

# História, Educação e(m) Liberdade:

**contributos pedagógicos  
da Revolução dos Cravos**



COORDENADORES:

**Gonçalo Maia Marques**

**Luís Mota**

**Luís Alberto Alves**

**Manuela Cachadinha**

**Sérgio Veludo Coelho**



# História, Educação e(m) Liberdade:

## contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos

### FICHA TÉCNICA

Título:  
**História, Educação e(m) Liberdade:  
contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos**

Coordenação do Projeto *História, Educação e(m) Liberdade: contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos*<sup>1</sup>:  
**Gonçalo Maia Marques**

Coordenadores editoriais:  
**Gonçalo Maia Marques**  
**Luís Mota**  
**Luís Alberto Alves**  
**Manuela Cachadinha**  
**Sérgio Veludo Coelho**

Ilustrações (capa e separadores):  
**Hugo Maciel**

Design gráfico:  
**Pedro E. Santos**

Cartazes dos separadores:  
**Associação 25 de Abril**

Edição:  
**Centro de Investigação e Inovação em Educação (INED)**  
**Institutos Politécnicos de Coimbra, do Porto e de Viana do Castelo,**  
**através das suas Escolas Superiores de Educação**

ISBN: 978-989-8756-56-5

Nas comemorações dos 50 Anos do 25 de Abril de 1974



Apoio:



Página institucional do projeto: <https://ined.es.eip.pt/pt/projetos/historia-educacao-em-liberdade-contributos-pedagogicos-da-revolucao-dos-cravos>



*Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).*  
<https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2020>

COORDENADORES:

**Gonçalo Maia Marques**

**Luís Mota**

**Luís Alberto Alves**

**Manuela Cachadinha**

**Sérgio Veludo Coelho**





- 7 Introdução – Gonçalo Maia Marques, coordenador do projeto de investigação História, Educação e(m) Liberdade: contributos pedagógicos da Revolução dos Cravos**
- 19 I Parte: Estudos de História da Educação**
- 21 Capítulo 1. Margarida Louro Felgueiras – Do estrado à mesa de trabalhos de grupo. A alteração das práticas docentes com a liberdade do 25 de Abril**
- 31 Capítulo 2. Luís Alberto Marques Alves – Ensino técnico: um subsistema estigmatizado**
- 41 Capítulo 3. Joaquim Pintassilgo – Rui Grácio, educador de abril**
- 53 Capítulo 4. Luís Mota, António Gomes Ferreira, Carla Vilhena – Formar professores do ensino primário. “Agente[s] de revolução e transformação” (1974-1976)**
- 61 II Parte: Estudos de História Viva, Didática da História e de Ciências Sociais**
- 63 Capítulo 1. Pedro Pereira – Repensar a escola e imaginar a sociedade 50 anos depois de Abril: Breviário de um Manifesto**
- 75 Capítulo 2. Sérgio Veludo Coelho – Historytelling: uma ferramenta didática para o ensino da História**
- 87 Capítulo 3. Gonçalo Maia Marques – Aprender História (re)vivendo o Passado: experiência de recriação com sentido didático**
- 99 Capítulo 4. Joaquim Marques de Oliveira – O desenvolvimento da profissionalidade docente em contexto de construção da democracia portuguesa – reflexões sobre recortes memoriais**
- 113 Capítulo 5. José Carlos de Magalhães Loureiro – Fazer e Ensinar História em Liberdade. A leitura de um professor-investigador formado depois de Abril**
- 123 Capítulo 6. Carlos Montoya-Fernández, Isabel María Gómez-Barreto, Pedro Gil-Madrona, Luísa Losada-Puente e Linda Saraiva – La caracterización y clasificación del juego en la Educación Infantil a lo largo del tiempo**
- 131 Capítulo 7. Olga Matos – A Arqueologia (re)faz-se História - as décadas de 70, 80 e 90 do século XX, em Portugal**
- 143 Capítulo 8. Manuela Cachadinha – Mudanças socioeducativas e no ensino/aprendizagem das Ciências Sociais após 1974 - o caso da Sociologia**
- 157 Capítulo 9. Iolanda Fontainhas – Desafios à intimidade e(m) Liberdade: reflexões após os cinquenta anos de Abril**
- 167 III Parte: Estudos Pedagógicos, Didáticos e Ensaios**
- 169 Capítulo 1. Raquel Rato – Catembe, o filme da Liberdade em tempos de Censura**
- 177 Capítulo 2. Filipe Rodrigues – O não que só os artistas podem dizer (uma proposição concetual e especulativa sobre a pintura mural, 1974)**
- 187 Capítulo 3. Marta Pereira – Transversalidade pedagógica: Portugal e Estados Unidos utópicos em contexto histórico Experimentações e materializações**
- 193 Capítulo 4. Leonor Ribeiro – Do Estado Novo à Democracia: Educação Histórica e Cidadania Global<sup>1</sup>**
- 203 Capítulo 5. Liliana Fernandes – Questões de Género antes e depois do 25 de Abril de 1974: estudo com uma turma do 6.º ano de escolaridade<sup>2</sup>**
- 211 Capítulo 6. Mariana da Silva Carvalho – As letras da História: Estudo interdisciplinar sobre as Literacias Históricas em torno do Portugal Contemporâneo<sup>3</sup>**
- 225 Capítulo 7. Raquel de Oliveira Martins – O Dia da História: projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, sob o tema “Somos Revolução”**
- 233 Isabel Campos – Uma Exposição Ephemera – Papéis Da Luta Pela Liberdade: Presos Políticos de Viana do Castelo**
- 241 Ferramenta Pedagógico-Didática**

<sup>1</sup> Acesso à dissertação integral em <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2615>

<sup>2</sup> Acesso à dissertação integral em <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/3083>

<sup>3</sup> Acesso à dissertação integral em <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/3096>



## Formar professores do ensino primário. “Agente[s] de revolução e transformação” (1974-1976)

Luís Mota

Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação/  
inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação  
ORCID: 0000-0003-4014-9590

António Gomes Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra/  
Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra  
ORCID: 0000-0002-3281-6819

Carla Vilhena

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve/Centro de Investigação  
em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Universidade do Algarve  
ORCID: 0000-0002-5524-5174

Que professor do ensino primário se pretendeu formar no período subsequente ao 25 de abril de 1974? Quais as principais coordenadas da oferta de formação das escolas do magistério primário durante as designadas “experiências pedagógicas”? Como se operacionalizou a reforma das escolas do magistério? Que avaliação se pode realizar hoje desse tempo de formação? Estas constituem as questões sobre as quais se centra a presente reflexão.

A análise circula entre os discursos dos atores, produzidos na imprensa de educação e ensino e os testemunhos orais recolhidos em situação de entrevista, mobilizando, de igual modo, outras fontes documentais. O corpus foi sujeito ao método crítico e à análise de conteúdo, procedendo-se, igualmente, à sua triangulação. No estudo abordam-se planos de estudo e as novas disciplinas, bem como se referem outras dimensões da formação, caso das atividades de contacto, as de intervenção e as disciplinas optativas.

É de todo conveniente sublinhar alguns pontos prévios que acomodam a iniciativa reformadora da formação de professores do ensino primário. Cumpre destacar, desde logo, o *espírito de abril*, parafraseando o célebre documentário de Ken Loach referente a 1945, e que Alberto Melo, evidenciando um momento em que os portugueses (e as portuguesas) se assumiram senhores dos seus destinos e acreditaram ser possível tudo transformar, traduziu como poucos:

Portugal vivia então um desses períodos tão raros nas vidas de todas as sociedades, um período onde tudo parece possível e ao alcance de cada um. Uma vez derrubado o fascismo – o que tinha parecido o cúmulo do impossível – tudo o resto se tornava realizável e todos se apressavam a resolver de uma vez para sempre os sofrimentos tradicionais da população portuguesa (Melo, 1979).

É neste ambiente que ocorre o então designado Processo Revolucionário em Curso (PREC), um tempo de transição política, onde a questão do regime esteve em

aberto respaldada na ambiguidade do entendimento sobre o conceito de democracia (ou regime democrático), em que o Estado se transformou em plataforma de lutas sociais e políticas, sem que nenhum bloco lograsse dominá-lo, e em que um movimento social popular, apesar dos esforços de hegemonização de facções e partidos políticos, conseguiu conservar espaços de autonomia. Na esfera do Estado, deve assinalar-se, ainda, um Ministério da Educação em plena reestruturação, aspeto relevante face ao seu papel medular do Estado na política educativa e à centralidade da educação no debate sobre o modelo social de desenvolvimento.

As condições materiais e simbólicas da formação social portuguesa modificaram-se no sentido de uma nova conceção da vida e do mundo que implicava a educação, em geral, e a formação de professores em particular. A ideologia democratizante e crítica, firmada numa definição política da educação (Correia, 2000) – que equacionava a problemática educativa pelo seu contributo para a democracia em Portugal –, compaginou-se com um mandato para o sistema educativo cujos objetivos passavam por concretizar a democratização do sucesso e combater as desigualdades sociais (Stoer et al., 1990).

O carácter impactante das transformações exigia uma mudança de paradigma na formação de professores do tempo do Estado Novo, cuja exequibilidade impunha o recrutamento de professores e professoras (comprometidos com a nova sociedade) e adaptações progressivas, nomeadamente, em termos curriculares. Mas não terá sido fácil operacionalizar o processo, a avaliar pela afirmação de Manuel Matos<sup>16</sup>:

Certos quadros médios, do Ministério da Educação e da Direção-Geral do Ensino Básico, mostraram-se “tão legalistas [...] que a inexistência de quadro legal revolucionário os impedia a eles de aderirem também à revolução, o que *lastimavam* visivelmente” (Matos, 1978).

Perante a ausência de alternativa e a imposição das estruturas do Ministério em realizar a “revolução” dentro da lei, recuperou-se um decreto do Estado Novo – decreto-lei n.º 47 587, o das “experiências pedagógicas” (Portugal, 1967) –, para alinhar as escolas do magistério primário com o novo mandato conferido à educação. É deste modo que as escolas de formação inicial de professores do ensino primário iniciam um período de “experiências pedagógicas”.

Com o campo normativo-legal desimpedido, os objetivos traçados para a formação de professores do ensino primário, em linha com a visão e as propostas de determinados setores da sociedade portuguesa, visavam criar um professor novo o que, para tanto, impunha implodir a subordinação da educação à exploração capitalista e formar professores do ensino primário alinhados com o processo emancipação das classes trabalhadoras:

Pela consciência política da função do professor, [este] deve ser um agente de emancipação, deve corresponder às aspirações, deve fazer elevação da cultura, portanto, combater o analfabetismo e, por isso, o professor que nós pretendíamos formar não era um professor escolar, mas era um professor social, um professor que agia não só com as crianças, mas também com os pais das crianças, com os avós das crianças e, portanto, deveria de certa forma ser um animador do desenvolvimento social (Pinto, 2006).

Com este perfil de professor no horizonte, as escolas seriam organizadas em linha com uma “filosofia libertadora” através de uma “pedagogia progressista” que assentava na articulação entre a teoria e a prática, no fim da separação entre o trabalho manual e o intelectual e que, simultaneamente, abria as instituições à intervenção na comunidade, perspetivando a sua transformação (Pinto, 1976). Conceções que acabariam por se estender à educação, em geral, pela mão do conselho de diretores-gerais, do então Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), que em 1975 as consagrariam em programa (Teodoro, 2001).

A oferta formativa evoluiria experiencialmente, a partir do locus de cada escola e a cada ano letivo, tendo como móbil a preparação científica e profissional dos professores e a valorização da carreira de professor do ensino primário. Neste sentido procurou-se dotar os docentes de uma preparação científica compatível com a profissão, concretizando um aprofundamento da visão da criança numa perspetiva *integral*, multifacetada, salientando as vertentes intelectual, afetiva e o envolvimento social e cultural.

A primeira alteração dos planos de estudo e a substituição de programas consubstancia a sua “desfascização” encetando o lançamento das novas bases das escolas do magistério (Pinto, 1977) em que se habilitavam profissionais para uma sociedade democrática munindo-os de valores inerentes (Castro, 2006). A exiguidade de tempo, a entrada tardia de novos quadros e os mecanismos burocráticos (Matos, 1978a) determinaram que as primeiras alterações introduzidas, com impacto logo em outubro de 1974, fossem as possíveis e não as necessárias ou as desejáveis. Ainda assim, traduzia um novo entendimento para o magistério primário e que se concretizava em cinco medidas: i) a supressão de um conjunto de disciplinas; ii) a redefinição de objetivos e mudança da designação de outras disciplinas; iii) a introdução de um leque de cinco novas cadeiras, iv) a adoção de uma nova metodologia multiplicadora do espírito de mudança. Destaque-se, a título de exemplo, no domínio das Ciências da Educação, a Psicologia centrada na psicologia do desenvolvimento de raiz piagetiana, e a Pedagogia, com base na educação nova e nos seus pressupostos, buscava promover a reflexão sobre temas diversos – e.g. dinâmica de grupos, a não-diretividade ou a desescolarização (Fernandes, 1977).

O compaginar de uma sólida (in)formação científica com a análise da realidade teve por base o recurso a uma metodologia que articulava auto-organização em torno de problemas concretos e a criação de esquemas de organização com entidades do meio, proporcionando o alargamento da experiência pessoal e o envolvimento na resolução de situações que interessassem à comunidade (Matos, 1978b).

Num segundo momento, no ano letivo de 1975-1976, introduziram-se novas alterações: i) O curso do magistério primário passou a ter a duração de três anos; ii) A oferta educativa das escolas do magistério primário, desde que a situação das escolas o permitisse, passou a disponibilizar o curso do magistério infantil; iii) Reforçou-se a componente científica com a introdução das disciplinas de Matemática, Sociologia e Teoria e Dialética da História.

O reforço da componente científica tinha como principal objetivo, dotar o futuro professor do ensino primário da capacidade de elaborar uma leitura

<sup>16</sup> Diretor da Escola do Magistério Primário de Aveiro (1974-1976).

científica da realidade presente e passada. A Matemática forneceria o “espírito de rigor” para lidar com o desenvolvimento tecnológico e industrial, essencial para a sociedade socialista, e facultava conhecimentos que permitiam aos docentes estudar, compreender e intervir na sociedade. A Sociologia focada nos fenómenos sociais, promovia o conhecimento e a compreensão das explicações sobre as estruturas e transformações da sociedade, enquanto a Teoria e Dialética da História pretendia proporcionar o estudo teórico dos “modos de produção na sua interação com as forças produtivas” tendo em vista possibilitar ao futuro professor do ensino primário “o conhecimento das leis dialéticas da história e uma explicação científica dos fenómenos políticos”. As disciplinas das ciências sociais forneciam competências aos professores para lerem o processo histórico e a realidade social portuguesa identificando os projetos em que deviam investir por serem criadores de melhores condições de vida e emancipadores das camadas da população social e economicamente oprimidas (Portugal, 1975), intervindo do *lado certo da história* (Pinto, 2006).

Em linha com a orientação dada ao reforço da componente científica e com um perfil de professor do ensino primário como *agente transformador*, o novo currículo instituiu as “Atividades de contacto”, os “Seminários sobre temas optativos” e a “Intervenção escolar ou disciplina optativa” (Portugal, 1975).

As “Atividades de Contacto” eram o resultado de uma experiência realizada pela Escola do Magistério Primário de Coimbra (Fernandes, 1977; Pinto, 1977) e depois alargada a outras escolas (EMPA, 1975; EMPA, 1976; EMPP, 1976a; EMPP, 1976b), que pretendia sensibilizar os futuros professores para os problemas da coletividade e as transformações sociopolíticas do país, a situação sociocultural familiar das crianças, tanto no meio urbano como rural, como para a vida pedagógica dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e primário (Portugal, 1975). Estas atividades consagraram a abertura das escolas do magistério primário à comunidade e aos seus problemas, nomeadamente a comunidade profissional (Fernandes, 1977; Pinto, 1977) e organizaram-se em três fases: i) a problematização da realidade a observar com a elaboração de grelhas de observação (modelos de fichas de inquérito) e à sua planificação – e.g., inquéritos de psicopedagogia; ii) a observação e a recolha de dados com saída de campo – e.g., deslocação, em pequenos grupos, para freguesias urbanas e rurais; iii) no regresso à escola, a elaboração de relatórios de síntese – e.g., “À Descoberta da Criança (Relatório). S. Martinho do Bispo” (Melo, Almeida, Ferreira, Gonçalves, Almeida & Bernardino, 1974). O processo concluiu-se com a realização de Seminários sobre temas optativos, um na área científica e outro na de expressões, que constituíam um espaço de reflexão sobre os resultados das atividades, num trabalho que se definia de investigação, na busca de respostas teóricas às questões resultantes da observação, a desenvolver em interação com a atividade letiva – e.g., “À Descoberta da Criança. Teses e conclusões de uma Experiência Pedagógica” (AA. VV., 1975) (Portugal, 1975).

As atividades de *Intervenção Escolar* ou as *Disciplinas Optativas*, aquelas que os alunos-mestres considerassem úteis à sua formação, corporizavam dimensões curriculares no campo da autonomia dos alunos, se a primeira implicava e comprometia os alunos com a vida da própria escola, estouras traduziam preocupações com a realização pessoal e um contributo para a sua

formação integral. A sua inclusão no plano de estudos evidencia uma opção por uma formação polivalente e criadora (Matos, 1978b; Pinto, 1977).

Este processo de reforma das escolas do magistério primário brevemente aqui evocado, insere-se num período em que o debate e a ação ideológica, no campo da educação, foram marcados pelo confronto de duas vias de condução do processo revolucionário, a da *dinâmica de bases* e a da *instrumentalização* (Ferreira & Mota, 2013), esta última conformou a reforma do ensino normal primário. Enquadrada numa lógica centralizadora assente num modelo ideológico definido, associado a experiências e lógicas de regimes de um socialismo centralizador (estatista), pugnou por uma dinâmica do centro para a periferia, a partir da *instrumentalização* de dimensões do saber escolar, de princípios ideológicos e de técnicas de organização da sociedade, como se procurou ilustrar, afirmando-se, nomeadamente, em domínios onde a legitimidade democrática não caucionava o movimento social popular. Respalda na intervenção homogeneizante do Estado não deixou de ser permeável aos circunstancialismos locais, situação que emerge no carácter endógeno das modificações introduzidas a par e passo, contudo, é impossível escamotear a coordenação superior e a figura tutelar do diretor-geral – e.g., reuniões, e a sua regularidade, entre diretor-geral e os diretores aferindo andamento e orientações das experiências. Para as escolas do magistério primário existia (e existiu sempre) uma ideia, pré-definida, de escola e de formação de professores, dimanada do centro, desde logo presente na nomeação dos diretores e no recrutamento dos professores nas escolas preparatórias e secundárias. A direção-geral, o seu diretor e a sua equipa, representou uma estrutura com capacidade para potenciar, coordenar e disseminar a energia e a dinâmica inovadora desenvolvida nas escolas. O confronto ideológico, aquando do epílogo do período das “experiências pedagógicas”, durante a designada *normalização*, conduziu ao acentuar deste sentido de participação na construção coletiva, da periferia para o centro, ocultando a intervenção da direção-geral e a coordenação do seu titular, Rogério Fernandes (Stoer & Barbieri, 1999).

A realidade é dinâmica e transformou-se. A evolução política da formação social portuguesa no sentido de uma democracia representativa definiu de outro modo a educação (Correia, 2000), atribuiu-lhe outros mandatos e estabeleceu diferentes objetivos para a formação de professores. O tempo do professor primário *pedagogo social* esfumou-se. A suspensão do regime de *experiências pedagógicas* reconduziu uns professores às escolas de origem e para outros significou a caducidade do contrato. Doravante, prevaleceria a adoção do concurso público e documental como único procedimento de recrutamento de professores e como critérios de seleção, as habilitações e a classificação. Processo que afastou muitos dos que tinham lecionado os últimos dois anos no ensino normal primário.

Procurando encerrar a nossa trajetória, existem três aspetos que, em jeito de notas finais, devem ser evidenciados. Desde logo, é ineludível que as escolas do magistério primário conheceram um período de renovação pedagógica, numa perspetiva de desarticulação da formação arquitetada pelo Estado Novo. O ensino normal primário experimentou a participação de professores e de professoras, de alunos-mestres e de alunas-mestras, e as transformações

do quotidiano ainda que possam ser assumidas, pelos atores, como endógenas, contudo elas resultaram de uma intervenção homogeneizante do Estado com alguma permeabilidade aos circunstancialismos locais, foi a via da *instrumentalização* que enquadrava a reforma das “experiências pedagógicas”.

Neste enquadramento, algumas das iniciativas são merecedoras de um olhar mais atento e questionador no sentido da problematização da escola e da formação de professores que temos, sem escamotear o facto de aquele período ter-se revelado demasiado curto para possibilitar qualquer consolidação ou dela extrair conclusões significativas ou, sequer, imaginar que tão curto período possa servir, para quem o viveu, retirar orientações consolidadas para a sua prática. Para além disso, as condições especialíssimas então vividas não facilitam qualquer tentativa ou ensaio, mais ou menos ingénua, de transposição. De resto, a eficácia, daquele curto período de formação, chega mesmo a ser questionada por um dos seus principais protagonistas:

Há pouco tempo [estive] num encontro de professores que passaram pela Escola do Magistério, não achei grande abertura [...] notei um pouco de mentalidade tradicional, quer dizer, até pela festinha que faziam, pelas coisas que diziam, não foi uma desilusão grande se quer que lhe diga, sei lá, pode não ser uma amostra representativa, mas era ainda representativa, apesar de tudo, mas o tipo de brincadeiras que faziam, os jograis que enunciavam, os conteúdos dos jograis eram muito pobres, do ponto de vista, enfim, intelectual, cultural e político, no sentido em que temos estado aqui a falar, no sentido social [...] lembro-me que senti um pouco, se calhar não valeu nada o que se trabalhou, é claro, mas não foi assim tudo, o caso do Mário Nogueira é um exemplo [...] e houve muitos outros que se calhar não vão a essas festinhas (Pinto, 2006).

Finalmente, mesmo considerando que se a memória é determinada pela intensidade da vivência dos acontecimentos e pelo percurso e trajetórias individuais que marcam o momento da rememoração, também estes se revelam determinantes na construção da identidade profissional de cada docente. Na dimensão da narrativa individual emerge, muitas vezes, a importância atribuída a diferentes momentos de formação e como eles se tornam significativos na construção identitária docente. É o que transparece na voz desta antiga aluna-mestra da Escola do Magistério Primário de Coimbra que, ainda que se situasse (e situa) nos antípodas ideológicos das “experiências pedagógicas” não deixa de salientar a importância das “Atividades de contacto” para a sua formação e percurso profissional:

[Das atividades de contacto] gostei imenso e pude-me aperceber da riqueza que nós nessas idades e nesse período de vida não tínhamos bem essa noção, pelo menos eu não tinha, da riqueza do que é o contacto e a relação com a comunidade, a envolvência com a comunidade, nós efetivamente ficávamos em Febres, tínhamos lá uma casa e ficámos lá durante todo esse período e ainda hoje eu falo com algumas pessoas que conheci nessa altura e mantivemos sempre uma ligação [...] e portanto foi um período muito rico, e deu-me [...] uma lição em termos daquilo que mais tarde eu vim a precisar para a abertura da escola à

comunidade e para o envolvimento da escola no meio local e essa, foi a minha primeira experiência na altura, gostei, mas não tive, não tinha a ideia daquilo, da importância que poderia ter, foi mais um momento diferente para os alunos da Escola do Magistério, mas depois foi-me extremamente útil e se calhar daí eu retirei algumas lições em termos depois da ligação da escola [...] não nos fechamos sobre a própria escola, sobre a comunidade educativa, mas sim abrir e passar de um conceito de comunidade educativa que abrange os professores, os alunos, os funcionários para uma comunidade escolar [...] trazer para dentro da escola [...] os representantes dos interesses económicos, dos interesses socioculturais, das autarquias, dos pais e tudo isso, portanto, [...] foi uma experiência que me enriqueceu particularmente (Carrito, 2006).

## Referências bibliográficas

- AA. VV. (1975). *À Descoberta da Criança. Tese e conclusões de uma experiência pedagógica* Coimbra, 1975.
- Carrito, M. M. R. (2006). Entrevista a um professor durante as “Experiências Pedagógicas”. In: Mota, L., *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*. Anexo I – Entrevistas, Tomo I. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra], pp. 503-537. Entrevista concedida a Luís Mota. [https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L\\_Mota/Tese%20doutoramento.pdf](https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L_Mota/Tese%20doutoramento.pdf)
- Castro, J. E. L. (2006). Entrevista a um professor durante as “Experiências Pedagógicas”. In: Mota, L., *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*. Anexo I – Entrevistas, Tomo I. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra], pp. 548-591. Entrevista concedida a Luís Mota. [https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L\\_Mota/Tese%20doutoramento.pdf](https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L_Mota/Tese%20doutoramento.pdf)
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Edições ASA.
- Decreto-lei n. 47587/1967 do Ministério da Educação Nacional (1967). Diário do Governo: I Série, n.º 59. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1967/03/05900/02690270.pdf>
- Despacho 31/1975 do Ministério da Educação e Cultura (1975). MEC.
- EMPA (1975). Educação, Função e Factor de Socialização – Testemunho enviado pela Escola do Magistério Primário de Aveiro. *Escola Democrática*, 1, 5-7.
- EMPA (1976). Testemunho da Escola do Magistério Primário de Aveiro, Semanas de Campo – II – A continuação de uma experiência. *Escola Democrática*, 15, 8-11.
- EMPP (1976). 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. *Escola Democrática*, 14, 16-21.
- EMPP (1976). A Escola do Magistério do Porto à procura da vida – Testemunho enviado pela Escola do Magistério do Porto. *Escola Democrática*, 8, 4-6.
- Fernandes, R. (1977). *Educação, uma frente de luta*. Livros Horizonte.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2013). A formação de professores do ensino primário durante a crise revolucionária (1974-1976). In: Henriques, H. (Ed.). *Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)*. (pp. 79-83). Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação.
- Matos, M. (1978a). Escolas do Magistério Primário. Uma experiência apunhalada (I). *O Professor*, 5, 39-44.
- Matos, M. (1978b). Escolas do Magistério Primário. Uma experiência apunhalada (II). *O Professor*, 6, pp. 37-42.
- Melo, A. (1979). 9 meses na DGEP. Uma educação feita por todos. *Raiz e Utopia*, 9-10, 278-279.
- Melo, O. J. S. M., Almeida, I. M. G. R., Ferreira, R. A. F., Gonçalves, J. M. S. B., Almeida, R. M. H. & Bernardino, R. M. F. F. (1974). *À Descoberta da Criança*. Trabalho realizado em S. Martinho do Bispo. [Relatório, Escola do Magistério Primário de Coimbra]
- Pinto, F. J. V. C. (1976). A formação dos professores nas Escolas do Magistério. *O Professor*, 11-12, 14-15.
- Pinto, F. J. V. C. (1977). *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Cadernos “O Professor”.
- Pinto, F. J. V. C. (2006). Entrevista a um professor durante as “Experiências Pedagógicas”. In: Mota, L., *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*. Anexo I – Entrevistas, Tomo I. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra], pp. 3-56. Entrevista concedida a Luís Mota. [https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L\\_Mota/Tese%20doutoramento.pdf](https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L_Mota/Tese%20doutoramento.pdf)
- Stoer, S. & Barbieri, H. (Org.) (1999). Diálogos sobre o vivido. Formação de professores e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 165-204.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Edições Afrontamento