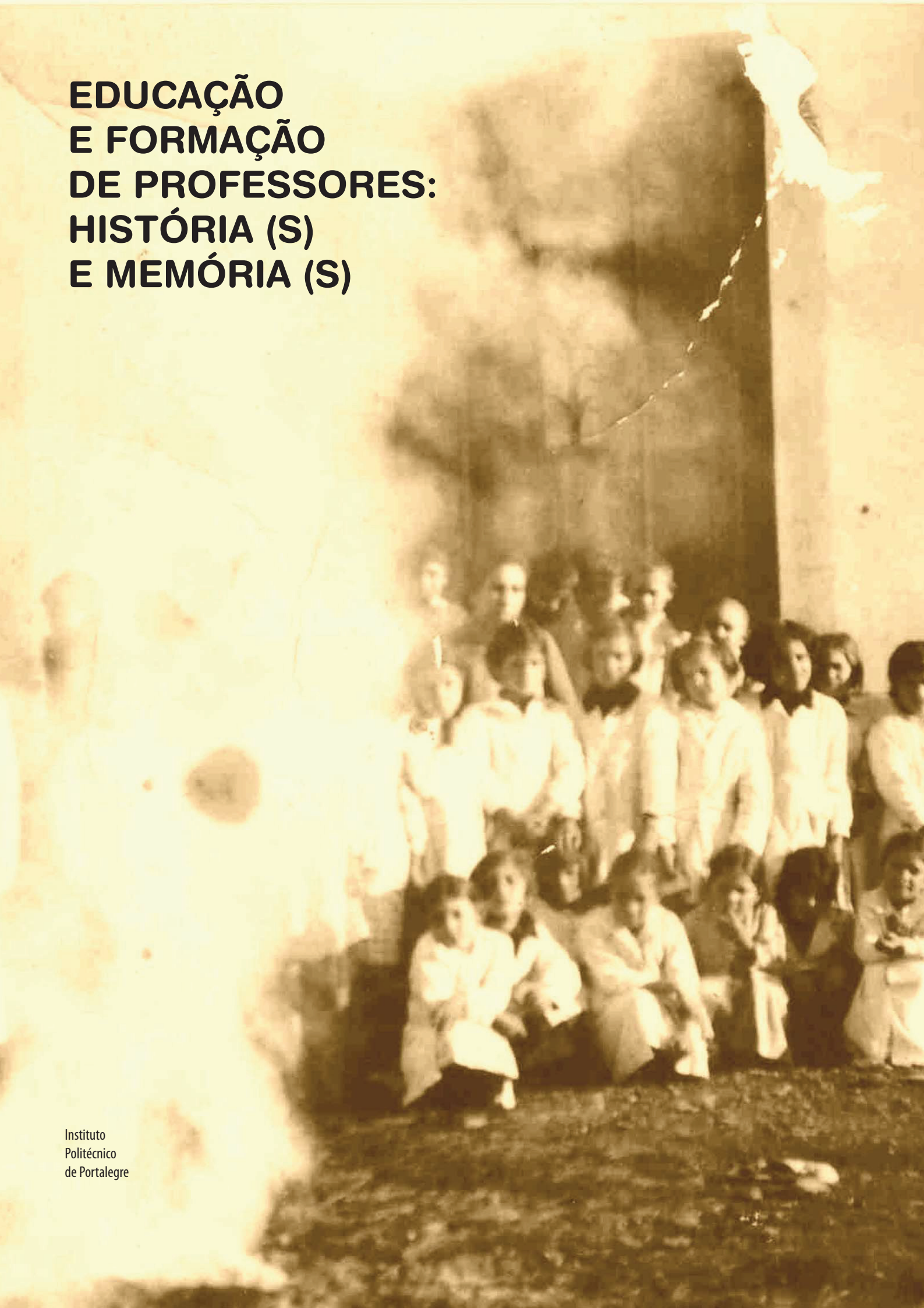


EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA (S) E MEMÓRIA (S)

Instituto
Politécnico
de Portalegre



EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA (S) E MEMÓRIA (S)

Organização

Helder Manuel Guerra Henriques

Instituto Politécnico de Portalegre



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
de PORTALEGRE**

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
HISTÓRIA (S) E MEMÓRIA (S)

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor:

© 2013, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação

Organizador:
Helder Manuel Guerra Henriques

Composição Lopo Pizarro

Abril de 2013
ISBN: 978-989-96701-9-8

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO DURANTE A CRISE REVOLUCIONÁRIA (1974-1976)

António Gomes Ferreira | Univ. de Coimbra. GRUPOEDE – CEISXX – Universidade de Coimbra.

Luís Mota | Instituto Politécnico de Coimbra. GRUPOEDE – CEISXX – Universidade de Coimbra

Introdução

A nossa reflexão pretende captar, ao tempo das Experiências Pedagógicas, as finalidades e o sentido da reforma do ensino normal primário, num tempo de crise revolucionária e de construção democrática da educação, legitimada na prossecução da igualdade de oportunidades e numa maior implicação da educação no âmbito local. A análise privilegia os discursos dos atores produzidos na imprensa escolar, particularmente na Escola Democrática e n' O Professor, mas também os publicados em livro, durante a normalização.

Prolegómenos

A 25 de Abril de 1974, o Estado Novo colapsou. A manutenção de estruturas de decisão induzem-nos a concluir que o colapso do Estado Novo não arrastou consigo o Estado mas apenas o Estado fascista (Santos, 1998). A transição fez-se por rutura (Pinto, 2001, p. 360) e a eclosão de um movimento social popular – que apesar das tentativas de hegemonização, por parte dos partidos políticos, conservou espaços de autonomia e não se confundiu ou fundiu com as forças políticas (Petrella, 1990, p. 15) –, vai impedir que a crise de hegemonia se resolva a favor da burguesia industrial e financeira (Pinto, 2001, p. 360). A 11 de Março, com a nacionalização de banca, seguros

e empresas dos grupos monopolistas, agudiza-se o conflito político e social e é o momento da *fase revolucionária*. A crise do Estado passa a uma crise revolucionária. O Estado transmuta-se numa *plataforma múltipla de lutas sociais e políticas e a fraqueza e contradições do aparelho de Estado*, sinónimo de dualidade de impotências, estão na génese de um Estado dual (Santos, 1998, p. 28). A *crise revolucionária* encerra com o 25 de Novembro de 1975 e na sua ressaca, o Estado emerge outro, com novo quadro constitucional e legal e profundas transformações na ordem económica e social (Petrella, 1990, p. 16).

O Estado tem papel central na política educativa em Portugal. A ação dos decisores políticos traduz a sua perceção das necessidades, de acordo com as pressões dos diferentes grupos de interesses. Sociedade e poder político elaboram *mandatos* para o sistema educativo, atribuindo diferentes prioridades a três categorias de metas: o autodesenvolvimento, a cidadania e a formação. O 25 de Abril colheu o Ministério da Educação em plena reestruturação (Ambrósio, 1996, p. 667). No período da *crise revolucionária* o *mandato* para o sistema educativo visava a democratização do sucesso e o combate às desigualdades sociais (Stoer, Stoleroff, Correia, 1990).

No debate ideológico confrontaram-se duas vias de condução do processo revolucionário,

a da *dinâmica de bases* e a da *instrumentalização*. A *dinâmica de bases* apelava à intervenção dos atores em cada estabelecimento de ensino, defendendo a democracia direta, construindo o processo localmente e constituindo-se um poder alternativo e, em certa medida, bloqueador da ação do Ministério da Educação. Logo após o 25 de Abril, esta conceção está presente na ocupação de escolas, nos saneamentos dos reitores e de professores e funcionários comprometidos com o Estado Novo, nas comissões de gestão que irromperam pelos diferentes liceus, criando formas de controlo participativo. Estoutra sustentava, uma visão centralizadora do processo e a instituição de uma dinâmica mobilizadora, do centro para a periferia, a partir da *instrumentalização* de dimensões do saber escolar, de princípios ideológicos e de técnicas de organização da sociedade de acordo com modelo ideológico definido. Perspetivava a sua organização em função de um novo estatismo associado a experiências e lógicas de regimes de um socialismo centralizador (estatista). Identificava-se com ações coordenadas e de iniciativa do Ministério da Educação, consubstanciados no *novo modelo de escola* constante do Plano Melo Antunes, operacionalizadas, nomeadamente, nas modificações propostas para as Escolas do Magistério Primário¹.

Em contexto de aceleração da *crise revolucionária*, o Conselho de Diretores-Gerais do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), produz o *Programa aprovado pelo Conselho de Diretores-Gerais do MEIC*, em Abril/Maio de 1975 (Teodoro, 2001, p. 357). O programa traduz a ideologia democratizante e crítica sustentada numa definição política da educação, em que a problemática educativa passa a definir-se pelo seu contributo para a democracia – indissociável da fundação de uma *cidade educativa* sustentada por princípios democráticos e de participação –, resultando na democratização da vida das escolas, no esbater da diferença das formações, para o trabalho e para a cidadania – buscando uma relação crítica entre escola e mundo do trabalho tendo em vista a *criação do cidadão responsável e socialista* –, e legitimando a *igualdade de oportunidades* como único critério de definição de uma justiça educativa espaldada na intervenção homogeneizante do Estado, compaginada com alguma permeabilidade aos *circunstancialismos locais* (Correia, 2000).

Dos planos de estudo e organização dos cursos

O 25 de Abril transportou consigo uma nova mundividência, uma nova conceção da vida e do mundo que exigia um *professor novo* (Pinto, 1976, pp. 14-15). O antigo diretor-geral do ensino primário, Rogério Fernandes, escreveu em 1977 que enquanto exerceu o cargo tinha a convicção de que, a partir do Ministério da Educação, se poderia promover uma *reforma das escolas do Magistério* que formasse o professor que as transformações exigiam (Educar em Portugal, 1979).

A consequência lógica foi a alteração do plano de estudos e a substituição dos programas, numa perspetiva da sua *desfascização* e implicando a substituição dos professores por outros empenhados na «criação da escola portuguesa antifascista e democrática» (Pinto, 1977, p. 7). As escolas do magistério primário deveriam organizar-se segundo uma *filosofia libertadora* assente numa *pedagogia progressista em que a teoria e a prática mutuamente se fecundavam* promovendo o fim da *separação entre o trabalho intelectual e o manual*, abertas à intervenção nas comunidades no sentido da sua transformação.

A primeira tentativa para colocar o plano de estudos e programas das escolas do magistério primário a par dos objetivos da *crise revolucionária* remonta a Outubro de 1974. O plano de estudos inclui, tão só, novas disciplinas, a redefinição dos objetivos, a alteração da designação de disciplinas existentes e a adoção de uma nova metodologia que proporcionaria o alargamento da experiência pessoal e a resolução de situações que interessassem às *comunidades* – «agir sobre o meio é agir sobre a escola» (Matos, 1978, pp. 39-44). No ano letivo de 1975-1976 são introduzidas alterações que integraram «muito da experiência vivida ao longo de um ano em cada Escola» (Pinto, 1977, p. 50) e o curso foi ampliado de dois para três anos.

Tendo como horizonte o novo papel cometido ao professor, cidadão pleno e consciente do dever de intervenção cívica e da realidade social do seu país e da necessidade da sua ação transformadora, o novo currículo institui as *Atividades de Contacto* – resultado de uma experiência fecunda realizada pela Escola do Magistério Primário de Coimbra (Pinto, 1977, pp. 26-42) e depois alargada a outras escolas – inclui disciplinas de Ciências Sociais, possibilitando «uma leitura científica da realidade presente e passada» (Fernandes, 1977, p. 137), como a *Sociologia* e a *Teoria e Dialética da História* e consagra a abertura das escolas do magistério

¹ Os conceitos de *dinâmicas de base* e *instrumentalização* são próximos dos de poder *popular* e *alfabetização* conceptualizados por Stephen R. Stoler, a partir das orientações *estratégica* e *pré-figurativa* teorizadas por Wini Breines (1980), para destrinçar diferentes formas de movimento social.

primário à comunidade e seus problemas, nomeadamente a comunidade profissional.

As atividades de contacto

As *atividades de contacto* visaram, prioritariamente, orientar os alunos-mestres na interiorização do papel que o *educador* enquanto *agente de transformação* (Programas, 1975-1976), conduzindo-os através de um contacto crítico com a realidade. Centradas sobre a observação, a primeira etapa consistia na problematização da realidade a observar na perspetiva de cada disciplina, implicando por um lado, o empenhamento de professores e alunos e, por outro, a um exercício de interdisciplinaridade, que conduzissem à construção de grelhas de observação/modelos de fichas de inquérito e à sua planificação (Pinto, 1977, pp. 26-31; 50-51). Num segundo momento realizava-se a observação propriamente dita, os alunos-mestres partiam à descoberta da criança, efetivava-se o contacto com as crianças, as suas famílias e a população em geral, que forneceria «uma base concreta mas não exclusiva aos trabalhos a desenvolver ao longo do ano». A terceira fase era o regresso à escola, competia aos alunos organizarem-se, em grupos e, com o apoio dos professores, elaborarem um «conjunto de relatórios em que sintetizarão as observações e as análises realizadas». O processo conclui-se com a realização dos *Seminários sobre temas optativos* (Programas, 1975-1976).

É através da natural preponderância e da intervenção dos professores, nomeadamente, na construção das *grelhas de observação/modelos de fichas de inquérito* que permitiu, por um lado, a incorporação da *energia* resultante da *dinâmica de bases* mas, simultaneamente, acondicionando-a aos objetivos que a via da *instrumentalização* pretendia.

O carácter endógeno das transformações

As transformações resultam de experiências realizadas localmente mas numa dinâmica, de algum modo, controlada e aferida pelo centro. Na verdade, o Ministério procurou liderar o processo. Rui Grácio, então secretário de Estado, ainda nomeou uma comissão para estudar o problema da formação de professores do ensino primário, mas os trabalhos foram inconclusivos. Contudo professores, alunos e diretores apresentaram, pelo menos, alguns caminhos trilhados que foram objeto de reflexão e puderam corporizar o novo plano de estudos (Fernandes, 1977, p. 131). As transformações que vieram a ser introduzidas tiveram carácter endógeno, resultando do processo de construção

e experienciação ocorrido quotidianamente nas escolas do magistério primário servindo de suporte à tomada de posição final, ainda que carecesse da chancela da direção-geral do ensino básico (DGEB). Cabral Pinto acentua este sentido de participação na construção coletiva, da periferia para o centro, de uma *reestruturação progressiva*, em que as experiências *espontâneas* ocorridas num ano eram contempladas nas alterações ao plano de estudos, no ano letivo seguinte (Stoer & Barbieri, 1999, pp. 165-204). Estamos perante o aproveitamento da dinâmica de bases, isto, pelo menos, no que é integrável numa dada orientação.

No momento em que se deu corpo a um plano de estudos a executar em 1976-1977, ele resultou da autonomia e intercâmbio interescolas e entre escolas e a DGEB. Conjugando múltiplos contributos, uma equipa de professores e técnicos, elaborou um plano de estudos *relativamente estável*. Se os objetivos não se distanciavam, pelo menos de forma marcante, dos consubstanciados nos planos de estudos anteriores, uma nova organização interdisciplinar torna «mais coerente a articulação das áreas» de acordo com «um princípio geral subjacente a todo o plano de estudos», numa organização de crescente complexidade «da realidade vivida e observada à consciência dos problemas; da consciência dos problemas à sua equação e resolução possível; da resolução teórica à sua aplicação e verificação prática» (Matos, 1978b, p. 39). Tratou-se, afinal, do aferir da pertinência e coerência das transformações no sentido pretendido pelo centro.

Estratégia semelhante foi adotada para a avaliação, ainda que resultando de propostas da periferia, nunca o Ministério deixou de sancionar e ter a última palavra nas tomadas de decisão. O posicionamento face ao Exame de Estado foi, quanto a isso, exemplar. As escolas sustentaram, aparentemente, a sua abolição, sendo que, o mais que conseguiram foi a sua suspensão temporária, pois em 1976, por decreto promulgado pelo major Vítor Alves, este considera que uma posição definitiva só após a *reestruturação das escolas do magistério primário* determinando que «a classificação final será a que resultar de uma avaliação continuada» (Decreto-Lei n.º 651/76, de 31 de Julho).

A *avaliação continuada* a que se refere o diploma de 1976 é, também ela, fruto de uma evolução resultante da experiência acumulada e partilhada, pelas escolas do magistério primário, durante as *experiências pedagógicas*. A DGEB enviou às escolas um texto sobre a avaliação para que estas procedessem à sua discussão. A 13 de Março de

1976 teve lugar uma Reunião Nacional de Alunos e Professores das Escolas do Magistério Primário, que veio debruçar-se sobre o «estudo do método de avaliação contínua». No final foi aprovado um texto que foi reenviado à DGEB como «proposta para a definição de um critério de avaliação contínua» (Pinto, 1977, pp. 66-71). A intervenção do Ministério não se ficava pelo sancionar as propostas das escolas e dos seus professores mas ela própria criava a dinâmica de participação e balizava a intervenção da periferia.

Da direção e coordenação das escolas do magistério primário – o papel do diretor

Na direção dos estabelecimentos de ensino normal primário prevaleceu, apesar dos *ventos da História*, uma direção unipessoal mesmo quando se consagrou em lei a eleição democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

A 19 de Junho de 1974, António de Spínola, à data presidente da República, assinava a um diploma legal que criava uma Comissão Interministerial de Reclassificação a quem caberia regular o processo de saneamento, propondo «a suspensão, transferência, aposentação ou demissão dos funcionários ou agentes» (Decreto-Lei n.º 277/74, de 25 de Junho) e onde se determinava cessação de todas as comissões de serviço em 30 de Junho.

Ação significativa foi a exoneração dos diretores das 27 escolas do magistério primário e a sua substituição por novos diretores. De 19 de Setembro a 13 de Dezembro foram nomeados os novos diretores das escolas do magistério primário, substituindo mesmo as comissões que entretanto tinham sido eleitas em Leiria e Lamego (Fernandes, 1977, pp. 122 e s.).

Regendo-se a Direção-Geral do Ensino Básico por um conjunto de princípios interdependentes decorrentes da Revolução de Abril e pretendendo contribuir para a construção do *modelo de sociedade a caminho do socialismo*, apostou na «valorização de modalidades de gestão democrática da atividade pedagógica e da administração» mas, salvaguardando, as «possibilidades oferecidas por cada um dos graus de ensino», o que levou a direção-geral a elaborar «normas específicas para o ensino primário e para as Escolas do Magistério» (Fernandes, 1999, pp. 19-20).

As *normas específicas* traduziram-se na não implementação da gestão democrática nas escolas do magistério primário, mantendo-se a nomeação ministerial, recaindo esta sobre pessoas idóneas

que garantissem o desenvolvimento de uma «formação pedagógico-didático-política adequada à edificação de uma sociedade socialista» (Despacho n.º 348/75, de 12 de Setembro) e que permitisse assim, o que Fernando Cabral Pinto nos traduz pelo entusiasmo, isto é, a «congruência [...] entre o que se faz e o que se sente [...] a confiança no que está a acontecer» (Pinto, 1977, p. 25).

A marca do controlo do Ministério da Educação, a confiança política, mantém-se ainda que articulada com uma retórica da competência profissional. Rogério Fernandes, bem como outros atores envolvidos no processo, afirmariam que a existência de um diretor nomeado pelo Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) não impedia a ação e participação ativa de professores e alunos em comissões de gestão de diferentes sectores e problemas, nem tão pouco lhe retirava a natureza democrática (Fernandes, 1977, pp. 122 e s.).

Conclusão

As escolas do magistério primário ilustram um programa e estratégia de teorização da educação no período da *crise revolucionária*, a *instrumentalização*, em contraposição à *dinâmica de bases*, promovendo a mobilização a partir do Estado, do centro para a periferia. Mas parece-nos também claro que a via da *instrumentalização* captou a força e a energia da dinâmica de bases, no sentido da prossecução dos seus objetivos, quer condicionando previamente o sentido da mobilização ou, por outro lado, aferindo da pertinência das propostas resultantes da mobilização e adequando-as aos seus fins.

REFERÊNCIAS

Legislação

Decreto-Lei n.º 277/74, de 25 de Junho. In *Diário de Governo*. I Série, n.º 146, de 25 de Junho de 1974.

Decreto-Lei n.º 309-B/75, de 25 de Junho. In *Diário de Governo*. I Série, n.º 144, de 25 de Junho de 1975.

Decreto-lei n.º 47 587, de 10 de Março de 1967.

Decreto-Lei n.º 651/76, de 31 de Julho. In *Diário de Governo*. I Série, n.º 178, de 31 de Julho de 1976.

Despacho conjunto n.º 64/74, de 31 de Outubro de 1974.

Fontes impressas

1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica

na Escola do Magistério Primário do Porto. *Escola Democrática*. N.º 14. (1976), pp. 16-21.

A Escola do Magistério do Porto à procura da vida – Testemunho enviado pela Escola do Magistério do Porto. *Escola Democrática*. N.º 8. (1976), pp. 4-6.

Educação, Função e Fator de Socialização – Testemunho enviado pela Escola do Magistério Primário de Aveiro. *Escola Democrática*. N.º 1. (1975), pp. 5-7.

Educar em Portugal. Mesa Redonda. *Raiz & Utopia*. N.º 9/10. (1979), pp. 55-133.

Fernandes, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fernandes, R. (1999). Dois Anos de Trabalho no Ensino Básico (1974-1976). *Educação, Sociedade & Culturas*. 11, pp. 19-20.

Matos, M. (1978a). Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada. I. *O Professor*. N.º 5, pp. 39-44.

Matos, M. (1978b). Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada (II). *O Professor*. N.º 6, pp. 37-42.

Notícias da Direção Geral [...] um balanço das ações mais significativas realizadas entre Julho de 1974 e Julho de 1975, referentes apenas ao ensino primário. In *O Professor*. 1 (1975) 8-9.

Pinto, F. C. (1976). A formação dos professores nas Escolas do Magistério. *O Professor*. N.º 11-12, pp. 14-15.

Pinto, F. C. (1977). *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos “O Professor”.

Plano de Estudos das Escolas do Magistério; Magistério Primário e Magistério Infantil, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, José Emídio da Silva, a 31 de Maio [ou Março, ilegível] de 1975. In *Programas (1º/2º Anos) 1975-1976*.

Testemunho da Escola do Magistério Primário de Aveiro, Semanas de Campo – II – A continuação de uma experiência. *Escola Democrática*. N.º 15. (1976), pp. 8-11.

BIBLIOGRAFIA

Ambrósio, T. (1996). O sistema educativo: ruptura, desestabilização e desafios europeus. António Reis Dir. *Portugal Contemporâneo*. Volume III. Lisboa: Alfa/Seleções Reader's Digest, p. 667.

Araújo, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Lisboa: Edições Escher.

Breines, W. (1980). Community and Organiza-

tion: the New Left and Michels «Iron Laws». *Social Problems*. N.º 27. 4.

Correia, J. A. (2000). *As Ideologias Educativas dos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições ASA.

Nóvoa, A. (1994). A Educação Portuguesa 1945-1992. Claudio Lozano Coord. *Educación Ibero Americana: 500 años*. México: Garcia Valadés Editores.

Petrella, R. (1990). Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa). *Portugal – os próximos 20 anos*. Volume VII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, A. C. (2001). Enfrentando o legado autoritário na transição para a democracia. J. M. Brandão de Brito direção. *Revolução e Democracia – 2, O País em Revolução*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Santos, B. S. (1998). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. R. (1980). A Democracia e o Socialismo na Educação em Portugal. *Análise Psicológica*. N.º 2 (I), pp. 158-159.

Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. R. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática*. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 41.

Stoer, S. R.; Dale, R. (1999). Apropriações Políticas de Paulo Freire: Um Exemplo da Revolução Portuguesa. *Educação, Sociedades & Culturas*. N.º 11, pp. 67-81.

Stoer, S. R.; Stoleroff, A. D.; Correia, J. A. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N.º 29, pp. 11-53.

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? Mesa redonda com Directores/as e Alunos/as de Escolas do Magistério Primário na época do 25 de Abril. *Educação, Sociedade & Culturas*. N.º 11, pp. 165-204.

Teodoro, A. (2001). *A Construção das Políticas Educativas, Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.