente as diretivas restritivas e normalizadoras dos novos responsáveis ministeriais. Para uma boa parte dos professores e dos estudantes, ela representará a mais viva expressão do movimento geral de “contra-reforma” que as

<sup>36</sup> Cf. Ofício-Circular n.º 350 de 12 de agosto de 1977, Arquivo do Centro de Documentação e Informação da ESELx.. Cf. também o Despacho n.º 115/77, DR, II Série, n.º 204 de 3 de setembro.

<sup>37</sup> Cf. Despacho de 4 de julho de 1978.

<sup>38</sup> Cf. Conclusões da reunião de diretores das Escolas do Magistério Primário nos dias 16 e 17 de fevereiro. Documento não catalogado, Arquivo do Centro de Documentação e Informação da ESELx.

<sup>39</sup> Cf. “Exames, histórias de uma rua estreita”, in *Transformação ou Rotina...?*, Jornal Periódico de um Grupo de Alunos da E.M.P.L., n.º 1, Maio de 1978. Cf. igualmente *Rotina ou Transformação*, n.º 2, de Outubro de 1978.

<sup>40</sup> Cf. “História – incompleta – de 4 anos de uma escola” in *O Pudim*, n.1

escolas do magistério estavam a sofrer. Será esta “frente conservadora”, com diretora recém-eleita à cabeça, que se organizará ao longo do ano letivo de 1977-1978 para combater o que considerava ser a “frente comunista” que teimava, mau grado os novos tempos de “depuração” política e ideológica, em manter-se viva junto do corpo docente, mas também discente. Da parte desta diretora, o combate mostrava-se duro nos seus contornos. Junto dos professores, exprimia-se por exemplo no afastamento de certos elementos que, em resultado das suas atitudes ou comportamentos conotados com uma esquerda política e ideologicamente “inconvenientemente”, se tornavam “indesejados”, fazendo para isso uso de uma interpretação algo forçada, mas apesar de tudo legítima do quadro normativo disponível. Junto dos estudantes, afirmando frontalmente as suas prerrogativas de governação, não se coibindo mesmo de, naqueles momentos em que os ânimos mais se incendiavam, se envolver em confrontos diretos com eles. Como vimos, o seu estilo pessoal impositivo e voluntarioso acabará mesmo por fazê-la perder as eleições seguintes, em setembro de 1978, para uma outra candidata<sup>41</sup>, uma figura muito mais moderada e que emergia como uma espécie de menor denominador comum às diversas sensibilidades no interior do corpo docente e da escola em geral (“à margem das castas políticas”),<sup>42</sup> capaz, portanto, de atenuar as fortes dissensões que nela se exprimiam (Serra, 2004). Mas ainda antes deste desenlace, serão aquelas duas “frentes”, cada qual com as respetivas lideranças e respetivos seguidores mais ou menos mobilizados, as forças responsáveis pela profunda fratura do ambiente interno nesta fase: a “frente conservadora” ou da “direita” e a “frente da esquerda” ou também “comunista” (designemo-las no seu modo simplificado, tal como eram globalmente conotadas pelos agentes). A crispação observada, fortemente bipolarizada, acabará por contaminar mesmo os debates do campo da *análise pedagógico-científica*, a tal ponto que a racionalidade de muitos dos enunciados produzidos pelos participantes nesta instância deixará de ser ponderada em função da respetiva qualidade teórica e lógica, ou do seu contributo reflexivo para a clarificação e resolução dos problemas levantados pelo processo de formação, para passar a sê-lo em função da coloração política e ideológica que se sabia ser a do(s) interlocutor(es). Em geral, a opinião de cada um era assim “catalogada” em função do que “já se sabia e esperava de cada um” do ponto de vista da sua filiação política, fosse ela explícita ou tão-somente adivinhada. Este “gás político” irá ainda acalantar o ambiente interno da EMPL praticamente até ao final da década de setenta, exaurindo-se ao longo da década seguinte. Já com as escolas superiores de educação no horizonte<sup>43</sup>, e anunciada a morte das suas progenitoras, vemos manter-se mais ou menos intacta a estrutura de alianças no seio do corpo docente, regressando a direção da *Casa* às mãos da frente “conservadora”, que aí

<sup>41</sup> Maria Alzira Barros Rosa.

<sup>42</sup> Cf. “Comentários às eleições para a diretora” in *Transformação ou rotina?*, outubro de 1978, p. 11

<sup>43</sup> Dando cumprimento ao estabelecido no Programa dos I e II Governos Constitucionais, o Decreto-lei n.º 427 – B/77 de 14 de outubro, ratificado e emendado pela Lei n.º 61/78 de 28 de julho, institucionaliza o ensino superior de curta duração (mais tarde conhecido como ensino superior politécnico) e estabelece a criação das escolas superiores de educação. Estas novas instituições de formação de professores resultariam assim da reconversão das escolas normais de educadoras de infância e das escolas do magistério primário.

se manterá até aos derradeiros anos do seu ciclo vital.

Olhando agora para o lado da *análise pedagógico-científica* e da *prática pedagógica*, percebe-se que, não obstante a vivacidade das controvérsias ocorridas, o modelo sociocrítico de formação de professores da conjuntura revolucionária dava mostras dos seus últimos estertores. O conteúdo da retórica legitimadora da tutela em matéria curricular, embora não completamente esclarecedor, exorta os responsáveis pela formação a adotarem uma perspetiva “personalista”, centrada sobre o “desenvolvimento de um projeto de vida responsável” do educando<sup>44</sup>. Não negando que a educação sempre se revela como um “ato político”, dá-se no entanto preferência à ideia de uma educação como “ato humano” que sirva para aproximar as gerações em entendimento “universalista”. Na definição dos objetivos da formação a ministrar pelas escolas do magistério, alguns vestígios da Escola Nova são, aqui e ali, detetáveis: deveria “respeitar-se a criança como ser global e individualizado”; importava “conhecer e respeitar o seu ritmo evolutivo”; impunha-se que as opções pedagógicas permitissem ao formando e à criança agir com “autonomia e liberdade”. Se estes princípios legitimadores não se reveem claramente na prática da formação prosseguida nesta fase, muito menos são captados os que no período revolucionário a inflertiram num sentido pedagogicamente radical. Excluem-se dessa prática as *Atividades de Contacto*, os *Seminários*, as *Atividades Optativas* e as *Atividades de Intervenção Escolar*. Desaparecem também as disciplinas de *Introdução à Política* e de *Sociologia*, passando esta última a integrar o programa de *Pedagogia*. Não será apenas o seu estatuto de subalternidade académica – perdendo o peso e a autonomia disciplinares que antes detinha – mas, sobretudo, a natureza dos seus conteúdos programáticos, que tornará a *Sociologia* como uma das peças-chave para o entendimento da nova orientação. Acantonada num nicho apertado do plano de estudos, e partilhando o espaço com a *Dinâmica de Grupos*, distantes pareciam estar os tempos das teorias sociais marxistas de pendur mais ou menos estruturalista, ou das perspetivas materialistas-dialéticas da história. Agora era a vez das propostas politicamente “neutras” do funcionalismo-tecnocrático, tão do agrado dos decisores políticos atuando nos meandros da tecnoestrutura do Estado em sociedades liberais. Em alternativa, o construtivismo não idealista proposto para explicar o sociocultural deixava cair o seu pendur marxista e formalista. E mesmo a *Pedagogia* perde o cunho reflexivo em torno da transformação das práticas, que lhe era conferido por exemplo por Snyders, Makarenko ou Freinet, ganhando agora uma densidade descritiva e taxonómica, sem grandes efeitos críticos, muito ao jeito de um Gaston Mialaret ou de um Maurice Debesse. Se na fase anterior as baterias da tutela estavam apontadas à “ofensiva gonçalvista” nas escolas do magistério primário, agora a preocupação – com ressonân-

<sup>44</sup> Cf. MEIC/DGEB, *Escolas do Magistério Primário – Programas*, 1977.

cia nas reflexões e tomadas de decisão dos diretores das escolas – é “aumentar as exigências da formação”<sup>45</sup>. Esta proclamação terá desde logo efeitos práticos na definição do esquema de avaliação e do regime de frequência: por exemplo, ao mesmo tempo que se recupera o sistema de classificação quantitativo “0-20”, ou se institui de novo os “exames” convencionais, passa a ser expressamente vedada aos alunos a sua participação nas instâncias de decisão docente em matéria de avaliação (“a avaliação deve ser feita por quem sabe e não por quem não sabe”), ou passa a ser mais austera a marcação de faltas, acabando estas por ter um efeito eliminatório.

Naturalmente, uma boa fatia dos estudantes – particularmente aqueles que haviam passado pela “experiência pedagógica” no seu 1.º ano do curso – via nestas orientações razões suficientes para bradar bem alto a sua indignação. Por exemplo, o significado formativo que no período revolucionário era atribuído às faltas resumia-se agora a uma mera intenção de controlo administrativo. As faltas passavam a ser vividas e entendidas na sua dimensão coerciva e eliminatória, não como um elemento de reflexão acerca da importância da assiduidade, ou do interesse da própria disciplina para os estudantes. Mas, para os estudantes, a reflexão mais importante que se podia desenvolver em torno destas questões era de natureza “sociológica”<sup>46</sup>. Ao arrepio do que tinha ocorrido nos tempos do “curso pedagogicamente revolucionário”, em que tinha havido segundo eles a coragem de assumir o único sistema de classificação “defensável pelo rigor da lógica”, o sistema “apto” “não apto”, o regresso do esquema hierarquizante e seletivo “0-20”, apenas podia ser plenamente entendido caso se olhasse para jusante do problema: para o mecanismo de colocação profissional na rede escolar. Esse era o verdadeiro nó górdio e situava-se em pleno nos mecanismos de articulação escola-sociedade. Se, nos saudosos tempos da “experiência pedagógica”, o alcance das práticas “revolucionárias” assentava no encadeamento do tipo método pedagógico ativo → avaliação participada (“bilateral professor/aluno”) → classificação qualitativa → colocações, agora a situação passava a rever-se mais claramente num esquema invertido do tipo colocações (com base nas classificações) → classificação quantitativa → avaliação da responsabilidade exclusiva do professor → método pedagógico “tradicional”. Esta e outras razões explicavam a asfixia da “experiência pedagógica”: é que “a escola tinha evoluído num sentido que sociedade não acompanhava”. O resultado deste exercício de reflexão “sociológica” apontava numa só direção: uma formação em que “o professor era o sujeito e o aluno o objecto”. Os balanços, realizados já no rescaldo daquela asfixia, só poderiam então ser profundamente negativos. E a lista não era curta: o empobrecimento do currículo, aliado à sobrecarga de tempos letivos; o esvaziamento do espírito da avaliação contínua e participada; a tolerância

<sup>45</sup> Cf. Conclusões da reunião de directores das Escolas do Magistério Primário nos dias 16 e 17 de Fevereiro. Documento não catalogado, Arquivo do Centro de Documentação e Informação da ESELx.

<sup>46</sup> Cf. “História – incompleta – de 4 anos de uma escola” in O Pudim, cit., pp. 6 e sgs.

algo inconformada para com a realização de trabalhos de grupo e de investigação; a obstrução às dinâmicas interdisciplinares de discussão e análise crítica; o adiamento das práticas colegiais e democráticas de participação em matéria de gestão; a negação pura e simples da contribuição dos estudantes na fundamentação e organização do seu processo de formação (alunos como “cobaias”).

Vemos assim que a prática de formação, em moratória na fase anterior, continua igualmente “apertada” entre uma *orientação político-estratégica* restritiva e voluntariosa e uma *análise pedagógico-científica* tomada nas mãos das forças em capitulação, balançando entre o vivo protesto e a depressão nostálgica. Os efeitos próprios dessa moratória faziam-se, pois, sentir: lecionação dos extensos programas “a contratempo” face ao encurtamento do tempo letivo útil; perturbações na organização dos “estágios de observação” (da disciplina de *Prática Pedagógica* propriamente dita); deficiente aquisição de competência e saberes “didáticos”, designadamente os relativos à pedagogia por objetivos (com tudo o que isso implicava de desajustamento aos novos programas do ensino primário), etc. Até o excessivo número de estudantes, fruto direto das lutas anteriores em prol do alargamento do *numerus clausus*, associava-se ao quadro de constrangimentos acabando por ter também os seus efeitos perversos na organização da formação.

À medida que avança esta segunda fase do período normalizador, vemos os estudantes (ou pelo menos alguns dos seus setores) a dar crescente mostra de “indiferença” ou “apatia”. Absorvidos no ritmo intenso e constrangedor da formação (o “garrote da instituição”), afastado o *elan* mobilizador da “experiência pedagógica”, temendo o espectro do desemprego que espreitava para lá do 3.º ano do curso, nada mais lhes restava do que prosseguir com a sua vida e lamentar de vez em quando o arrefecimento da revolução. Já as escolas superiores de educação emergiam no ovo do ensino superior curto, e ainda ecoavam alguns desses lamentos: as escolas do magistério definhavam num estado de “marasmo”, afastadas que estavam dos “caminhos de Abril”. A ideia de um professor dinamizador cultural, imbuído de um espírito “missionário”, consciente da dimensão social e política da respetiva intervenção junto dos alunos, e das comunidades dava agora lugar à tese – ideologicamente bem menos ousada e vanguardista – segundo a qual o professor deveria ser neutro do ponto de vista doutrinário, interessado promotor da escolaridade básica, universal e gratuita, e garante dos valores universalistas da sociedade democrática. Tese que para os opositores das medidas governamentais tomadas neste e noutros sectores mais não era do que uma retórica transfiguração de concepções educacionais ultrapassadas, reacionárias mesmo, recuperadas de um passado ainda vivo na memória de todos. Para eles, a verdade é que, pela mão de um intrépido representante do movimento “restauracionista”

na educação, o seu próprio ministro, estas escolas pertenciam agora, de novo, aos seus “antigos donos”, os “serventuários da direita”, atuando escudados no quadro de um “projecto global de recuperação capitalista” (Fernandes, 1977, p. 8; Matos, 1978; cf. Pinto, 1977b). Se outros tinham sido os algozes da revolução no País, estes tinham sido os verdugos da revolução no magistério. Desferiram o golpe fatal, “apunhalando” a “experiência pedagógica” (Matos, 1978, 1978a, 1978b). A única réstia de esperança, se é que havia alguma, era que os apelos ao respeito pelos “valores político-pedagógicos constantes da Constituição” não caíssem em saco roto; que as vozes dos resistentes se fizessem ouvir levando a que tais valores encarnassem nos currículos, programas, métodos e técnicas a aplicar não apenas nas escolas do magistério primário, mas igualmente nas nascentes escolas superiores de educação.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Proponho agora um conjunto de comentários de síntese que podem sugerir uma possível interpretação dos acontecimentos ocorridos na EMPL na segunda metade da década de setenta do século passado. Lembro que o que está em causa nesta interpretação é entender o modo como foram localmente contextualizadas as concepções educacionais *oficiais* relativas à educação em geral e ao ensino primário em particular. Por outras palavras, compreender como e em que medida a dinâmica local, a um tempo simbólico-cultural e político-estratégica, refletiu, acomodou ou rejeitou as opções conceptuais selecionadas politicamente para o ensino primário, dando origem a modelos específicos de formação de professores.

Como se sabe, em cada modelo, abordagem ou paradigma de formação docente residem, explícita ou tacitamente, determinadas concepções acerca do perfil do professor (Marcelo García, 1995). No período histórico em análise encontramos também, pelo menos do ponto de vista da retórica legitimadora das práticas, diferentes ideias sobre o professor e respetivo ofício. De um lado, uma concepção segundo a qual o professor deveria assumir-se como um profissional cientificamente bem preparado nas modernas correntes construtivistas e críticas do conhecimento, sensível aos problemas socioeconómicos e socioculturais que condicionam o desenvolvimento e a personalidade dos seus alunos; alguém que, enfim, não aliena o seu contributo – muito pelo contrário – na construção de um projeto político global orientado para a construção da sociedade sem classes. Do outro lado, uma concepção que pugna pela neutralidade político-ideológica do ato de ensinar; uma concepção que prioriza o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas colocadas ao serviço do desenvolvimento integral dos alunos e dos seus projetos de vida; uma concepção enfim que se pretende assente sobre uma matriz

de valores universalistas, inscrita num quadro global de democracia e pluralismo. Explícita ou tacitamente, ambas estas perspectivas marcaram distância simbólica e prática em relação ao perfil docente construído pelos dispositivos de formação do regime do Estado Novo; visto como um perfil deficientemente densificado do ponto de vista científico, lastima-se-lhe o pendor confessional e doutrinador que investia os professores no papel de passivos reprodutores de estruturas sociais injustas e autoritárias.

Em consonância com estas diversas representações, vemos emergir, desenvolver-se e entrar em colapso um modelo de formação que classifiquei como sociocrítico, de pendor político-ideológico socializante, marcando posição face ao modelo tradicional, por um lado, e ao modelo académico (de natureza mitigada), por outro. O primeiro modelo, enraizado nas práticas de formação institucionalizadas no período do Estado Novo, acabará por perdurar, por decisão política das forças recém-chegadas ao poder, até ao início do ano escolar de 1974/1975. Caracterizava-se pela sua natureza não problemática, centrada num didatismo prático, pouco ambicioso, que idealizava a criança e o aluno ao mesmo tempo que era atravessado por pressupostos nacionalistas e confessionais. O segundo, impondo-se no período de esfriamento político e social do regime, desenvolveu-se por refração à “experiência pedagógica” ensaiada durante o período revolucionário. Embora a sua configuração conceptual e prática não se apresentasse ainda completamente amadurecida no período de normalização, tudo leva a crer que se foi paulatinamente aproximando, a cada nova medida política tomada, de algumas das orientações mais comuns na formação de professores no final da década de setenta: natureza não problemática do saber; ênfase no domínio do conhecimento acerca dos conteúdos; formalismo na definição dos estatutos e papéis de professores e alunos; um certo pendor tecnocrático face à importância conferida às destrezas adequadas ao ato de ensinar; neutralidade do ponto de vista doutrinário-ideológico (embora com laivos humanistas e personalistas de teor universalista). Daqui a natureza mitigada, não definitiva, deste modelo que designo como académico, com base na proposta de Marcelo García (1995).

Por seu lado, pode dizer-se que o modelo sociocrítico representou uma versão precoce (mas uma versão muito particular, porque temperada num contexto histórico específico) da orientação mais tarde reconhecida como sócio-reconstrucionista na formação de professores (Marcelo García, 1995) O modelo sociocrítico aproxima-se desta orientação ou paradigma – fortemente embebido nas perspectivas educacionais da teoria crítica –, pelo acolhimento da ideia de que um dispositivo curricular de formação de professores deve revestir uma dimensão social, cultural e política emancipadora, reclamando uma forte ênfase na prática reflexiva. Reflexão não aqui entendida como uma trivial atividade

de análise técnica ou prática, mas como um esforço para “incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos” (Carlos García, *id.*, p.44). À dimensão instrutivo-didática do trabalho de formação docente é, pois, somada uma dimensão de compromisso ético. Junto dos futuros professores na sua formação inicial, ou dos professores que já em pleno exercício profissional se encontram implicados em dispositivos de formação contínua, não se promove-se apenas a capacidade de análise dos contextos sociais que condicionam os processos de escolarização; são igualmente desenvolvidas competências para uma intervenção educacional norteada por determinados ideais político-ideológicos.

Não admira que, na sequência da conjuntura revolucionária aberta pelo golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, as forças sociais com interesses no ensino primário e nos respetivos dispositivos de formação docente (políticos, intelectuais da educação, estudantes, professores, formadores de professores), e motivadas por ideais que tinham a sociedade sem classes como horizonte mítico, se tenham coligado numa espécie de frente comum com vista a produzir um modelo de formação capaz de concretizar tal desígnio. O capital simbólico granjeado por estas forças, pela coincidente acumulação de capital político e cultural (mais especificamente epistémico), tornou possível, a partir de determinada altura, o condicionamento consequente das práticas, a ponto de podermos afirmar que, pelo menos por um breve lapso de tempo histórico, aquele modelo se aproximou do estado de dominação. Trata-se de um estado em que se articulam, a nível local, uma dinâmica transformadora com uma clara assimilação dos mandatos definidos pelo poder político para o domínio da educação. A aceleração revolucionária ocorrida nos sectores da sociedade, com particular destaque para o setor produtivo, na sequência dos acontecimentos do dia 11 de Março de 1975, implicariam, para a educação em geral e para o ensino primário em particular, a urgente procura do melhor caminho para a construção de uma sociedade socialista que se vislumbrava como “utopia viável”. A inusitada margem de manobra organizacional permitida pela instituição do regime de “experiência pedagógica” na formação de professores, quer sob o ponto de vista da tomada de decisão e domínio da informação (capital político), quer sob o ponto de vista do domínio do conhecimento educacional suscetível de ser usado nos debates científico-pedagógicos e pedagógico-didáticos (capital epistémico), foi a condição coletivamente encontrada para contribuir para a viabilidade de tal utopia.

As estratégias restritivas impostas pelas forças sociais ascendentes, na sequência da entrada em vigor do I Governo Constitucional, às concretizações daquele regime experimental, viriam a infletir as “conquistas de Abril” neste sector educativo. Este recuo traduziu-se numa dramática

alteração do volume de capital político detido pelas “forças revolucionárias” – expropriadas que foram da prerrogativa da tomada de decisão estratégica aos níveis central e local –, acompanhada por uma razoável erosão do seu capital epistémico. Com efeito, as circunstâncias vividas pelos professores que, recrutados ao abrigo do regime de “experiência pedagógica” foram objeto de saneamento sumário, revelaram-se, neste contexto, exemplares. Ao mesmo tempo que se depararam com a súbita decisão de suspensão das suas atividades letivas, viram as respetivas habilitações e competências profissionais temperadas no fervor revolucionário desvalorizadas pelos novos responsáveis políticos. Impossibilitados que estavam, pelo menos muitos deles, de poderem concorrer em pé de igualdade com outros professores portadores de um capital epistémico devidamente certificado nos moldes convencionais, restou-lhes apenas a voz do protesto e da indignação. Ou seja, viram nos altos e baixos do seu capital simbólico os altos e baixos da Revolução. Tudo isto enquadrado por uma dinâmica de recontextualização local com tendências reprodutoras e fraturantes. Os ímpetus transformadores da prática de formação criados pelo regime experimental no período anterior, tendo sido objeto de súbita inflexão estratégica (e acabando substituídos por práticas bem menos ousadas), levaram a que as forças sociais “revolucionárias” encontrassem motivos de sobra para darem mostras de insurreição face ao novo mandato imposto pela tutela. Mas já pouco ou nada havia a fazer, a não ser esperar que o capital epistémico adquirido ou desenvolvido no vórtice revolucionário pudesse um dia encontrar um ambiente político-estratégico mais favorável para assim vir a incorporar-se em novas práticas educativas e de formação.

## BIBLIOGRAFIA E FONTES

### Obras gerais

Bernstein, B. (1986). On pedagogic discourse. In J. G. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Nova Iorque: Greenwood.

Bernstein, B. (1990). The structuring of pedagogic discourse (Vol. IV - Class, codes & Control). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bertrand Y. & Valois, P. (1994). Paradigmas Educacionais. Escola e sociedades, Lisboa: Instituto Piaget.

Correia, J. A. (1991). Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores. In S. R. Stoer (Org.) Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar (pp. 145-169). Porto: Afrontamento.

Correia, J. A. (2001). A

construção científica do político em educação. Educação, Sociedade & Culturas, 15, 19-43.

Gimeno Sacristán, J. (1998). Poderes Inestables en Educación. Madrid: Morata.

Marcelo García, C. (1995). Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.) Profissão Professor (pp. 9-32) Lisboa: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) Os Professores e a sua Formação (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

Popkewitz, Th. S. (1997). Profissionalização e formação de professores: algumas

notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Coord.) Os professores e a sua Formação (pp.35-50). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

Popkewitz, T., e Pereya, M. (1992). Prática de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Orgs). Reformas Educativas e Formação de Professores (pp. 11-41). Lisboa: Educa.

Schein, E. (1985). Organizational Culture and Leadership. S. Francisco: Jossey-Bass Pub.

Snyders, G. (1972). Pédagogie Progressiste. Paris: Presses Universitaire de France.

Snyders, G. (1974). A Pedagogia Progressista. Coimbra: Almedina.

Snyders, G. (1977).

Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa: Moraes Editora.

Portugal: educação e sociedade

Adão, A. (1993). A História da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. In A. Nóvoa e R. Berrio (Eds.). A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Actividades (pp. 123-135). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Aguiar, J. (1985). O Pós Salazarismo. As fases políticas no período 1974-1984. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Araújo, M.C. (1976). Avaliação, acto Político. O Professor (Nova Série), 14 (Junho), 5.

Autor anónimo (1976). Escolas do Magistério Primário. O Professor, (Nova Série), 15

- (Dezembro),13-15.
- Autor anónimo (1976). Os trabalhos escolares em casa. *Escola Democrática*, 7 (Março), 19-20.
- Autor anónimo (1976). Trabalho de casa. *Escola Democrática*, 6 (Fevereiro), página destacável.
- Autor anónimo (1977). George Snyders: A escola, frente de luta de classes. *O Professor (Nova Série)*, 18 (Junho), 26-28.
- Barroso, D. (1982). Formas e tempos políticos da democratização. O caso português. *Prospectivas*, 10/11/12, 45-50.
- Barroso, D. (1987). O Processo de democratização em Portugal: uma tentativa de interpretação a partir duma perspectiva sistémica. *Análise Social*, 95 (XXIII), 15-36.
- Benavente, A. (1977). Autoritarismo, selecção escolar e inspecção ou “onde é que a galinha põe o ovo?”. *Jornal da Educação*, 4 (Julho), 9-10.
- Benavente, A. (1977a). Ensino primário: transformar a escola, conhecer os professores. *Jornal da Educação*, 6 (Novembro) 29-34.
- Bento, G. (1975). *Pedagogia progressista. O Professor (Nova Série)*, 6 (Janeiro), 51-53.
- Bívar, M.F. (1971). *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Botelho, M. (1974). *Escola activa, escola nova. Escola Portuguesa*, 1407 (Setembro), 9.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, L. (1982). “Trabalhos manuais” e política de educação: evolução da terminologia no ensino preparatório unificado. *Análise Psicológica*, 4 (11), 497-508.
- Cerqueira, A. (2015). *Revolução e Contra-Revolução em Portugal (1974-1975)*. Lisboa: Edições Parsifal.
- Correia, L. G. (1998). Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo. *Ler História*, 35, 71-107.
- Eisfeld, R. (1985). Influências externas sobre a revolução portuguesa: o papel da Europa Ocidental. In E. S. Ferreira e W. C. Oppedo Jr. (Eds.). *Conflict and Change in Portugal 1974-198* (pp. 79-99). Lisboa: Teorema.
- Felizes, A. (1975). A gestão democrática no ensino primário. Uma vitória da classe que é urgente defender. *O Professor*, 6 (Janeiro), 7.
- Fernandes, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, J. M. (1990). *Ensaio Histórico sobre a Revolução do 25 de Abril. O período pré-constitucional*. Lisboa: Alfa.
- Godinho, V. M. (1976). *As ameaças à democracia. Conclusão: o medo de governar. A Luta*, 13 de Setembro.
- Gomes, R. (1977). *Educação Democrática em Perigo. O Bloqueio Político do MEIC*. Porto: Limiar.
- Grácio, R. (1976). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Horizonte.
- Grácio, R. (1985). *Evolução política e sistemas de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80*. In J. E. Loureiro (Coord.). *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas* (pp. 53-154). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa Como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Graham, L. (1982). *O Estado português visto a partir de baixo. Análise Social*, 72/73/74 (XVIII), 959-974.
- Leal, A. (1982). *A organização do Estado depois de revolução de 1974. Análise Social*, 72/73/74 (XVIII), 927-945.
- Marinho, A. L. e Carneiro, M. (2014). *1974. O ano que começou Abril. Lisboa: Temas e Debates/Circulo de Leitores*.
- Matos, M. (1978). *Escolas do magistério primário: uma experiência apunhalada (I). O Professor (Nova Série)*, 5 (Fevereiro), 39-44.
- Matos, M. (1978a). *Escolas do magistério primário: uma experiência apunhalada (II). O Professor (Nova Série)*, 6 (Março), pp. 37-42.
- Matos, M. (1978b). *Escolas do magistério primário: uma experiência apunhalada (III). O Professor (Nova Série)*, 7 (Maio), pp. 49-53.
- Maxwell, K. (1999). *A Construção da Democracia em Portugal (edição original em língua inglesa de 1995)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Miranda, S. (1981). *Portugal e o Ocedeísmo. Análise Psicológica*, 1 (II), 25-38.
- Mogarro, M. J. (1998). *A formação de professores durante o Estado Novo – do enquadramento legal à vida escolar*. In J. Magalhães (Org.). *Fazer e Ensinar História da Educação* (pp. 287-310). Braga: Universidade do Minho.
- Mónica, M.F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Monteiro, A. R. (1975). *Pedagogia progressista – o essencial e o secundário. O Professor (Nova Série)*, 6 (Janeiro), 36-37.
- Monteiro, A. R. (1977). *Educação e Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moreira, V. (1992). *A edificação do novo sistema institucional democrático*. In A. Reis (Dir.). *Portugal Contemporâneo. Vol. VI, (1974-1992)* (pp. 81-116). Lisboa: Publicações Alfa.
- Moreira, V. (1976). *Disciplina... disciplina... Escola Democrática*, 13 (Setembro), 14-15.
- Morrison, J. R. (1981). *Portugal: Revolutionary Change in an Open Economy*. Boston: Auburn House Publishing.
- Mozzicafredo, J. (1984). *A questão do Estado em Portugal 1974-1976. Cadernos de Ciências Sociais*, 2 (Dezembro), 37-68.
- Niza, S. (1978). *Primário, pré-primário e sociedade. Raiz e Utopia*, 9/10, 206-207.
- Nóvoa, A. (1987). *Les Temps des Professeurs. Analyse Sócio-Historique de la Profession Enseignement au Portugal (XVIII – XX Siècles)* (2 Vols). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1991). *Os Professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?* In S. Stoer, (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1992). *A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores*. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 57-69), Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Profissão* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional.
- Pinheiro, J. M. (1976). *Notas Sobre a Escola Normal Primária de Lisboa e Alguns dos*

- Seus Mestres. Lisboa: Edição do autor.
- Pinheiro, J. M. (1990). *Do Ensino Normal na Cidade de Lisboa 1860-1960*. Lisboa: Porto Editora.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M.J. e Henriques, R.P. (2012). *Das escolas normais às escolas do magistério primário*. In J. Pintassilgo (Coord.) *Escolas de Formação de Professores em Portugal*. História, Arquivo, Memória (pp. 7-41). Lisboa: Edições Colibri.
- Pinto, A.C. (2001). *Enfrentando o legado autoritário na transição para a democracia (1974-1976)*. In J. Brandão Brito (Dir.) *O País em Revolução* (pp. 359-384). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pinto, C. (1976). *A Formação dos Professores nas Escolas do Magistério*, *O Professor* (Nova Série), 11/12 (Fevereiro), 14-15.
- Pinto, C. (1977). *Escolas do Magistério Primário*. Reforma e contra-reforma Lisboa: Cadernos "O Professor".
- Pinto, C. (1977). *A contra-reforma das escolas do magistério primário*, *O Professor* (Nova Série), 2 (Novembro), 13-16.
- Pinto, C. (1979). *Repor as escolas do magistério no caminho de Abril*. *O Professor* (Nova Série), 21 (Outubro), 4-5.
- Ramos, A. M. (1977). *Problemas pedagógicos da infância*. *Jornal da Educação*, 3 (Junho), 32.
- Ribeiro, L. (1977). *Escolas do magistério primário: andar para trás em nome de quê?* *Jornal da Educação*, 2 (Maio), 30-31.
- Ribeiro, L. (1978). *Programas do ensino primário: é necessário reestruturar, sem destruir*. *Jornal da Educação*, 12 (Maio), 34-35.
- Rodrigues, S. (1978). *Os programas do ensino primário*. *O Professor* (Nova Série), 8 (Maio), 12.
- Sampaio, S. (1977). *O sentido da reforma no ensino primário*. *O Professor* (Nova Série), 16 (Fevereiro), 10-14.
- Sampaio, S. (1978). *Fases de escolaridade no ensino primário*. *O Professor* (Nova Série), 2 (Novembro), 4-8.
- Sanches, J. F. (1985). *Educating for Passivity*. (Tese de doutoramento não publicada). Londres: Institute of Education, University of London.
- Santos, B. de S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.
- Seclet-Riou (1975). *As concepções pedagógicas de Henri Wallon*. *O Professor* (Nova Série), 6 (Janeiro), 36-39.
- Serra, F. (1998). *A construção sócio-política das concepções educativas*. *O caso do ensino primário em Portugal no pós-25 de Abril de 1974*. In M. M. Silva (Coord.), *A Educação Escolar em Mudança* (Vol. I). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Serra, F. (2000). *Concepções educativas e poder político*. *Elementos para a compreensão da educação no pós-25 de Abril de 1974*. *Da Investigação às Práticas*. *Estudos de Natureza Educacional*, 1 (I), 13-52.
- Serra, F. (2004). *Concepções educacionais em Tempos revolucionários*. *Uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós-25 de Abril de 1974* (3 vols.). Tese de doutoramento (não publicada) em Educação, na especialidade de Sociologia da Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Serra, F. (2009). *A Escola do Magistério Primário de Lisboa em tempos revolucionários*. *Uma história de euforia e decepção*. In J. Pintassilgo e L. Serrazina (Orgs), *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores* (pp. 99-138), Lisboa: Edições colibri/Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa/Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Soares, J. (1977). *Ensino primário: 3 questões*, 3 comentários. *O Professor*, 1 (Outubro), 13-16.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980*. *Uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.
- Telo, A. J. (1999). *As relações internacionais de transição*. In J. Brandão Brito (Dir.), *Do Marcelismo ao Fim do Império* (pp. 225-267). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Telo, A. J. (2007). *História contemporânea de Portugal*. *Do 25 de Abril à Actualidade* (Vol. I). Lisboa: Editorial Presença.
- Teodoro, A. (1976). *A ofensiva da direita na educação*. *O Professor* (Nova Série), 13 (Abril), 26-27.
- Teodoro, A. (1978). *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal*. *Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand.
- Teodoro, A. (1999). *Os programas dos governos provisórios no campo da educação*. *De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo*. *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 29-66.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação*. *Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Vitória, M. et al. (1977). *Programas do ensino primário, uma reflexão*. *Escola Democrática*, 23/24 (Julho/Agosto) 32.
- Outros documentos consultados
- Documentos e discursos oficiais
- Cardia, Sottomayor, Educação e Democracia (Discurso Proferido na RTP em 28 de Outubro de 1976). Secretaria de Estado da Comunicação Social, Direcção Geral da Divulgação, Lisboa, 1977.
- Ensino Primário. *Novos Programas*. Notas e Comentários, Dezembro, 1975.
- Ensino Primário. *Programa para o Ano Lectivo 1974/75*, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- Escolas do Magistério Primário - Programas, 1977, Ministério da Educação e Investigação Científica, Direcção Geral do Ensino Básico.
- Governo Provisório da República Portuguesa, Programa da Política Económica e Social, Lisboa, 1975.
- Governo Provisório. *Homens e Programa*, Ministério da Comunicação Social, Lisboa, 1974.
- Plano de Estudos das Escolas do Magistério, Direcção Geral do Ensino Básico, Lisboa, 1975.
- Plano de Estudos das Escolas do Magistério, 1976/77, Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Programas de Ensino Primário Elementar, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

<p>Programas de Ensino Primário, Ministério da Educação e Cultura, Direcção Geral do Ensino Básico, 1978;</p> <p>Programa do 11 Governo Constitucional. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1978.</p> <p>Programa do Governo. Apresentação para Apreciação, Debate, Encerramento do Debate, Lisboa, Agosto, 1976.</p> <p>Programa do Sétimo Ano de Escolaridade (10.º Ano do Curso Secundário Unificado), MEIC, Lisboa, 1975.</p> <p>Projecto de Decreto-Lei Estatuindo o Plano Nacional de Alfabetização, Julho de 1975, Direcção-Geral da Educação Permanente - Ministério da Educação e Cultura.</p> <p>Quadro Geral do Ensino Primário, Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, Lisboa, 1988.</p> <p>Relatório. Escola do</p>	<p>Magistério Primário de Lisboa, Ano Lectivo 1975/76 (policopiado);</p> <p>Trabalho Produtivo no Ensino Básico e Abertura da Escola ao Meio Social, Direcção Geral do Ensino Básico - (Anexo à Circular nº 38, de 11 de Agosto de 1975).</p> <p>Vencer a Crise, Preparar o Futuro. Um Ano do Governo Constitucional, secretaria de Estado da Comunicação Social, Lisboa, 1977.</p> <p>VI Governo Provisório - Ministério da Comunicação Social, Direcção-Geral da Divulgação, 1975.</p> <p>Programas das Escolas do Magistério Primário – Decreto n.º 32 629.</p> <p>Jornais de estudantes da EMPL</p> <p>UQ. Boletim da a.e.m.p.l., Outubro de 1977 (polic.), 12 pp.</p> <p>Transformação ou Rotina? Jornal Periódico de um Grupo de Alunos da EMPL, n.º 1, Maio, ano lectivo de 1977/78</p>	<p>(polic.), 12 pp.</p> <p>Transformação ou Rotina? N.º 2, Outubro de 1978, ano lectivo de 1978/79 (polic.), 14 pp.</p> <p>Transformação ou Rotina? N.º 3, Novembro/Dezembro, ano lectivo de 1978/79 (polic.), 16 pp.</p> <p>O Pudim n.º 1, (ano lectivo de 1978/1979?), polic., 28 pp.</p> <p>Semente. Jornal Mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa, n.º 1, Outubro de 1979, 22 pp.</p> <p>Semente. Jornal Mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa, n.º 2, Novembro de 1979, 22 pp.</p>
---	--	--