



Maria Celéste dos Santos Freitas Lima

O 25 DE ABRIL NO HIPOCENTRO DAS MUDANÇAS EDUCATIVAS. O RELACIONAMENTO DA DIREÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO COM AS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO ENTRE 1974 E 1976: QUE ROTURAS?

DISSERTAÇÃO DE Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação

2012

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Maria Celeste dos Santos Freitas Lima

**O 25 DE ABRIL NO HIPOCENTRO DAS MUDANÇAS EDUCATIVAS. O
RELACIONAMENTO DA DIREÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO COM AS
ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO ENTRE 1974 E 1976: QUE ROTURAS?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2012

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Margarida Maria Pereira dos Santos Louro de Felgueiras, da Universidade do Porto.

Aos meus entes queridos
Aos que estão junto de mim
Aos que das leis da vida se libertaram ...

Resumo

O presente trabalho reporta a uma tentativa de identificação das repercussões que a Revolução de Abril trouxe aos relacionamentos institucionais entre o Magistério Primário, em particular a Escola do Magistério do Porto, e a administração central – Direção Geral do Ensino Básico, no lapso temporal entre 1974 e 1979. Espaço curto mas de grande aceleração social, engloba dois subperíodos: o dos governos provisórios e o do início do primeiro governo constitucional.

Com o título *O 25 de Abril no hipocentro das mudanças educativas. O relacionamento da Direção Geral do Ensino Básico com as Escolas do Magistério Primário entre 1974 e 1976: que roturas?*, a dissertação situa-se num paradigma qualitativo e hermenêutico e baseou-se na recolha e análise de documentos de arquivo e na recolha de depoimentos orais, através do recurso a entrevistas semiestruturadas. É um trabalho histórico sobre a relação entre as estruturas centrais e as locais de educação, com vista à implementação de mudanças profundas no subsistema educativo do Ensino Básico.

O contexto de recolha de dados empíricos situou-se no Instituto Politécnico do Porto, instituição a cuja guarda se encontra o espólio da Escola do Magistério Primário do Porto (EMPP), assim como das escolas anexas. Foram analisadas circulares da Direção Geral do Ensino Básico (DGEB), correspondência trocada entre esta Direção e a EMPP, programas do ensino básico e do Magistério Primário, atas do Conselho Escolar, etc. Recorreu-se, igualmente, à pesquisa e análise de textos legislativos, com vista à descodificação do discurso político neles contido, tentando a identificação e compreensão das políticas educativas preconizadas.

O Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), através da DGEB, dotada de amplos poderes, pretendeu dar resposta aos problemas educativos sentidos no contexto social da época, nomeadamente no ensino primário e no magistério primário. Em relação aos processos de decisão e implementação destas políticas pretendemos saber o que mudou no relacionamento entre a DGEB e as Escolas do Magistério Primário? Como eram as relações profissionais, dentro destas instituições? Que ações inovadoras configuraram? Que roturas ocasionaram? Pretendemos que esta pesquisa seja um contributo para a história deste período, dando ênfase ao papel dos atores de mudanças neste setor do sistema educativo.

Abstract

This paper reports an attempt to identify the impact's the April Revolution brought to institutional and interpersonal relationship between Primary Teaching Schools specifically the Escola do Magistério Primário do Porto, and central administration – Direção Geral do Ensino Básico, between 1974 and 1979. In spite of being a short period, it allows a particular social speeding up, which includes two sub-periods: the provisional government time and the beginning of the first constitutional government time.

This thesis is entitled *The April 25 in the educational changes hypocenter. The established relationship between Direção Geral do Ensino Básico and the Primary Teaching School in the time gap 1974-1976: what were the breaks?* This dissertation is in a qualitative and hermeneutic paradigm and was based on the collection and analysis of archival documents and oral testimony collection, through semistructured interviews. It is a historical work on the relationship between central and local structures of education, intending changes implementation in the Basic Education subsystem.

The context of the empirical data collection was at the Polytechnic Institute of Porto, which is the custody institution of the School's assets of Primary Teaching Port (EMPP), as well as the appendices schools. We looked into Circular of the Direção Geral do Ensino Básico (DGEB), exchanged correspondence between this official office and EMPP, primary and Primary Teaching School programs, School Council proceedings, etc. We also researched and analysis policies, to descrambling political discourses inside and trying to identify and to understand the proposed educational policies.

At that time, the DGEB endowed with powers by the Education and Scientific Research Department (MEIC), intended to solve educational problems perceived in the socioeducational context, specifically in primary education and primary teaching. Regarding decision-making and implementation of this policies, we want to know is what were the changes between DGEB and Primary Teaching Schools relationship regarding decision-making and the policies implementation? In these institutions, how were professional relations within? What innovation actions were shaped? What ruptures were caused? We want this research be a contribution to the history of this period, emphasizing the role of the changes actors in this sector in the education system.

Résumé

Cet ouvrage représente un effort pour identifier l'impact que la Révolution d'Avril a apportée aux relations institutionnelles et personnelles, parmi les Escolas do Magistério Primário, particulièrement à Escola do Magistério Primário do Porto et l'administration central - Direção Geral do Ensino Básico dans les années entre 1974 et 1979. C'était un temps très court et il portait une importante accélération sociale. Il comprend deux sous-périodes: les gouvernements provisoires et le début du premier gouvernement constitutionnel. Le titre de cette thèse *Le 25 d'Avril à l'hypocentre des changements éducatifs. Les relations que la Direção Geral do Ensino Básico a établit avec les Escolas do Magistério Primário, entre 1974 et 1976 : Quelles ruptures?* Cette dissertation est dans un paradigme qualitatif et herméneutique et était basée sur la collecte et l'analyse des archives et la collecte de témoignages orale, par l'utilisation d'entrevues semi-structurées. Il s'agit d'un travail historique sur la relation entre les structures centrales et locales de l'éducation, en vue de la mise en oeuvre des changements majeurs dans le sous-système éducatif de l'éducation de base.

Le contexte de la collecte des données empiriques était situé à l'Institut Polytechnique do Porto, l'institution dont la garde est la propriété de l'Escola do Magistério Primário do Porto, ainsi que ses écoles rattachées. Nous avons révisé des circulaires de la Direção Geral do Ensino Básico (DGEB), la correspondance échangée entre cette direction et l'EMPP, les programmes pour l'enseignement primaire et pour les EMP, les livres de délibérations du Conseil Scolaire de l'EMPP, etc. En essayant d'identifier et de comprendre les politiques éducatives préconisées, nous avons en outre utilisé la recherche et l'analyse de la législation éducatif, pour le décodage de leur discours politique. Le Ministère de l'Éducation et de la Recherche Scientifique (MEIC) de cette époque là, via DGEB, doté de pleins pouvoirs, était déterminé à résoudre les problèmes éducatifs dans le contexte social de ce temps, particulièrement dans l'enseignement primaire et dans les EMP. En ce qui concerne la prise de décision et la mise en oeuvre des politiques, ce que nous voulons savoir c'est ce qui a changé dans la relation entre les EMP et la DGEB ? Comment étaient les relations professionnelles des personnes au sein de ces institutions? Quelles actions innovatrices ont été façonnées? Quelles ruptures ont été produites? Nous souhaitons que cette recherche est une contribution à l'histoire de cette période, en insistant sur le rôle des acteurs dans ce secteur de changements dans le système éducatif.

Agradecimentos

À Professora Doutora Margarida Felgueiras, orientadora deste trabalho, pelo apoio, pelo estímulo, pelas críticas construtivas, pelo incitamento, pelos momentos de reflexão partilhados.

À Dra. Graça Fernandes pela simpatia e disponibilidade com que aceitou receber-nos, partilhando memórias, revisitando o passado, lembrando um passado recente de perda e dor. A sua preciosa ajuda em muito contribuiu para identificar caminhos que nos conduziram na procura de indícios do passado.

À Dra. Graça Branco que nos recebeu como entre pares e connosco partilhou, com simplicidade e simpatia, a sua experiência na Direção da Escola do Magistério Primário do Porto. Pela sua assídua colaboração, sempre que pormenores do passado lhe ocorriam, pela solicitude e apoio.

Ao Professor Doutor Manuel Matos, que no seu modo afável e simpático se disponibilizou a responder às nossas questões, em entrevista como em telefonemas posteriores, fornecendo-nos informações preciosas.

Aos Professores Armando e Maria Eduarda Pimenta que nos permitiram partilhar das suas vivências e do seu sentir como professores que amaram a sua profissão.

Ao Professor Dr. António Esteves Meireles pela disponibilidade e simpatia com que nos recebeu.

À Dra. Juliana, minha colega de estudo e de pesquisa, pela colaboração, pelo apoio, pelo trabalho desenvolvido, por uma amizade partilhada.

À minha filha Patrícia e à minha sobrinha Ana Cristina, pela inestimável ajuda com o material das entrevistas e anexos deste trabalho.

À Mestre Céu Basto, pelo apoio, pela preciosa ajuda no momento certo, com a disponibilidade e simpatia que a caracterizam.

Aos colaboradores da Biblioteca Central do IPP, em especial à Dra. Olga e ao Eng. Bruno, respetivamente, pelo apoio logístico e informático.

A colaboração de todos tornou possível a concretização deste trabalho.

Lista de Abreviaturas

- ACIPP – Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto
- CEFEP – Cooperativa de Estudos e Formação Educacional Permanente
- CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP
- CIP – Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian
- DGAE – Direção Geral da Administração Escolar
- DGEB – Direção Geral do Ensino Básico
- DGEP – Direção Geral do Ensino Primário
- DGES – Direção Geral do Ensino Superior
- EFTA – European Free Trade Association
- EMPP – Escola do Magistério Primário do Porto
- FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento
- GEPDESP – Grupo de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório
- IMTEC – International Movement to Educational Changeament
- IPP – Instituto Politécnico do Porto
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MEN – Ministério da Educação Nacional
- MFA – Movimento das Forças Armadas
- MP – Mocidade Portuguesa
- MPP – Magistério Primário do Porto
- NATO – North Atlantic Treaty Organization
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCEE – Organização de Cooperação Económica Europeia
- PNB – Produto Nacional Bruto
- RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

Índice Geral

Resumo	V
Abstract	VI
Resumé.....	VII
Agradecimentos	VIII
Lista de Abreviaturas.....	IX
Índice Geral.....	X
Índice de Quadros.....	XIII
Índice de Anexos	XIV
Capítulo I.....	0
Introdução	0
1. Notas Introdutórias	2
2. Razões de uma escolha.....	9
3. Definição da problemática: objetivos e finalidades do estudo	10
4. Enquadramento teórico e percurso metodológico	12
4.1. Fontes documentais.....	18
4.2 - Fontes orais.....	21
4.2.1 Análise de conteúdo das entrevistas.....	23
Capítulo II.....	26
O contexto social e educativo em 24 de Abril de 1974.....	28
1. A conjuntura socioeconómica – a I República e o Estado Novo.....	28
2. O contexto educativo português visto pela OCDE.....	31
2.1 A instrução primária no Projeto Regional do Mediterrâneo	33
2.2 O magistério primário no Projeto Regional do Mediterrâneo.....	35
3. O ensino primário no início da década de 70	37

4. O magistério primário no início da década de 70	40
4.1 A prática pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto	42
4.2 As políticas de Veiga Simão	45
Capítulo III.....	52
Permanências e roturas das políticas e das práticas educativas (1974-1979)	52
Introdução.....	54
1. A conjuntura socioeducativa no pós-25 de Abril - Os anos 1974-1976 1976-1979.....	57
2. A Direção Geral do Ensino Básico (1974-1976).....	60
2.1 A ação da Direção Geral do Ensino Básico no Ensino Primário.....	67
2.1.1 Identificação de modificações (inovações, roturas) introduzidas pela ação da Direção Geral do Ensino Básico no ensino primário (1974-1976)	70
2.1.1.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura.....	70
2.1.1.2 Gestão/ Organização Local	74
2.1.3 Identificação de continuidades no ensino primário (1974-1976).....	76
2.1.3.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura.....	76
2.1.3.2 Gestão/Organização Local	77
2.2 A ação da Direção Geral do Ensino Básico no Magistério Primário (74-76).....	77
2.2.1 Identificação de modificações (inovações, roturas) introduzidas pela ação da Direção Geral do Ensino Básico no magistério primário (1974-1976).....	81
2.2.1.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura.....	81
2.2.1.2.Gestão/Organização Local	83
2.2.1.3. Relações institucionais Escola/DGEB	86
2.2.1.4.Relações interpessoais/Funcionamento.....	88
2.2.3 Identificação de continuidades no magistério primário (1974-1976)	92
2.2.3.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura.....	92
2.2.3.3 Relações institucionais Escola/DGEB	92

2.2.3.4 Relações interpessoais/ Funcionamento.....	93
3. A Direção Geral do Ensino Básico (1976-1979).....	94
3.1 Identificação de modificações (inovações, roturas) introduzidas pela ação da Direção Geral do Ensino Básico no magistério primário (1976-1979)	96
3.1.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura.....	97
3.1.2 Relações institucionais Escola/DGEB	97
3.1.3 Relações interpessoais/Funcionamento.....	98
3.2. Identificação de continuidades no magistério primário (1976-1979)	98
3.2.1 Relações institucionais Escola/DGEB.....	98
Capítulo IV.....	102
Considerações finais	
1. A Direção Geral do Ensino Básico (1974-1976) a ação que fez a diferença	104
1.1 Ensino Primário - Ação fundada numa pedagogia <i>sergiana</i>	104
1.2 Magistério Primário – Para nova pedagogia exigia-se novos professores.....	106
Concluindo	108
Bibliografia.....	112
Anexos.....	124

Índice de Quadros

Quadro II.A Alunos do ensino primário.....	33
Quadro II.B Docentes do ensino primário <i>milhares de escudos</i>	34
Quadro II.C Docentes do magistério primário em exercício e relação «alunos/professor»	35
Quadro II.D Despesas com educação primária <i>milhares de escudos</i>	37
Quadro II.E Ensino primário Geral e Comp.	38
Quadro II.F Ensino primário	39
Quadro II.G Docentes do magistério primário em exercício.....	41
Quadro IIIA Estrutura da Direção Geral do Ensino Básico	62
Quadro III B Taxas de repetência por classes	69

Índice de Anexos

Anexo nº 1 – Documento Aliança Povo-MFA

Anexo nº 2 – Prorrogação por mais um ano do estatuto de “experiências pedagógicas”

Anexo nº 3 – I Governo Constitucional – Ofício que mantém o programa vigente na instrução primária

Anexo nº 4 – Despacho da suspensão do curso do magistério infantil

Anexo nº 5 – Suspensão do recrutamento de pessoal docente ao abrigo das “experiências pedagógicas”

Anexo nº 6 – Suspensão do estatuto de “experiências pedagógicas” para as Escolas do Magistério Primário.

Anexo nº 7 – Carta de Rogério Fernandes dirigida “a todos os trabalhadores da DGEB e seus colaboradores”, no termo das suas funções como Diretor.

Anexo nº 8 – Carta de Graça Branco dirigida à DGAE, inquirindo da cessação das suas funções como Diretora da EMPP

Anexo nº 9 – Cursos de Reciclagem para professores do ensino primário

Anexo nº 10 – Fichas de avaliação dos alunos

Anexo nº 11 – Criação dos Centros de Documentação

Anexo nº 12 – “Gestão Democrática” da E.M.P. do Porto

Anexo nº 13 – Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1975

Anexo nº 14 – Trabalho Produtivo no Ensino Básico e a Abertura da Escola ao Meio Social

Anexo nº 15 – Cessação funções diretor EMPP (Correia de Melo)

Anexo nº 16 – Manutenção em 1976 dos Programas de 1975 para o Ensino Primário

Anexo nº 17 – Programas EMP para 1976/77

Anexo nº 18 – Substituição da disciplina de Teoria Dialética da História pela disciplina de Introdução à Política

Anexo nº 19 – Processo de Avaliação de Alunos das Escolas do Magistério Primário

Anexo nº 20 – Centros de Documentação

Anexo nº 21 - Guiões das entrevistas

Anexo nº 22 - Entrevistas 1 a 6

Anexo nº 23 – Quadros de Análise de Dados

Capítulo I
Introdução

1. Notas Introdutórias

O 25 de Abril de 1974 representou um dos grandes momentos da história de Portugal, alterando o rumo protagonizado por Salazar desde finais dos anos vinte. Este acontecimento veio trazer modificações em quase todos os setores da vida nacional.

A área da educação escolar, em especial nos níveis mais elementares e na formação de professores, eram naquela época setores educativos estruturados algumas décadas atrás, desatualizados científica, técnica, pedagogicamente. A sua atualização requeria urgência e prioridade. Nos princípios orientadores da política educativa, que os militares de Abril afirmaram em decreto, referiram o desenvolvimento de uma reforma educativa «(...) tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática (...)»¹, que impregnasse a realidade social.

As características particulares de que se revestiu todo o processo revolucionário, que o nosso país viveu na época, ficaram marcadas pela intensa participação social, pelas diferentes formas de organização popular, que deram lugar a novas dinâmicas de poder. No que reporta ao Desenvolvimento Local, segundo o espírito do Programa do MFA, lembramos o conteúdo da alínea c), ponto A da *Introdução* no documento *Aliança Povo-MFA*²,

«Saneamento do Aparelho de Estado, bem como a sua descentralização com vista à construção de um aparelho do Estado de base popular a que, através de uma coordenação eficaz se dinamizem as potencialidades das iniciativas dos órgãos populares locais, associados a uma ampla autonomia de decisão e de capacidade de resposta (...)».

As novas dinâmicas criadas originaram alterações no sistema escolar, em especial ao nível da instrução primária e do magistério primário. A entidade que tutelava estes graus de ensino, no Ministério da Educação, era a Direção Geral do Ensino Básico. Dado o contexto de mudança de então, interessou-nos saber que mudanças tinham ocorrido, tendo-nos focado nas relações estabelecidas entre a Escola do Magistério Primário do Porto (EMPP) e a Direção Geral do Ensino Básico (DGEB), constituindo-se como nosso objeto de estudo. Reportando ao lapso temporal compreendido entre 1974 e 1976, parte-se da análise das relações mantidas entre a Escola do Magistério

¹ Decreto Lei nº 203/74. “D. R. I Série”. 113 (74.05.15). Ponto 8. *Política educativa, cultural e de investigação*, alínea b), <http://dre.pt/pdf1s/1974/05/11300/06230627.pdf> retirado em 04.12.2012

²Cf. Anexo nº1

Primário do Porto e a DGEB na tentativa de, por este foco, o da reforma da formação de professores, procurar perceber como era pensado o ensino primário.

A opção por um trabalho de História da Educação no Mestrado em Ciências da Educação e no domínio de Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, deveu-se ao facto de pensarmos que a abordagem histórica é pertinente também neste âmbito. Entendemos que o estudo da Escola do Magistério Primário do Porto, no lapso temporal entre 1974 e 1976, dadas as condicionantes sociais e políticas da época, para além de nos permitir uma leitura crítica do seu percurso, permite-nos perceber o seu papel enquanto estrutura educativa voltada para a intervenção social; porque a formação de professores, como um aspeto da Educação de Adultos, intimamente ligada ao desenvolvimento sociocultural, conforme as próprias políticas educativas o deixavam bem claro, constituiu, na Escola do Magistério Primário do Porto, nesse período, um paradigma que deixou marcas.

«(...) às Escolas do Magistério cabe de orientar os futuros professores no sentido de se constituírem em animadores culturais das comunidades humanas em que irão desenvolver a sua actividade profissional, toda a aprendizagem deverá, desde já, encaminhar-se para um compromisso estreito com as linhas gerais da problemática das regiões em que as escolas se implantam.»³

Durante um curto espaço de tempo, que não alcançou a década de 80, o funcionamento desta Escola, mercê da autonomia de que gozou, proporcionou aos seus alunos e futuros professores experiências marcantes, únicas. Alguns destes alunos referem-nas nos seus escritos, e repercutem as modificações e das dinâmicas que ocasionaram.⁴

Temos a noção que ao tentar perceber as transformações operadas no Magistério Primário e no 1º Ciclo do Ensino Básico, no período considerado, de algum modo nos estamos a afastar de análises mais locais e a considerar sobretudo um nível meso da estrutura educativa. Contudo, o conhecimento da dinâmica introduzida permitirá compreender algumas das ações de que os professores a nível local foram protagonistas.

³Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP, *Programas de Disciplinas da Escola do Magistério Primário*, DGEB, Proposta de Programas de Educação Visual e Estética para as Escolas do Magistério Primário, Orientação, 1975/1976, p.3. Despacho ministerial de 31 de Julho de 1975, [Cota 127]

⁴ LOPES, Amélia (Org) - *De Uma Escola A Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2007; Pereira, Fátima - *Idealizar A Vida, Gerir O Presente E Projectar O Futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Porto: FPCEUP, 2007 (Dissertação de Doutoramento mimeografada); Trindade, Rui - “Junho ...”. *In A Página da Educação Nº 81*, <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=81&doc=7709&mid=2> retirado em 15.01.2012

No que reporta ao interesse que este trabalho poderá revestir no âmbito da historiografia da Educação, ele é justificado pela notória escassez de estudos históricos sobre esta temática, neste lapso temporal. Uma parte dos estudos com que nos deparámos privilegia a abordagem da formação de professores como início da construção da sua profissionalidade. Embora o nosso olhar parta da formação de professores como patamar de ensino, como um segmento dos autores que a seguir mencionamos constataram, vai influir decisivamente no êxito ou no fracasso escolar dos seus alunos.

Este trabalho tem como título *O 25 de Abril no hipocentro das mudanças educativas. O relacionamento da Direção Geral do Ensino Básico com as Escolas do Magistério Primário entre 1974 e 1976: que roturas?* e surgiu no âmbito da colaboração que temos vindo a prestar no Núcleo de Educação História e Museologia do CIIE da FPCEUP, quando fomos postas em contacto com documentação da Escola Normal do Porto (ENP). O espólio desta instituição encontra-se à guarda do Instituto Politécnico do Porto (IPP), onde o pudemos consultar em condições ótimas de acessibilidade.⁵ Deste material consta documentação vária emanada do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), mais precisamente da Direção Geral do Ensino Básico (DGEB), assim como a correspondência trocada entre a Direção da Escola do Magistério com a DGEB.

Para além dos dados documentais e dos textos legislativos, uma vez que a época em estudo pertence a um passado ainda não muito longínquo, decidimos recolher testemunhos de atores envolvidos no processo de reforma educativa entre 1974 e 1976, procurando compreender como foi vivenciado. Estes depoimentos permitem o cruzamento de dados e de pontos de vista, o que representa uma mais-valia para a compreensão deste período e do alcance das medidas tomadas.

Partindo da constatação de importantes mudanças no ensino primário entre 1974 e 1976, tais como, alterações ao nível da estrutura de classes para fases em 1975, alteração do plano curricular, introdução da área de Meio Físico e Social, empreendemos a identificação de trabalhos e a revisão da literatura sobre estas

⁵ Agradeço à Prof.^a Doutora Margarida Felgueiras o ter beneficiado das condições que criou junto da direção do IPP para a realização da investigação sobre a história da escola do Magistério Primário do Porto, no âmbito do projeto *Escolas de Formação de Professores em Portugal: História, Arquivo e Memória*-PTDC/CPE-CED/100797/2008

temáticas.

Apresentada em 2007, a tese de doutoramento de Fátima Pereira, *Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*, discorre acerca de concepções sobre a infância e educação escolar na sua relação com a formação de professores e com a profissionalidade docente no 1º CEB. Ao abordar as fases e os novos programas para o ensino primário em 1975/1976, esta autora considera, em relação às fases, por um lado tratar-se de uma reconfiguração da organização escolar, por outro pretender-se «(...) provocar uma rotura ideológica e ética na profissionalidade docente (...)»⁶. Em 2004⁷ Fernando Serra, tendo como referência a Escola do Magistério Primário de Lisboa, no período revolucionário, para além de abordar a formação inicial de professores, aborda igualmente os cursos de reciclagem para professores e cursos para regentes escolares. Ainda em 2007, Rui Candeias apresentou o trabalho *Contributo Para a História das Inovações no Ensino da Matemática no Primário: João António Nabais e o Ensino da Matemática no Colégio Vasco da Gama*⁸. Relevamos deste trabalho as questões que interessam ao nosso estudo - as alterações curriculares e didáticas entre 1960 e 1980, mas em especial no período 1974/1976. A este propósito refere o autor, no que reporta ao ensino da matemática, que apenas no programa para o ensino primário de 1975 são contemplados conteúdos da matemática moderna. Releva igualmente a alteração na estrutura dos programas, com a introdução do Meio Físico e Social.⁹ Outro estudo, este de António Teodoro, apresentado em 1999 para doutoramento,¹⁰ *A Construção Social das Políticas Educativas. Estado, Educação e Mudança Social no Contemporâneo*. O autor procura

⁶ PEREIRA, Fátima - *Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2007, Dissertação de Doutoramento.

⁷ SERRA, F.- *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*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 2004, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia da Educação

⁸ CANDEIAS, Rui - *Contributo Para a História das Inovações no Ensino da Matemática no Primário: João António Nabais e o Ensino da Matemática no Colégio Vasco da Gama*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 2007, Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Educação na Especialidade de Didática da Matemática.

⁹ Antes do 25 de Abril de 1974, no plano de estudos para a 1ª classe constava Português seguido de Matemática, depois de 1975, passou a constar Meio Físico e Social, Língua Portuguesa, Matemática.

¹⁰ TEODORO, António - *A Construção Social das Políticas Educativas. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Especialização de Educação e Desenvolvimento, 1999, tese de doutoramento.

delinear o processo de construção *da escola para todos* no nosso país. Conclui, considerando as políticas educativas entre 1975 e 1976 um ponto de rotura e viragem rumo à construção de uma sociedade socialista, conforme na altura era preconizado. A criação do processo de fases, assim como os novos programas para a instrução primária, são considerados passos importantes nesta rotura. Em 1992 Henrique Ferreira apresentou a sua dissertação de mestrado *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1986: que participação dos professores?*¹¹ Dos objetivos apontados pelo autor interessou-nos seguir as *linhas de continuidade ou de rotura* da estrutura administrativa de educação primária (pontos 1., 1c, p.3) desde o primeiro período, de 1926 a 24 de Abril de 1974, até ao segundo período entre 25 de Abril de 1974 a 1986, no que reporta à participação dos professores na administração escolar. Concluiu o autor que apenas em 1975/1977 se verificou uma partilha na gestão pedagógica, ainda assim regulamentada, tendo sido reduzida a partir de 1976. Embora condicionado, verifica-se, tanto ao nível da *estrutura organizativa* como ao nível das *relações entre as pessoas*, antes como depois do 25 de Abril de 1974, a existência de uma estrutura administrativa supra-escolar que configura uma *organização mecânica*. Ana Benavente publicou em 1990, *Escola, Professoras e Processos de Mudança*¹² e em 1988 Manuel Matos apresentou a sua dissertação de mestrado *Ensino Primário – Fases ou classes?*¹³ Ambos os trabalhos se debruçaram sobre o sucesso ou insucesso escolar dos alunos, o primeiro na identificação dos obstáculos ao sucesso escolar, o segundo associado à existência, ou não, do regime de fases. Em ambos os estudos são referidas as medidas tomadas pela DGEB na época 1974/1976, sendo o regime de fases apontado como uma rotura ou como uma inovação no sistema até então vigente.

Salvado Sampaio¹⁴ e António Teodoro¹⁵ analisaram a evolução do *sistema educativo* em Portugal. O primeiro mostra-nos como estava organizado o sistema educativo no Estado Novo, a ideologia que lhe subjazia, as deficiências e insuficiências

¹¹ FERREIRA, Henrique - *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1986: que participação dos professores?* Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação, 1992.

¹² BENAVENTE, Ana - *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990

¹³ MATOS, Manuel - *Fases ou Classes?: uma análise centrada na evolução das formas de organização da escola e na perspectiva actual dos professores*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado, 1988.

¹⁴ SALVADO SAMPAIO - *O Ensino Primário 1911-1969. Contribuição Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975, Volumes III.

¹⁵ TEODORO, A. - 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. in *Educação Sociedade & Culturas*, 1999, Nº 11, pp.29-66.

que apresentava. O segundo fala-nos da atuação dos Governos Provisórios no pós 25 de Abril, das políticas educativas que implementaram, das modificações que originaram no funcionamento do sistema educativo. Rogério Fernandes, figura decisiva nas políticas educativas do *período revolucionário*, na sua obra de 1973¹⁶ define e ajuda a pensar a *função da educação*:

«A uma educação que não forme o educando sob o ponto de vista do desenvolvimento das suas capacidades físicas, intelectuais e afectivas, que o não prepare, como cidadão e como trabalhador, para uma intervenção consciente no destino da sociedade onde vive, não cabe propriamente o nome de educação.»¹⁷

Esta definição redefine a prática e o *papel do professor*. Ao considerar a criança no centro do ato educativo, busca as raízes da *educação democrática*, situando as políticas de 74/76 na educação republicana, na sua referência a António Sérgio (Fernandes, 1973, 1977, 1979). Fernandes aborda igualmente a *estrutura do ensino primário*, com a implementação do regime de *fases* em substituição do ensino por classes que, como Diretor Geral do Ensino Básico, introduziu em 1975.¹⁸

António Nóvoa¹⁹ e Mialaret²⁰ são autores importantes na reflexão sobre formação de professores. O primeiro refere a necessidade da descentração da formação inicial de professores do contexto exclusivamente académico para uma perspetiva de formação centrada no campo profissional. Mialaret aponta as vantagens de uma formação pluridisciplinar onde a relação da formação académica com a formação pedagógica alastra a outras disciplinas e a outros saberes, numa formação que faz a integração da teoria e da prática. Para este autor é particularmente importante a postura do educador, perante si próprio, perante os outros, perante a turma e o modo como desempenha a sua função e como se faz aceitar. Com vários estudos na área do currículo, Preciosa Fernandes²¹ aborda as teorias e políticas curriculares para o ensino básico. Refere o currículo enformado por uma visão do mundo, uma ideologia, uma conceção da vida. Os contextos de *produção*, de *influência* e o *discursivo das práticas* curriculares traduzem um projeto político para o ensino. O que se pretende ensinar e de que modo.

¹⁶ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores, 1973b.

¹⁷ Idem, p.36

¹⁸ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP, *Programas de Disciplinas da Escola do Magistério Primário* Despacho ministerial de 31 de Julho de 1975, [Cota 127]

¹⁹ NÓVOA, A. (Coord) - *Formação de Professores e Profissão Docente*. In *Os Professores e a Sua Formação..* António Nóvoa. Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda., 1997.

²⁰ MIALARET, G. - *A Formação dos Professores*, Coimbra, Livraria Almedina, 1991

²¹ FERNANDES, P. - *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora, 2011.

Alguns dos estudos, já citados, foram elaborados tendo como foco a *formação inicial* de professores (Pereira, 2007, Serra 2004) outros focam, para além da formação inicial a *formação contínua de professores* e a atualização de conhecimentos e formação das *regentes escolares* (Serra 2004).

O conhecimento das características do sistema educativo antes do 25 de Abril (Fernandes, 1973, Salvado Sampaio 1975), deu-nos a dimensão das carências que apresentava à época da Revolução. As alterações introduzidas pelos Governos Provisórios, em particular após o II Governo, no ensino primário ao nível da estrutura e dos programas (Fernandes 1977, Matos 1988, Teodoro 1989, Benavente 1990, Teodoro 1999, Pereira 2007, Candeias 2007), como na sua organização (Ferreira 1992), ocasionaram mudanças profundas que os autores caracterizam, ora como inovações, ora como roturas efetuadas. Segundo Fátima Pereira (2004) pretendia-se que essas roturas atingissem igualmente o professor, na sua *ideologia*, como na sua *ética*. No magistério primário as alterações mais profundas verificaram-se ao nível dos programas (Fernandes 1977, 1999, Grácio 1981, Teodoro 1999, Serra 2004), quer com a introdução de novas disciplinas, quer com a completa remodelação dos planos de estudos, com a introdução de áreas de estudos e de atividades ligadas ao meio ambiente. Esta alteração curricular que acompanhou uma abertura da escola ao meio, num novo modelo de formação inicial de professores (Nóvoa 1997, Mialaret 1991), inscreveu-se no novo mandato atribuído ao professor, de *dinamizador cultural*.

A definição de uma política educativa identifica um projeto de educação social em função de uma ideologia. Os *contextos de produção*, de *influência* e dos *discursos* curriculares (Preciosa Fernandes, 2011), entre 1974 e 1976, basearam-se na ideologia que então era preconizada para o nosso país, o caminho para a construção de uma sociedade a caminho do socialismo.

Os anos subsequentes, o *período da normalização*, trouxeram um acentuado retrocesso (Fernandes 1977, Grácio 1981, Stoer 1986, Teodoro 1999) em relação às políticas educativas do período anterior. Ao focarmos as modificações ocorridas no sistema educativo nos ensinos primário e no magistério primário, de algum modo, estamos a recuperar e interpretar a memória de «(...) *um capítulo da nossa história que, se nós não tivermos cuidado, tende também a ser posto debaixo do tapete!*», nas palavras de Matos.²²

²² Cf. Anexo nº22, entrevista nº 5(MM), p.22

2. Razões de uma escolha

Sendo este um trabalho que se situa na área das ciências sociais, onde o trabalho científico não se isola das subjetividades, quer dos sujeitos que estuda, quer daqueles que produzem o estudo, senti necessidade de expressar algumas notas pessoais, pois foi nesse pano de fundo que esta dissertação foi elaborada.

Durante várias décadas da minha existência, os meus cenários de vida restringiram-se ao profissional, longe da área da educação, e ao familiar. Apesar da pouca cultura escolar familiar, desde sempre prezámos muito o nível de cultura geral e desde a infância que a leitura representava para mim uma necessidade - era uma leitora voraz e compulsiva. O meu pai possuía apenas a 5ª classe, mas era uma pessoa bastante culta. Era um autodidata. Houve alturas que pensei que sabia alguma coisa! Quanta ignorância! Quando, já pela idade dentro, “caí” no ensino superior, a minha constatação do pouco que sabia tornou-se mais nítida! E quanto mais aprofundava os saberes que cruzam as Ciências da Educação, mais profunda constatava ser a minha ignorância! Sobre educação, que sabia eu para além do que aprendi na minha experiência como educadora?

Todos temos as nossas conceções sobre educação! Todos falamos sobre educação! E era nesta cultura, em que eu me encontrava, quando se deu o 25 de Abril de 1974, longe das propostas educativas que este acontecimento nos trouxe! Estas propostas educativas integravam as políticas educativas dos então Governos Provisórios. Convém lembrar que eu, tal como uma maioria da população portuguesa da época, nascemos e crescemos num ambiente de ignorância, e porque não dizê-lo, de pavor pela atividade política. Éramos presas fáceis de influenciar e manipular!

Foi com o estudo da História da Educação que comecei a aperceber-me do que então se teria passado, ao nível do sistema escolar. Senti-me revoltada com a minha própria ignorância! Li, entre outros autores, textos de Rogério Fernandes.

Já no mestrado, e no âmbito de um estudo que está a ser efetuado sobre as escolas normais, tive a oportunidade de ter acesso a fontes históricas pertencentes ao espólio da Escola Normal do Porto. Entretanto, aquando da perda irreparável que representou para a História da Educação o falecimento do Professor Doutor Rogério Fernandes, tive conhecimento que ele, no período entre 1974 e 1976 tinha exercido o cargo de Diretor Geral do Ensino Básico no Ministério da Educação e Investigação Científica. Acontece eu ter tido o privilégio de conhecer pessoalmente o Doutor Rogério Fernandes, e de me

aperceber do discurso e do trato da pessoa, para além do escritor, do investigador, do docente, do intelectual que escrevia livros consultados por nós, estudantes. Impressionou-me a sua simplicidade, a sua postura modesta face à estatura intelectual que possuía. Impressionou-me a sua natural simpatia, que o levava a cavaquear connosco, principiantes, como se de pares se tratasse.

Não pretendo biografar o Professor Rogério Fernandes, não tenho essa pretensão nem estofo para tal! Pretendo, sim, aprofundar conhecimentos, satisfazendo igualmente a curiosidade sobre um passado que tendo vivido, tenho estado a descobrir, em cada entrevista feita, em cada documento analisado, em cada livro lido! Na busca dessa compreensão de um tempo meu e nosso, no campo da educação, Rogério Fernandes assume destaque pela forma como traçou um rumo para o magistério primário e para o ensino básico.

3. Definição da problemática: objetivos e finalidades do estudo

Para melhor nos apercebermos do panorama educativo, no considerado *período revolucionário*, entre 1974 e 1976, optámos por uma leitura diacrónica quer do material empírico quer dos textos, recuando até antes de 1970 e avançando até perto de 1979. Este movimento foi importante para nos apercebermos de mudanças de dinâmicas, de processos utilizados e de modos de relacionamento da administração central com as escolas, ao longo do tempo. Não estive nos nossos propósitos descer à minúcia da análise do que reportava ao interior da sala de aula, quer na instrução primária, quer no magistério, o que nos levaria a um nível *micro* de estudo, segundo a hierarquização referida por Justino Magalhães (2012). Pretendíamos, sim, compreender os processos no relacionamento entre a DGEB e as escolas, abordagem *orgânico-escolar* de natureza *meso*, segundo o mesmo autor.

Que transformações se verificaram no relacionamento entre a DGEB e a Escola do Magistério Primário do Porto (EMPP)? Como se deram? Será que estas mudanças foram do tipo *top-down* ou teria havido realmente um processo diferente? Estas questões colocaram-se-nos logo no início, face a todo um ambiente que na época se viveu, que as leituras e os relatos do vivido deixavam bem evidentes e que se tornavam fundamentais como orientação de fundo para a nossa pesquisa.

Outro tipo de questões nos pareceu pertinente colocar com o fim de delimitar a nossa problemática: em que se traduziu a ação da DGEB em 1974/1976, quer no ensino

primário, quer na formação dos professores deste nível de ensino? Qual o sentido das transformações no ensino primário e na formação de professores no período revolucionário? Que processos de decisão e implementação das decisões centrais foram acionados? Qual a participação das escolas do magistério primário na implementação das novas orientações? Este questionamento irá igualmente ajudar-nos a caminhar em direção aos nossos objetivos, ou seja, encontrar respostas que nos elucidem qual o sentido das decisões emanadas da DGEB e quais os resultados das mudanças produzidas, quer ao nível do magistério primário quer da instrução primária.

Na consecução destes objetivos outro dos passos importantes reportaria à análise das políticas educativas da DGEB. Por um lado estávamos perante propostas educativas concretas emanadas da DGEB, por outro interessava-nos compreender a forma como essas mesmas políticas tinham sido implementadas pelas escolas do magistério e pelas escolas anexas.

As políticas educativas, segundo John Codd,²³ traduzem-se no contexto da sua produção, no exercício de um poder político, por intermédio da linguagem que é utilizada para o legitimar. Em apoio a esta constatação, Cortesão, Magalhães e Stoer referem que as políticas educativas constituem «(...) um projecto – ou projectos- de mudança social.»²⁴ no caso português, como objetivo determinado pela Revolução de Abril.

Sabe-se que na época entre 1974 a 1976 se verificou uma «(...) explosão do movimento social popular (...)» na expressão de Teodoro²⁵ mobilizando a sociedade civil portuguesa em ações sem precedentes que a colocaram sob os holofotes mundiais. Contudo, tem-se verificado ao longo dos anos todo um discurso tendente ao apagamento, à desvalorização deste período histórico, a favor da época posterior a 1976. Será outra das finalidades deste trabalho, mostrar o trabalho educativo efetuado ao nível das escolas do magistério, das escolas primárias e da DGEB, neste lapso temporal, inferindo desse estudo as suas virtualidades e/ou debilidades.

²³ CODD, J. - The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents. In *Journal of Education Policy*, 1988, 3,(3), 235-247

²⁴ CORTESÃO, L. MAGALHÃES, A, e STOER, S.- Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 2001, nº15, 45-58, p.45

²⁵ TEODORO, A. - 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 & Culturas*, 1999, nº 11, 29-66, p.33.

4. Enquadramento teórico e percurso metodológico

Inserir-se este estudo no âmbito da História da Educação, entendida «(...) na contextualização dos factos educativos e pedagógicos (...) e do respectivo processo evolutivo.»²⁶ tendo como função «A revisitação do passado (...) susceptível de contribuir para a detecção das transformações mas também das permanências (...)».²⁷ Rui Grácio²⁸ advertia-nos «(...) que a história da educação se não circunscreve à história do ensino e das suas instituições (...)». Margarida Felgueiras, citando Nóvoa, mantém esta constatação, reportando-se aos estudos efetuados sobre o ensino primário em Portugal na década de oitenta do século passado. Refere a autora que apenas a partir da década de 90 «(...) o interesse dos historiadores se voltou para os actores da educação(...)»²⁹ para as suas experiências e as suas vivências.

O campo de análise e a recolha de grande parte das fontes reporta-se às relações mantidas entre a Escola do Magistério Primário e a DGEB, e através delas, ao ensino primário oficial. Colocámo-nos, assim, no início deste trabalho, perante o material empírico que constitui o espólio da EMPP e questionámo-nos quanto à “lente” que iríamos utilizar na sua leitura. Tratava-se de documentação trocada entre duas instituições, a EMPP e a DGEB. Na primeira formavam-se professores, da segunda emanavam leis tendentes a regulamentar essa mesma formação, reduzindo a texto as políticas educativas. Mas essas políticas educativas não se destinavam apenas aos futuros professores em formação, destinavam-se igualmente ao ensino primário, que funcionava nas escolas anexas a esta instituição, e que se destinavam à prática pedagógica destes futuros professores. Estas leis regulavam uma prática educativa dentro das instituições e estas eram constituídas por pessoas, os actores da educação - alunos e professores - em relação, no espaço da escola e pelas suas experiências.

²⁶ FERNANDES, R. - A História da Educação e o Saber Histórico. In Rogério Fernandes, *Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. FELGUEIRAS, Margarida L., MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). Porto: Edições Afrontamento, 2004, p.796

²⁷ Idem, p. 803

²⁸ GRÁCIO, R. - História da História da Educação em Portugal: 1945-1978. In GOMES, J. F., FERNANDES, R. e GRÁCIO, R.. *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988, p. 19

²⁹ FELGUEIRAS, M.L - *Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no Século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A., 2008, p.14

Rogério Fernandes parte de uma abordagem da História Social da Educação para afirmar que, «(...) *um sistema escolar se relaciona sempre com um contexto social.*»³⁰ e definiu-o como «(...) *uma organização de grupos sociais (professores, alunos e estudantes, além de outros profissionais da área da educação e de outros interventores nos factos pedagógicos) que partilham de uma cultura ou que contribuem para a sua construção.*».³¹ Será com base nestes pressupostos, mas divergindo quanto ao peso a atribuir aos fatores económico-sociais e procurando mostrar como os fatores culturais, aqui tomados como a agência dos atores e as suas representações, interferem na constituição da realidade, que se define a História Cultural. Segundo Chartier, esta tem como objeto «(...) *identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída (...)*»,³² incidindo «(...) *a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ser-apreendido constitutivo da sua identidade.*».³³ Ao pretendermos dar ênfase aos sujeitos, ao trabalho desenvolvido, ao tipo de relações e às experiências vividas pelas pessoas no processo de implementação de transformações sócio-educativas, a abordagem cultural veio de encontro à nossa pretensão. Adotámos esta abordagem teórica uma vez que pretendíamos compreender as dinâmicas, tendo por base os processos sociais, perceber a importância da tomada de consciência dos sujeitos, da sua ação, do papel que desempenharam. O simbólico, o intelectual, as ideias, tudo o que está impregnado no ator, que os interpela e os leva a agir, será o que pretendemos captar nestes processos de mudança e nos permita afirmar estarmos perante roturas ou permanências, tendo em atenção que os produtos sociais se encontram interligados e interagem.

Nóvoa³⁴ lembrando a contribuição de Roger Chartier para a História Cultural, na abordagem a diferentes objetos históricos, refere a *viragem linguística* e a impossibilidade de ignorar *ideias e argumentos* integrados no discurso produzido pelos homens, defendendo a necessidade da «(...) *História da Educação evoluir de uma*

³⁰ FERNANDES, R. - Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910). In *O Sistema de Ensino em Portugal Séculos XIX – XX*, Lisboa, Edições Colibri, 1983, p. 24

³¹ *Ibidem*

³² CHARTIER, R. - *A História Cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL 82-Difusão Editorial, S.A., 1982, pp.16,17

³³ *Idem*, p. 23

³⁴ NÓVOA, A. - História da Educação: “Novos Sentidos, Velhos Problemas”. In *Fazer e Ensinar História da Educação*, MAGALHÃES, J. (org). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

abordagem contextual para uma análise textual (...)»³⁵ indo dos textos escritos, aos discursos. Esta posição conduzirá ao

*«(...) regresso a uma filosofia do sujeito e à primazia do político [e] constituem os fundamentos intelectuais da transição paradigmática em curso. (...) O trabalho de Michel Foucault é uma boa ilustração da passagem de uma história social a uma história cultural (...)»*³⁶

Continuando a sua análise à *viragem linguística* apreendida pela História da Educação, conclui o mesmo autor que *«A ideia de que a linguagem e as “estruturas mentais” são elementos constituintes da realidade social obriga a pensar a cultura enquanto tal (...)*»,³⁷ mas dada a complexidade destes fenómenos, para os compreender o historiador necessitará de instrumentos teóricos, concetuais e metodológicos mais elaborados *«(...) cuja produção se encontra ainda numa fase muito incipiente.»*³⁸

Na procura de encontrar ainda os relatos na primeira pessoa, dos atores do período em estudo, recorreremos à História Oral. Para Thompson³⁹ *«A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela impele a vida para a própria história e alarga o seu âmbito. Ela permite heróis não apenas entre os líderes, mas também a partir de uma maioria populacional desconhecida.»* (Idem: Cap.II, 31)⁴⁰. E acrescenta este autor *«(...) na escrita da história - seja em livros ou museus, na rádio ou em filme – pode-se devolver um lugar central às pessoas que fizeram e experienciaram a história, através das suas próprias palavras.»* (Idem: Cap.II, 26).⁴¹ Luís Vidigal,⁴² encarando a

³⁵ NÓVOA, A. – “História da Educação: Novos Sentidos, Velhos Problemas”. In *Fazer e Ensinar História da Educação*, MAGALHÃES, J. (org). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998, p. 38

³⁶ *Ibidem*

³⁷ *Idem*, p.39

³⁸ *Idem*, p.46

³⁹ THOMPSON, P. - *The Voice of the Past, Oral history*. 1988, 2nd Edition. <http://tristero.typepad.com/sounds/files/thompson.pdf> retirado em 17.08.2012

⁴⁰ *Idem*, tradução livre de « Oral history is a history built around people. It thrusts life into history itself and it widens its scope. It allows heroes not just from the leaders, but also from the unknown majority of the people.».

⁴¹ *Idem*, Tradução livre de « (...) in the writing of history -whether in books, or museums, or radio and film -it can give back to the people who made and experienced history, through their own words, a central place.».

⁴² VIDIGAL, L. - *Os Testemunhos Orais na Escola, História Oral e Projetos Pedagógicos*. Porto: Edições Asa, 1996.

História Oral como um método de trabalho, refere que ela incide sobre aspetos do quotidiano do passado da vida social dos inquiridos, autorizando-nos a falar de uma *história do vivido*. Foi à luz desta perspetiva que utilizámos como fonte os depoimentos orais.

A *teoria dos campos*, de Bourdieu,⁴³ sugere a utilização de conceitos na delimitação e perceção dos traços específicos do campo em estudo, o que nos levou a mobilizar os conceitos de *educação, políticas educativas, currículo, formação de professores, estrutura escolar, organização escolar*. Numa primeira abordagem pensámos nestes conceitos, uma vez que as suas representações se constituem como componentes fulcrais que integram uma instituição educativa. Estes serão conceitos-chave para pensar a problemática, e questionar os dados acerca das políticas educativas dirigidas ao magistério primário e ao ensino básico. Em que se traduziu a ação da DGEB entre 1974/1976, quer na formação de professores quer no ensino primário? O que se pretendeu mudar nas EMP e no ensino primário? Qual o sentido dessas transformações no período revolucionário? Ter-se-ão mantido os mesmos processos de decisão nas instâncias centrais? Qual o tipo de cidadão que se pretendeu formar? Que tipo de professor se pretendeu formar, face ao novo papel social que lhe foi atribuído?

O nosso trabalho pretende compreender se as alterações empreendidas no magistério e no ensino primário representaram roturas em relação ao que existia anteriormente, através da pesquisa de material que reporta ao magistério primário. Embora possa, à primeira vista, parecer existir apenas um contacto remoto entre estas duas instituições, a verdade é que as escolas do magistério possuem, nas suas instalações como fora delas, escolas primárias anexas onde os alunos mestres fazem a sua prática pedagógica. Será através do material e das relações estabelecidas entre a EMPP e o MEIC que se projetarão o olhar e a escuta investigativos.

Reconhecemos, tal como Quivy, que os métodos «(...) *não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados.*».⁴⁴ Assim, tendo como *guia de ação*⁴⁵ a abordagem da História Cultural, já acima mencionada, procurámos um percurso metodológico adequado.

⁴³ BOURDIEU, P. - *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70, Lda., 2001.

⁴⁴ QUIVY, Raimond. et al. - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998, p.28.

⁴⁵ BOURDIEU op. cit

Segundo Bérrio,⁴⁶ o método histórico caracteriza-se por três particularidades que procurámos aplicar no nosso trabalho: reporta a uma realidade *mediata* (vestígios, o material empírico), necessita que o *processo* seja sempre captado (diacronia, neste caso o estudo da década de 1970) e requer uma *globalização*, referente à inexpecificidade do histórico (procurámos efetuar uma descrição social e política da época).

Através de leituras diversas procurámos conhecer as realidades educativas, sociais e políticas da época em estudo, de modo a compreendermos a sua articulação com os dados que fomos recolhendo. Este processo de vaivém entre as leituras sobre a temática, a pesquisa da documentação e o questionamento que nos sugeriu, e em sentido inverso, na busca de respostas, num processo de interação e retroação entre os diferentes materiais e os diferentes passos da pesquisa, na busca de informação, ajudou-nos a enunciar um conjunto de questões guia da investigação, já formulado supra (cf. ainda ponto 3.). Por outro lado, os dados recolhidos não se referiam a realidades isoladas, elas encontravam-se na sequência de medidas tomadas, algumas delas muitos anos atrás, como os programas curriculares que vigoravam, tanto nas escolas do magistério primário como nas primárias, ou os processos de avaliação, ou ainda os manuais utilizados. Verificou-se, assim, a necessidade de captarmos o processo diacrónico que qualquer uma destas dimensões percorreu.

Conforme refere Viñao Frago⁴⁷

«[...] o passado desapareceu, já não existe, poderemos apenas trabalhar com os seus restos, os seus vestígios, que poderão ser de origem material, geralmente escritos, ou social, através das consequências e efeitos que permaneceram nas organizações e instituições sociais, ou nas mentalidades, crenças e atitudes».

Dos *vestígios* que Viñao Frago atrás refere, trabalhámos os de *origem material*, os escritos, mas também os de origem social, aqueles que *permaneceram nas mentalidades* e que nós recolhemos sob a forma de registos orais.

A heurística constitui um dos passos do método histórico. Na metodologia que Bérrio⁴⁸ apresenta, após a localização, seleção e classificação dos documentos – heurística – estes constituem-se em fontes, pela *crítica interna e externa*, com vista à sua validação. A partir das características formais dos documentos, verifica-se a

⁴⁶ BERRIO, J.R. , “El método histórico en la investigación histórico-educativa”. In Gabriel, N. e Viñao Frago, A. (eds), *La Investigación Histórico-Educativa. Tendencias actuales*, Barcelona: Editorial Ronsel, 1997, p. 162.

⁴⁷ VIÑAO FRAGO, A. - “De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)”. In *La Investigación Histórico-Educativa, Tendências actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel, 1997, p. 27

⁴⁸ BERRIO, J.R., *op. cit.*, p. 133

necessidade de uma *crítica externa*, que comprove a autenticidade das fontes, as circunstâncias da sua produção, e o modo como os documentos chegaram às mãos da(o) historiador. No que se refere à documentação da EMPP (resultante da atividade administrativa da instituição), a *crítica externa* apresenta-se facilitada, uma vez que os documentos já foram salvaguardados como espólio da referida instituição, estando a sua proveniência e autenticidade globalmente esclarecida. Só pontualmente podem surgir dúvidas a exigir análise mais cuidadosa. A *crítica interna* relaciona-se diretamente com a verificação da autoria e autenticidade do conteúdo dos documentos, com o estatuto de quem escreve e porquê, para que fim. O espólio da EMPP constituiu a nossa *fonte escrita* privilegiada e reporta aos fins e às funções da instituição, que as diversas atividades desenvolvidas procuram responder. Assim, na análise histórica, as críticas interna e externa estão compreendidas na *análise da documentação. Métodos, técnicas e regras*,⁴⁹ conformam a trilogia a partir da qual se orienta a metodologia científica. A *regra* entende-se como um guia para a execução do *método* e a *técnica* será o instrumento utilizado para resolver o problema concreto dentro do ramo do saber. Por fonte entende-se⁵⁰ *os vestígios deixados pelo pensamento humano e pelas necessidades do passado*, segundo uma definição que vigorou desde meados do século XIX e na primeira metade do século XX. Outra, com significado mais amplo, que surgiu na década de oitenta do último século, refere como fonte histórica *toda a informação sobre a vida humana no passado, incluindo os canais de informação*. Como canais de informação serão considerados tanto vestígio materiais como a memória humana (nela incluída as tradições).

As fontes podem ser classificadas segundo diferentes critérios taxonómicos⁵¹. Segundo Aróstegui (1995) (Apud Berrio 1997), utilizando um critério *posicional* em relação ao estudo, as fontes podem ser *diretas* ou *primárias* e *indiretas* ou *secundárias*. Como exemplos das primeiras podemos referir o espólio da EMPP, algumas obras de Rogério Fernandes,⁵² os textos legais de políticas educativas, etc. Como exemplo das fontes *indiretas* ou *secundárias*, referimos estudos sobre o período em causa, como os

⁴⁹ BERRIO, J.R., *op. cit.*, p. 133

⁵⁰ *Idem*, pp. 176-177.

⁵¹ *Idem*, pp. 178,180

⁵² FERNANDES, Rogério - *Educação: Uma Frente de Luta*, Lisboa: Livros Horizonte, 1977

de Steve Stoer⁵³ ou Correia.⁵⁴ Estes autores, apesar de terem vivenciado esse período, não utilizam o seu conhecimento direto como fundamento dos respetivos estudos.

O nosso trabalho mobilizou, para além das *fontes documentais*, novas *fontes*, como as *orais*. Esta opção metodológica reflete as modificações ocorridas nas últimas décadas em pesquisa histórica, conforme já referido.⁵⁵ Os recursos tecnológicos, representam uma mais-valia, permitindo-nos uma pesquisa mais lata, e um rápido e constante acesso a bases de dados. Entre aquelas que consultámos destacamos o acesso às seguintes: Sigarra da FPCEUP para a pesquisa de bibliografia, revistas e trabalhos académicos; Biblioteca Central do IPP na pesquisa de obras de autores e temas da época em estudo e também de revistas; RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal) para pesquisa de trabalhos académicos nas diversas Universidades; portal do Diário da República para ter acesso a legislação; portal do Governo para ter acesso à composição e programas dos governos da época em estudo; portal do Ministério da Educação, Património Educativo.

4.1. Fontes documentais

Margarida Felgueiras refere que «O trabalho do historiador» terá como objetivo «(...) a enunciação de um relato que, segundo Farge, une uma experiência erudita com uma argumentação em que se introduzem critérios de veracidade e de plausibilidade nas continuidades e descontinuidades do passado.».⁵⁶ Tendo isto em mente, aquele trabalho «(...) tendo por base a pesquisa de fontes documentais arquivísticas é fundamental, pois torna o pesquisador iniciante sensível à noção de que não é possível uma verdade total e definitiva mas que não se pode eliminar ou desprezar a verdade».⁵⁷ Alerta, assim, esta autora para a importância das fontes documentais face às «construções teóricas». Para além das já mencionadas fontes documentais, constituem-se, igualmente, como fontes primárias as publicações escritas na primeira pessoa por autores dos acontecimentos em causa. Rogério Fernandes (Diretor Geral do Ensino

⁵³ STOER, Stephen - *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986

⁵⁴ CORREIA, José Alberto - *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa, 2000.

⁵⁵ BERRIO, J.R., op. cit., 1997, p. 144

⁵⁶ FELGUEIRAS, M. L. - *História da Educação em Portugal: Instituições, Materiais, Práticas e Representações*, Relatório da disciplina do mestrado em Educação e Herança Cultural. Porto: FPCEUP, 2006, p. 59

⁵⁷ Idem, p. 60.

Básico entre 1974 e 1976),⁵⁸, Rui Gracio (Secretário de Estado do Ministério da Educação e Investigação Científica do II ao IV Governo Provisório entre 1974 e 1975),⁵⁹, Manuel Matos (Diretor da Escola do Magistério Primário de Aveiro entre 1974 e 1976)⁶⁰, Cabral Pinto (Diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra entre 1974 e 1976)⁶¹ e Magalhães Godinho (Ministro da Educação e Investigação Científica do II Governo Provisório em 1974)⁶².

Outra parte das fontes primárias escritas é constituída por legislação que reporta às políticas educativas. Os documentos do Programa do MFA, da Aliança Povo-MFA, a Constituição Portuguesa de 1976 são importantes fontes primárias, pois são peças importantes que condensam parte do discurso das forças políticas da época assim como a revista *O Professor*, que representa a visão de parte dos professores e do movimento sindical.

Como fontes secundárias escritas encontra-se bibliografia diversa, alguma já referida, de autores como, Fátima Pereira⁶³, António Teodoro⁶⁴, Ana Benavente⁶⁵, Stephen Stoer⁶⁶, entre outros, alguns deles também protagonistas, a níveis diferentes, como António Teodoro e Fátima Pereira. Surgem igualmente como fontes secundárias revistas como *Educação Sociedade e Culturas da FPCEUP*⁶⁷.

O espólio da Escola do Magistério Primário do Porto integra um conjunto de documentos que vai desde a sua fundação em 1882 até à sua integração no IPP em 1985. O lapso temporal que escolhemos para estudo insere-se nas décadas em que a documentação se verifica abundante, até por ser mais recente. Tendo como grande limitação o fator tempo, para a feitura deste trabalho, postas frente a uma tão vasta

⁵⁸ FERNANDES, R., *op. cit.*

⁵⁹ GRÁCIO, R. - *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

⁶⁰ MATOS, M. – “Escolas do Magistério - uma experiência apunhalada (I,II e III). In *O Professor (nova série)*, 1978, Fevereiro, Março e Maio, 5pp. 39-44, 6 pp. 37-40, 8 pp. 49”-53.

⁶¹ PINTO, C. – “Escolas do Magistério. Reforma e contra-reforma”. In *Cadernos O Professor*. Lisboa: 1977.

⁶² MAGALHÃES Godinho, V. - *A Educação num Portugal em Mudança*. Lisboa: Edição Cosmos, 1975

⁶³ PEREIRA, F., *op. cit.*

⁶⁴ TEODORO, A. “Mobilização Educativa em Tempos de Crise Revolucionária, Periferia e Centro no Processo de Democratização das Escolas (1974-1976)”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 2004/vol. 17, número 002.

⁶⁵ BENAVENTE, A. - *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

⁶⁶ STOER, S. - *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986; *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda., 1986.

⁶⁷ *Educação Sociedade e Culturas*. Porto: FPCEUP, 1999, Nº 11; *Idem*, Nº 26, 2008.

fonte, houve necessidade de se efetuarem opções, corrigidas e redirecionadas durante a investigação.

A documentação da EMPP que consultámos é constituída por *dossiers* e livros. Os primeiros são maioritariamente constituídos por pastas com folhas amovíveis, na sua maioria datilografadas, mas também se encontram aglomerados de documentos cozidos com barbante ou conjuntos de folhas soltas, como os processos de avaliação, por turma⁶⁸. Fazem parte deste arquivo: correspondência trocada entre a Escola do Magistério Primário do Porto e os vários setores do Ministério da Educação, em especial com a Direção Geral de Ensino Básico (Correspondência Recebida e Correspondência Expedida); fichas de registo biográfico dos professores; programas do magistério primário e do ensino primário; mapas estatísticos dos exames de admissão ao magistério primário; atas das reuniões nacionais de diretores das Escolas do Magistério Primário; atas de reuniões de avaliação; atas das reuniões dos concelhos de turma; circulares e ofícios da DGEB; propostas de decretos-lei da Direção Geral do Ensino Básico; decretos-lei do Ministério da Educação e Investigação Científica.

Os Livros, segundo modelos definidos centralmente, contêm registos manuscritos das atividades oficiais da instituição. Neles constam: Actas do Conselho Escolar; Actas das Reuniões da Delegação do Júri Único dos Exames de Estado; Actas das Sessões do Conselho Administrativo; Actas do Conselho Escolar das Escolas de Aplicação Anexa; Actas das Sessões do Grupo de Apoio Pedagógico; Actas das Sessões Nacionais e Agenda de Trabalho (Seminários de Psicologia); Actas do Conselho de Classe; Actas dos Exames de Admissão; Cadastro dos Bens do Estado; Diários de Frequência; Eleição do Director da Escola; Exames de Estado; Livro de Actas do Centro de Documentação; Registo de Correspondência; Termos de Matrícula.

Vimo-nos perante uma vasta documentação, em limitadas condições de conservação, com bastante pó, em pastas de arquivo superlotadas, que ao abrir a mola as folhas saltam. Há folhas encarquilhadas e dobradas, há documentos incompletos, faltando a primeira ou a última folha. Encontram-se pastas de correspondência expedida com cópias de papel de seda que, para tomarmos conhecimento do seu conteúdo foi necessário retirá-las todas da pasta, pois se tentássemos folheá-las corríamos o risco de danificar as folhas.

⁶⁸ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP, *Actas das Reuniões de Avaliação*, Curso de Regentes, 1º e 2º anos, 1975/1976 [Cota 314] e *Avaliação 1º Ano*, 1976/1977, Turmas 1 a 8 [Cota 452]

Definimos como prioritária a análise do conteúdo da correspondência trocada entre a EMPP e a DGEB, com o fim identificar o relacionamento e as dinâmicas estabelecidas entre as duas instituições. A análise das atas do Conselho Administrativo pretendeu apreender a dinâmica interna da instituição. No que reporta às Atas do Conselho Escolar e Actas de Avaliação, em especial referentes aos anos de 1975/1976 a 1978/1979, tinham para nós especial interesse a dinâmica introduzida nesta época e os processos utilizados. As propostas para novos programas, tanto para o magistério como para o ensino primário, eram fulcrais para a temática em estudo. Os arquivos que reportavam às regentes escolares captaram igualmente o nosso interesse, dadas as características destas agentes do ensino face à exigência crescente de qualificação dos professores para o ensino primário.

A análise a que procedemos procurou não perder de vista o contexto de produção nem o sentido global do documento, de acordo com o procedimento hermenêutico, desde o seu aspeto mais formal como forma de comunicação, até ao uso de vocábulos e seus significados⁶⁹

4.2 - Fontes orais

O reconhecimento das fontes orais como metodologia de recolha de dados em História da Educação está inserido no processo de abertura da historiografia a novas temáticas. Berrio⁷⁰ refere a utilização das fontes orais, tal como Thompson⁷¹ que aponta a História Oral como recurso teórico e metodológico, assim como o instrumento de recolha de dados mais adequado a uma historiografia mais próxima do social, permitindo captar mais intensamente a vivência dos indivíduos.

A utilização de fontes orais mostrou-se pertinente pelo facto de estarmos a investigar um passado ainda relativamente recente. Estando vivos muitos dos atores da época em estudo, dadas as características institucionais, sociais e relacionais da altura, que muito marcaram os anos 74/76, decidimos a utilização de entrevistas semi-diretivas (com gravação áudio), uma vez que pretendemos captar as dinâmicas e interações de então, através do conhecimento dos modos de sentir dos nossos entrevistados acerca de factos e vivências. (Vidigal⁷², apud Ferrarotti, 1986).

⁶⁹ BERRIO, J.R., op. cit., p. 133.

⁷⁰ *Idem*

⁷¹ THOMPSON, P. Op. cit.

⁷² VIDIGAL, L. Op. cit., p. 53.

A entrevista semi-directiva caracteriza-se por uma diretividade intermédia uma vez que, não sendo completamente aberta, também não é diretiva em absoluto. Segundo Quivy, o investigador ⁷³«(...) *esforçar-se-á simplesmente por encaminhar a entrevista para os seus objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar (...) tão natural quanto possível.*», permitindo ao entrevistado estruturar o seu próprio pensamento. Vidigal⁷⁴ faz igualmente um certo número de recomendações ao entrevistador, correspondentes a situações por nós sentidas. Assim, as entrevistas apoiaram-se em guiões⁷⁵ flexíveis, previamente estabelecidos e adequados ao perfil de cada uma das pessoas entrevistadas, o que implicou um conhecimento prévio mínimo acerca de cada uma delas. Embora este guião fosse constituído por uma série de questões, a maioria delas não chegava a ser formulada, existiam mais com uma finalidade de controlo em relação aos dados que iam sendo obtidos. Eram introduzidas apenas quando, decorrido já um certo tempo de conversação e se avançava para outra temática, ainda não tinha obtido resposta, ou quando a conversação se proporcionava, então era colocada a pergunta. Fez-se questão de respeitar os ritmos de conversação dos entrevistados, pois variaram dos extremamente rápidos aos bastante lentos e compassadas. Manifestámos um respeito absoluto pelas suas hesitações e pausas. Por vezes as suas intervenções eram longas e reportavam a experiências longe da nossa temática. Apesar disso, mantínhamos o contacto visual e manifestávamos interesse pelos seus relatos, não os interrompendo. O local da entrevista foi sempre marcado pelo entrevistado, sendo maioritariamente nas suas residências.

Qualquer uma destas entrevistas, previamente marcadas, foi precedida de um contacto telefónico, no qual informávamos da nossa intenção, fornecendo todos os detalhes passíveis de identificar o nosso trabalho. Como na sua maioria se tratava de pessoas para nós desconhecidas, no dia marcado para a entrevista começávamos por falar sobre o nosso trabalho, indo respondendo às questões que os nossos entrevistados nos iam colocando. Estabilizada a interação e conseguida uma certa empatia, o que em termos temporais variou de pessoa para pessoa, perguntávamos se podíamos começar a gravação da entrevista e só a partir daí o fazíamos.

A seleção das pessoas a entrevistar foi a possível, dentro do tempo e possibilidades de que dispunhamos. Teria sido interessante termos entrevistado outras

⁷³ QUIVY, Raimond. (et al.). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998, p. 207

⁷⁴ VIDIGAL, L. *op. cit.*

⁷⁵ Cf. Anexo N° 21

peessoas, para além das abaixo referidas mas obrigaria a mais deslocações e a maior trabalho de transcrição, para os quais faltava tempo. Assim, foram efetuadas cinco entrevistas: a uma responsável do Ministério da Educação, Dra. Graça Fernandes, que esteve na Direção Geral da Administração Escolar (DGAE), ainda com os Ministros Hermano Saraiva, Veiga Simão e permaneceu neste ministério até 1976. Foi coautora dos programas para o ensino primário de 1975/1976. Esta entrevista foi efetuada em Lisboa. Dois diretores da EMPP foram entrevistados: a diretora que esteve entre 1975 e 1977, Dra. Maria da Graça Figueiredo Branco, entrevista efetuada em Braga e o Dr. António Meireles, que foi diretor entre 1977 e 1979. Esta entrevista foi efetuada no Porto. Outro entrevistado foi o Prof. Doutor Manuel Matos, diretor da Escola do Magistério Primário de Aveiro entre 1974 e 1976. Esta entrevista foi efetuada na FPCEUP. Por último foram entrevistados um casal de professores, o Prof. Armando Pimenta e a Prof. Eduarda Pimenta. Um foi professor da EMPP e ela professora da escola anexa. O marido esteve na EMPP desde 1969 até à década de 80, ininterruptamente; a esposa entrou na escola anexa à EMPP em 1975, tendo permanecido igualmente até à década de 80. A entrevista foi efetuada em S. Mamede de Infesta.

A idade das/dos nossos entrevistados oscila entre os setenta e os oitenta e três anos. Os estilos de narração foram diversos, ora fluentes e apressados, ora pausados, ora lentos. Estiveram relacionados não apenas com o perfil do ou da entrevistada, mas também com os factos narrados, com a intensidade com que foram vividos. Na descrição dos percursos de vida e das vivências de cada um deles e delas, por vezes geraram-se confusões de datas, impondo posterior confirmação. Verificaram-se igualmente afirmações contraditórias, esclarecidas através da documentação existente. Houve pausas e silêncios na sequência de discursos que conduziram a recordações de acontecimentos dolorosos, ou que lembraram recordações felizes mas dramaticamente longínquas. Houve expressões de indignação perante situações consideradas injustas. Houve confidências *off record* com pedido de sigilo.

4.2.1 Análise de conteúdo das entrevistas

Uma vez recolhidos os depoimentos orais, eles necessitam de ser transcritos para se proceder à sua análise e interpretação. A utilização desta técnica de recolha de dados implica a transcrição das entrevistas nos termos precisos em que ocorreram, incidindo a análise de conteúdo das mesmas nos textos daí resultantes. Vidigal alerta-nos para o

facto da gravação efetuada não ser «(...) a reprodução do passado tal-como-foi-vivido, mas tão só as lembranças e as representações que as testemunhas dele conservam».⁷⁶ Procurávamos a recolha de memórias que encerrassem informação acerca das suas vivências, no contexto das Escolas do Magistério Primário, no seu relacionamento com a DGEB, de modo a permitir a sua utilização como dados pertinentes face à problemática em estudo.

Na consecução do modelo de análise procedeu-se à construção de grelhas, implicando a definição de categorias e subcategorias e a codificação das mesmas⁷⁷. Dado as entrevistas serem orientadas por um guião e não aparecendo expressas no texto as nossas questões, para as quais pretendemos obter respostas, entendemos útil a criação de quadros⁷⁸ que visam relacionar as questões do guião com as categorias e as dimensões criadas.

O conteúdo das entrevistas possibilitou contemplar as seguintes *categorias*: perfil dos entrevistados, posicionamento dos entrevistados face aos factos que narram, identificação de inovações, de roturas e de continuidades. Para cada uma destas categorias foram criadas *subcategorias*. Assim, no perfil dos entrevistados foram criadas as subcategorias formação académica e percurso profissional. Na identificação de inovações, de roturas e de continuidades as subcategorias criadas foram, para o ensino primário (1974-1976), Área curricular-conteúdos / Estrutura e Gestão/Organização local. Para o magistério primário (1974-1979), para além das subcategorias atrás referidas foram criadas Relações institucionais–escola / DGEB e Relações interpessoais /Funcionamento. Para cada subcategoria recortámos *unidades de registo* dos discursos dos nossos/as entrevistadas/os, emergindo, destes excertos dos depoimentos recolhidos, para além das categorias consideradas categorias não previstas.

Dos conteúdos transcritos apenas são mobilizados os que reportam à nossa problemática, sem deixar de ter em conta o contexto discursivo em que se insere.

A análise de conteúdo, segundo o método histórico,⁷⁹ compreende, para além do conteúdo manifesto, as inferências que reportam ao conteúdo latente. Após a organização dos textos em categorias procedeu-se à sua interpretação, sem perder de vista a globalidade da entrevista, as inferências efetuadas, tal como os contributos

⁷⁶ VIDIGAL, L. op. cit., p.76

⁷⁷ Cf. Anexo Nº 23

⁷⁸ Cf. Anexo Nº 23, Quadros 3 e 4

⁷⁹ VIDIGAL, L. op. cit.

teóricos, nos quais a construção da problemática assentou. Dada a semi-diretividade das entrevistas e face ao protagonismo assumido pelas/os entrevistados/as, as respostas aos itens do guião encontram-se dispersos ao longo do texto das entrevistas.

O cruzamento dos dados documentais com os textos resultantes destes depoimentos possibilitará uma compreensão diferente do relacionamento inter e intrainstitucional estabelecido.

Capítulo II

● contexto social e educativo em 24 de Abril de 1974

O contexto social e educativo em 24 de Abril de 1974

Remontam ao início do século XIX os primeiros passos na concretização do anseio da nação portuguesa por um regime democrático, mas foi na segunda década do século XX que ela se vai esboçar com a implantação da República. Foi uma experiência curta mas deixou as suas sementes. Seguiu-se a longa noite do Estado Novo e da *primavera marcelista*, que só terminou a 25 de Abril de 1974. Na ligeira abertura tentada em alguns sectores durante a presidência de Marcelo Caetano, foi chamado à pasta da Educação Nacional o Prof. Veiga Simão, que pretendeu democratizar o acesso ao ensino. Acerca deste propósito Rogério Fernandes questionou:

«Pode o ensino democratizar-se numa sociedade que não é democrática?»⁸⁰

Neste capítulo vamos procurar caracterizar a situação do ensino normal e primário em Portugal no sentido de ajudar a elucidar esta questão.

1. A conjuntura socioeconómica – a I República e o Estado Novo

Quando em 1910 foi implantada a I República portuguesa, a propaganda republicana apoiava-se no combate ao analfabetismo e no sistema escolar vigente. Assim, logo em 1911 foi apresentada uma remodelação dos ensinamentos infantil, primário e normal, onde se reconhece que «*O homem vale, sobretudo, pela educação que possui*»⁸¹ e que a educação é tarefa para uma vida. Associa-se a educação ao desenvolvimento e progresso de uma sociedade, face ao escopo da educação no «*(...) triplíce aspecto: físico, intelectual e moral.*»⁸². A educação não se limita à instrução e os republicanos investem de responsabilidade, mas também de prestígio, o professor da instrução primária, a quem apelidam de *grande obreiro da civilização*, esperando que «*todo o português da geração que começa seja um homem, um patriota e um cidadão.*»⁸³. Foram dados passos importantes nestes poucos anos, na área do ensino, que obras como a que estamos a citar, de Salvado Sampaio, escarpelizam.

As condições sociais e económicas de uma sociedade rural e pobre são pouco propícias à obrigatoriedade escolar, sobretudo se não existe um setor dinâmico que a torne útil e necessária aos olhos dos cidadãos. Verificava-se, assim, uma grande

⁸⁰ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores, 1973, p. 24

⁸¹ SALVADO SAMPAIO - *O Ensino Primário 1911-1969 Contribuição Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975, p.10, Volumes III

⁸² *Ibidem*

⁸³ *Idem*, p.11

disparidade entre o número de crianças em idade escolar e o número da frequência escolar. Aponta o autor que estamos a seguir, fatores como a carência, tanto de professores como de edifícios escolares, mas, acima de tudo, a estagnação social e económica que não tem melhores condições de vida para oferecer como estímulo a um aumento de habilitações escolares.

Na sequência deste primeiro regime democrático, como consequência do golpe militar de 28 de Maio de 1926, seguiram-se quarenta e oito anos de um regime repressivo, o Estado Novo.

O regime de ditadura que se auto-designou de Estado Novo deu uma particular ênfase à instabilidade política vivida na República como argumento justificativo ao regime autoritário. Minimizou os desenvolvimentos alcançados durante o período republicano e apoiou-se na trilogia ideológica, *Deus, Pátria e Família*, para se legitimar. Segundo Stoer,⁸⁴ a reforma educativa levada a efeito por Carneiro Pacheco em 1936 contou, entre as medidas tomadas, com a diminuição da escolaridade obrigatória, o encerramento das escolas normais, o fim dos jardins de infância. A submissão da vida social à trilogia atrás referida, representou a integração dos fundamentos do catolicismo arreigado na sociedade portuguesa, aliados ao orgulho de potência colonial, isto «(...) num país predominantemente agrário, onde 80% da população vivia da terra em condições isoladas e particularmente pobres.»⁸⁵, foi terreno propício à estagnação.

Ainda segundo este autor, as instituições corporativas, alicerce do estado salazarista, constrangeram à ilegalidade quaisquer tentativas organizacionais *potencialmente hostis*, inviabilizando, à luz da legalidade, movimentos sindicais e políticos. Por outro lado, o controlo social representava para o Estado uma *obsessão*, tal como a *preservação da identidade/independência nacional*. Para o conseguir, serviu-se de uma suposta sacralização da família, do sistema de ensino e da igreja. Recorde-se até ao 25 de Abril de 74, para além das fotografias do chefe de Estado e do Presidente do Conselho, a existência nas salas de aula do crucifixo. Mónica (*apud* Stoer 1986) refere o papel de *inculcação ideológica* atribuído à escola, de onde não se esperava que fosse nem *agência de distribuição profissional*, nem *deteção do mérito intelectual*, uma vez que as *desigualdades económicas* estavam naturalizadas e eram *instituídas por Deus*.

⁸⁴ STOER, S., *op. cit.* p. 52

⁸⁵ *Idem*, p.41

Stoer observa, nesta época, o alheamento da escola ao crescimento económico, que assim se terá mantido até meados da década de 1940.

A II Guerra Mundial veio alterar a posição dos países beligerantes no xadrez mundial. Portugal, que defendera uma neutralidade ativa teve de se posicionar face ao novo equilíbrio mundial. Por outro lado, os efeitos de uma modernização a decorrer a nível mundial, embora rarefeitos, iam penetrando. As políticas internas sofreram alteração. O mandato do ensino começou a modificar-se: além do controlo social exigia-se-lhe apoio ao desenvolvimento económico. A manutenção da ordem pública ampliou-se da escola e da igreja para o reforço do aparelho repressivo do Estado, que durante a década de 1950 aumentou e alargou os seus poderes. Estas modificações foram acompanhadas por uma evolução económica obtida através de uma política protecionista e de concentração de capitais.

Ainda segundo Stephen Stoer, principalmente a partir de 1950, face a uma industrialização em franca expansão e à posição estratégica que Portugal ocupa no contexto europeu, o Estado viu-se *moldado* a um novo conceito de desenvolvimento nacional, até por força da adesão a organizações internacionais.

«Os efeitos das organizações internacionais no desenvolvimento português começaram também a fazer-se sentir após a II Guerra Mundial, quer através da administração do Plano Marshall, quer com a entrada na NATO e na OCEE (que se tornou OCDE em 1961), como ainda através de um acordo bilateral com os Estados Unidos (1948) sobre movimento de capitais e o investimento estrangeiro e, mais tarde, com a entrada na EFTA»⁸⁶

Esta relativa abertura de Portugal ao exterior permite o fluxo, embora filtrado e limitado, do turbilhão de modificações que marcaram os anos do pós-guerra. O início de emissões televisivas em finais da década de 50, embora com os cortes que a censura impunha, permitia, inicialmente a uma minoria, o acesso a informação, nacional e estrangeira, através dos telejornais.

A guerra colonial em África, no início dos anos 60, foi dos acontecimentos mais marcantes para a sociedade portuguesa, radicalizando setores sociais, provocando alterações quer a nível interno, quer a nível externo, com o progressivo isolamento a que o país foi votado pela comunidade internacional, que exigia o direito à autodeterminação para as colónias portuguesas.

⁸⁶ STOER, S., *op. cit.* p. 50.

2. O contexto educativo português visto pela OCDE

Em finais da década de 1950 sobraçava a pasta da Educação o Ministro Leite Pinto. Estava este ciente das necessidades educativas nacionais de uma maior e melhor escolarização, em contracorrente com opiniões ligadas a setores mais conservadores.⁸⁷ Na ausência de estudos nos quais se apoiasse para fundamentar as medidas educativas, Leite Pinto propôs à OCDE que financiasse estes estudos. Esta proposta esteve na origem do chamado *Projeto Regional do Mediterrâneo*, ao qual posteriormente aderiram a Espanha, a Grécia, a Itália, a Jugoslávia e a Turquia⁸⁸.

Esta investigação procurou identificar, em termos quantitativos e à luz de critérios económicos e da realidade de então, quais as necessidades de mão-de-obra qualificada com referência a 1975. Determinadas estas necessidades, «(...) *tentou-se definir a evolução quantitativa que a estrutura escolar portuguesa deveria sofrer, entre 1960 e 1975, tanto nos seus aspectos objectivos como subjectivos, a fim de poder prepará-los.*»⁸⁹. Face a estes objetivos, formularam-se questões tendentes a definir em que termos seria desejável que aumentasse o número de alunos, de instalações e de professores.

O então ministro em exercício, Galvão Teles, que sucedera a Leite Pinto, esclareceu aquando da apresentação (1964), que se tratava de um estudo à escala nacional e que a sua aplicação tinha que ser precedida do «(...) *levantamento da carta pedagógica do País.(...) com o conseqüente planeamento qualitativo da acção educacional*»⁹⁰. Para além disso, visto tratar-se de um estudo global, necessitaria de estudos regionais que determinassem uma distribuição segundo as necessidades locais.

Entre a ação do ministro que sugeriu este estudo em 1959 (Leite Pinto) e o ministro que o rececionou em 1964 (Galvão Teles) verificaram-se dinâmicas diversas. Segundo a nossa entrevistada Graça Fernandes, « Galvão Teles (...) foi um travão a todas as ideias do Leite Pinto.»⁹¹. Miranda (apud Stoer), de certo modo vem confirmar

⁸⁷ Correntes que se fundavam em posições políticas expressas uma dúzia de anos atrás, segundo as quais *ler, escrever e contar* seria suficiente. Cf. Salvado Sampaio - *O Ensino Primário 1911-1969 Contribuição Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975, Volume II, pp. 48 a 50

⁸⁸ “Projecto Regional do Mediterrâneo”. *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole), Previsão para 1975*. Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica, Subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, 1964, p. X,.

⁸⁹ *Idem*, p.XII.

⁹⁰Projecto Regional do Mediterrâneo. *Op. cit.* p. XIII.

⁹¹ Cf Anexo N°22, entrevista n° 4 (GF), p.4.

esta opinião referindo, a propósito, um comentário de Galvão Teles na primeira metade da década de 60:

«Eu penso que a educação nunca deve perder, antes deve acentuar, cada vez mais, o cunho espiritualista que lhe vem da luminosa tradição cristã. E por isso não posso deixar de ver com apreensão o surto de certo internacionalismo educacional que tende a subordinar inteiramente, a escravizar, a educação à economia, como se a primeira só existira em função da segunda.»⁹²

Este excerto evidencia a desconfiança de Galvão Teles na adoção de medidas educativas de acordo com novas pedagogias, já preconizadas e a vigorar noutros países. Esta posição dificultou uma modernização pedagógica, aqui designada como “internacionalismo educacional” que, juntamente com a referência ao “cunho espiritualista” do que considerava ser a educação tradicional portuguesa, revela o conservadorismo político e ideológico de Galvão Teles. Contudo, será no desenvolvimento do Projecto Regional do Mediterrâneo, durante o seu ministério, que se dará o aumento da escolaridade obrigatória para 6 anos⁹³, uma das metas apontadas neste relatório.

Fez parte da metodologia utilizada neste estudo o recurso a inquéritos aos setores das atividades secundárias e terciárias, a partir dos quais foi possível caracterizar a estrutura educacional que a população ativa portuguesa apresentava em 1960⁹⁴: 20% de analfabetos; 67,2% possuía apenas o ensino primário (em alguns casos incompleto); *«portanto, os analfabetos e os habilitados apenas com o ensino primário totalizavam, em 1960, quase 9/10 da população activa (...); manifesta insuficiência de diplomados do ensino médio (...).»⁹⁵* De notar que o ensino primário obrigatório era apenas de 3 anos até 1957, para os rapazes e até 1960, para as raparigas.

Este era o panorama: *«Por volta de 1960, Portugal surge em último lugar nas estatísticas europeias (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.) (...).»⁹⁶*

⁹² STOER, S., *op. cit.*, p. 5.

⁹³ Decreto Lei 45810. “D.G. I Série”. 160 (64.07.09).

⁹⁴ Projecto Regional do Mediterrâneo. *Op. cit.*, p.14,

⁹⁵ *Ibidem*

⁹⁶ NÓVOA, A. “Formação de Professores e Profissão Docente”. In Nóvoa, A.(Coord.) *Os Professores e a sua formação*. 3ª edição. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997, p. 19,.

2.1. A instrução primária no *Projeto Regional do Mediterrâneo*

O relatório divulgado pelo governo português em 1964, elaborado ao abrigo do *Projeto Regional do Mediterrâneo*, abrangeu toda a estrutura educacional portuguesa e apresentou dados pormenorizados, referentes a todos os graus de ensino, correspondentes à década 1950/1960. Referiremos apenas os dados relativos aos ensinos primário e normal, visto ser esse o âmbito do nosso trabalho. Assim, este relatório apresenta, para a referida década, os números indicados nos quadros II.A e II.B (p.34 infra).

Quadro II.A Alunos do ensino primário

Anos	Inscritos ⁹⁷	Conclusões ⁹⁸	Salas utilizadas ⁹⁹	Lotação média ¹⁰⁰
1950/51	633 937	61 972	14 398	42
1951/52	663 388	65 977	14 788	43
1952/53	759 180	70 787	15 275	48
1953/54	795 338	75 455	15 480	49
1954/55	813 331	81 727	15 692	49
1955/56	830 607	88 561	16 024	49
1956/57	841 937	93 689	16 422	49
1957/58	851 429	108 547	16 438	49
1958/59	856 940	113 697	17 367	47
1959/60	869 208	122 308	17 478	47
1960/61	887 235	132 920	17 990	47

Com referência a 1960/61¹⁰¹ o relatório aponta uma percentagem de 96% de alunos a frequentar o ensino oficial primário. Este ensino é de frequência obrigatória (4 classes) para todas as crianças entre os sete e os treze anos de idade à data da matrícula.

No que diz respeito às instalações do ensino primário, este estudo refere a sua escassez, o que obriga a que 30% das salas funcionem em regime duplo. Considera que apenas menos de 30% dos edifícios escolares se encontram em bom estado de conservação e aponta «a falta de logradouros de recreio e de instalações sanitárias, a exiguidade das salas e o seu mau estado de conservação»¹⁰² como as deficiências mais

⁹⁷Projecto Regional do Mediterrâneo. Op. cit.p.93

⁹⁸*Idem*, p. 94

⁹⁹*Idem*, p.131

¹⁰⁰*Ibidem*

¹⁰¹*Idem*, pp. 83,84.

¹⁰²*Idem*, p. 132

correntes registadas pela Direção Geral do Ensino Primário e denunciadas na Câmara Corporativa.¹⁰³ De salientar o número elevado de alunos por professor, o facto de estes lecionarem as 4 classes, na grande maioria dos casos e a baixíssima conclusão do ciclo de estudos, já de si mínimo, o que indicia um abandono escolar significativo.

No que se refere a pessoal docente, o relatório enfatiza a predominância de pessoal feminino que, já sendo elevado em 1950/51, ultrapassou os 87% em 1960/61. Aponta como principal causa para o reduzido número de professores primários do sexo masculino as reduzidas remunerações auferidas.

Quadro II.B **Docentes do ensino primário** *milhares de escudos*

Anos	Professores ¹⁰⁴		Regentes ¹⁰⁵		Despesas totais ¹⁰⁶	Despesas pessoal docente ¹⁰⁷
	H	M	H	M		
1950/51	2 487	9 061	142	3 119		
1951/52	2 525	9 614	140	3 406		
1952/53	2 587	10 217	186	4 607		
1953/54	2 649	10 668	213	5 502		
1954/55	2 687	11 071	179	6 064		
1955/56	2 672	11 695	167	6 391		
1956/57	2 719	12 247	163	6 581	399 326	278 108 ^{a)}
1957/58	2 744	12 987	167	6 685	419 444	273 610 ^{b)}
1958/59	2 792	13 497	180	6 753	461 822	281 734
1959/60	2 831	14 234	164	6 333	581 356	383 101
1960/61	2 912	14 997	147	6 275	606 029	394 195

a) Dos quais 18 000 contos dizem respeito à Campanha de Educação de Adultos

b) Dos quais 4 598 contos dizem respeito à Campanha de Educação de Adultos

No que diz respeito ao aumento exponencial de regentes escolares, conclui-se que o número de diplomados produzidos pelas escolas do magistério primário não foi suficiente, aliado ao baixo nível de remunerações, pelo que se optou pelo recrutamento de regentes.

¹⁰³ Projecto Regional do Mediterrâneo. *Op. cit.*p.132

¹⁰⁴ *Idem*, p. 163

¹⁰⁵ *Ibidem*

¹⁰⁶ *Idem*, p. 219

¹⁰⁷ *Idem*, p. 229

Tendo-se verificado em 1959 aumentos dos vencimentos dos professores primários, assim como alargamento da rede de escolas do magistério, a frequência destas aumentou, fazendo cair o recrutamento de regentes.¹⁰⁸

Registou-se, igualmente, um rejuvenescimento do corpo docente, podendo dizer-se que aproximadamente 75% dos professores têm menos de 40 anos de idade.¹⁰⁹

No concernente às despesas com a instrução primária, verifica-se o seu contínuo crescimento, encontrando-se neste valor incluídas as despesas não apenas destinadas à construção e ampliação de instalações, mas também à sua conservação.¹¹⁰ De referir que a conservação dos edifícios escolares estava a cargo das Câmaras Municipais.

2.2 O magistério primário no Projeto Regional do Mediterrâneo

Com referência ao magistério primário, apresenta-se o quadro II C (p. 36 infra).

Este estudo assinala a predominância de professores do sexo masculino, assim como a escassez de pessoal docente,¹¹¹ uma vez que o número de alunos por professor é ascendente. Esta predominância masculina está de acordo com a subalternização das professoras, que estavam impedidas de ser inspetoras ou ter cargos de direção, a não ser em escolas para o sexo feminino.

Quadro II.C Docentes do magistério primário em exercício e relação «alunos/professor»¹¹²

Anos	Professores			Nº de alunos por professor
	HM	H	M	
1950/51	137	98	39	17,1
1951/52	134	93	41	15,0
1952/53	136	93	43	13,8
1953/54	133	89	44	16,6
1954/55	179	127	52	13,9
1955/56	183	131	52	13,5
1956/57	152	99	53	15,5
1957/58	152	99	53	14,8
1958/59	158	101	57	16,0
1959/60	170	–	–	18,9
1960/61	169	–	–	22,4

¹⁰⁸ Projecto Regional do Mediterrâneo. *Op. cit.*, p. 167.

¹⁰⁹ *Ibidem*

¹¹⁰ *Idem*, pp. 218-220.

¹¹¹ *Ibidem*

¹¹² *Idem*, p. 206.

As matrículas no ensino oficial normal primário em 1960/61 ocorreram em 16 escolas, tendo-se inscrito 3780 alunos. Na única escola de formação de professores do ensino especial inscreveram-se 14 alunos. No que reporta às condições de funcionamento destas escolas, é referido que todas elas estão lotadas, algumas em excesso, tendo os edifícios em que se encontram instaladas mais de 50 anos, considerando-se em bom estado cerca de 38%.¹¹³

No que se reporta ao funcionamento das Escolas de Aplicação Anexa, diz-se nem sempre se verificar identificação entre

«(...) o funcionamento das escolas de aplicação e os princípios de ordem técnica ministrados nas escolas do magistério. (...) Na realidade, competindo-lhes [aos professores de didática especial e de legislação escolar] fazer o enlace estreito dos princípios teóricos com a sua aplicação prática, não pode dizer-se que tenham vindo a cumprir cabalmente esta tarefa.»¹¹⁴.

De salientar também, que a formação docente era apenas de 2 anos, sendo o segundo ano já de prática pedagógica, que o relatório considera pouco acompanhada.

Perante este quadro o Projeto Regional do Mediterrâneo recomendava : alteração da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos a partir de 1965;¹¹⁵ eliminação do analfabetismo até 1975;¹¹⁶ alteração das condições de admissão às escolas do magistério, que deveria passar a ser o 3º ciclo dos liceus ou equivalente;¹¹⁷ alargamento e reorganização do currículo das escolas do magistério «(...) de dois para três anos, introduzindo no actual elenco de disciplinas algumas outras cujos programas deveriam ser elaborados com vista a um mais cabal desempenho da profissão.»¹¹⁸ Reconhecia-se a necessidade de melhorar a qualidade do ensino cujo número de professores diplomados entre 1950-60 não correspondia às necessidades da instrução primária. O recrutamento de regentes escolares, que segundo o Relatório começara por ser «(...) acidental e transitório, tornou-se permanente.»¹¹⁹ Face a esta constatação o Relatório acrescentava:

«Ora é evidente que um sistema cujos executantes não possuem um mínimo de formação profissional não poderá ter a eficiência desejada, pelo que a solução de

¹¹³ Projecto Regional do Mediterrâneo. *Op. cit.* p.155

¹¹⁴ *Idem.* pp.207, 208

¹¹⁵ *Idem,* p. 15.

¹¹⁶ *Idem,* p. 15.

¹¹⁷ *Idem,* p. 173

¹¹⁸ *Ibidem.*

¹¹⁹ *Idem,* p. 165. Na realidade o recurso a regentes escolares fora uma opção do regime em 1931 (Cf. Decreto 20604, 31.11.30) não uma medida acidental.

substituir professores por regentes – ainda que a muitos deles se reconheça também uma formação técnica imperfeita – terá, necessariamente, de se repercutir nas taxas de aproveitamento do ensino primário.»¹²⁰

As baixas taxas de aproveitamento escolar não foram ignoradas e reconhece-se que são vários os fatores que para elas intervêm, como o absentismo dos alunos, relacionado com «(...) os níveis cultural e económico das regiões (...)»¹²¹

3. O ensino primário no início da década de 70

A dinâmica que Leite Pinto imprimiu ao sistema educativo em finais da década de 50 não teve correspondência por parte dos seus sucessores. Rogério Fernandes¹²² diz situar-se em 1,8% do PNB (Produto Nacional Bruto) a percentagem das despesas públicas com educação em 1960, tendo esta percentagem decrescido para 1,4% do PNB em 1964. Chegou-se a finais da década de 60 longe das metas desejadas. Será a partir desta data que se verifica a intervenção de Veiga Simão, nem sempre bem recebida pelos setores mais conservadores do regime.

Segundo o mesmo autor, com Veiga Simão, a partir do início da década de 70, as despesas do Estado português com educação aumentaram exponencialmente. A partir de dados apresentados por Rogério Fernandes,¹²³ construímos o quadro II D.

Quadro II.D Despesas com educação primária milhares de escudos

Anos	Ministério da E. N.	Ministério das Obras Públicas	Totais
1970	Despesas conjuntas MOP	Despesas conjuntas MEN	3 548 140
1971	3 587	574	4 161 447
1972	4 521 259		4 521 259
1973	5 978 252		5 978 252

Fonte: FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*, 1973

Considerando as despesas conjuntas MEN e MOP, somos levados a concluir que no momento inicial do seu ministério, Veiga Simão se preocupou com o alargamento

¹²⁰ Projecto Regional do Mediterrâneo. *Op. cit.* p. 165

¹²¹ *Idem*, p. 15

¹²² FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*, Lisboa, Moraes Editores, p. 41, 1973

¹²³ *Idem*, p.40

e/ou requalificação do parque escolar, de forma a poder implementar a reforma a que se propôs, baixando para isso o n.º de aluno por docente.

Comparando a lotação média por sala de aula do ano 1970/71 (Quadro II.E, p. 38 infra) com a lotação de 1960/61 (Quadro II.A, p. 33 supra), verifica-se um decréscimo de alunos por sala de aula, de 47 para 41,2. O decreto que regia nesta época estas questões considerava «um lugar do quadro geral»¹²⁴ por cada 35 a 40 «crianças em idade escolar».

Considerando a previsão referida no PRM (Projeto Regional do Mediterrâneo) da evolução do ensino obrigatório, tendo em conta a densidade populacional, e a consequente necessidade de salas de aula para 1969/70, a lotação média de alunos por sala de aula devia ser entre 25 e 30 e ficar em 1974/75 em 25 a 28¹²⁵. Entre esta média e o número apresentado no quadro II.E, verifica-se uma discrepância bastante acentuada, de onde é possível deduzir da carência de instalações escolares.

Quadro II.E Ensino primário Geral e Comp.			
Anos	Inscritos ¹²⁶	Salas utilizadas	Lotação média ¹²⁷
1969/70	989 676	22 505 ¹²⁸	?
1970/71	992 446	22 765 ¹²⁹	41,2

Fonte: FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*, 1973

Segundo Rogério Fernandes, com base nos dados do Censo de 1970, no que reporta à escolarização dos sete aos onze anos «(...) é lícito dizer avizinhar-se a taxa de 100% (...)»¹³⁰. O problema colocava-se com as crianças entre os onze e os treze anos, cujos índices de escolaridade desciam drasticamente, situando-se aos catorze anos apenas em 31,9%.

No que se refere ao número de professores face à população escolar primária, o PRM¹³¹ previu para 1975 uma população de 916 000 alunos com a consequente necessidade de 34 200 professores. Considerando o número de alunos do Quadro II.E e

¹²⁴ Decreto-Lei 40 964, (56.12.31)

¹²⁵ *Projecto Regional do Mediterrâneo. Op. cit.*, p. 135

¹²⁶ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores, 1973, pp. 128 e 139

¹²⁷ *Ibidem*

¹²⁸ SALVADO SAMPAIO. *O Ensino Primário 1911-1969-Contribuição Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Volumes III.1975, p.95

¹²⁹ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*. Op. cit, p. 139

¹³⁰ *Idem*, pp. 126, 127

¹³¹ *Projecto Regional do Mediterrâneo. Op. cit.*, p.171

os efetivos de professores do Quadro II.F, verifica-se que o número de alunos em 1970/71 se situava em 992 446, já bastante acima da população indicada no PRM para 1975, enquanto o número de professores previsto neste estudo para 1975 é bastante superior ao verificado em 1970/71, parecendo-nos difícil que até àquela data se tivesse atingido o número previsto. Rogério Fernandes¹³² aponta conclusões nas escolas do magistério em 1969/70 de 1 164 e em 1970/71 de 2 039, o que a ter continuado nesta progressão teria possibilitado uma aproximação aos números previstos.

Comparando o número de regentes escolares existentes em 1960/61 (quadro II.B, p. 34 supra) com os números do quadro II.F, verifica-se uma acentuada diminuição. Mas a existência de postos escolares com regentes, poderá continuar a significar a manutenção da situação de insuficiência de professores formados pelas escolas do magistério, conforme sugerido no PRM¹³³

Quadro II.F **Ensino primário**

Anos	Professores ¹³⁴	Regentes ¹³⁵	Totais
1969/70	24 767	2 897	27 664
1970/71	24 732	2 728	27 460

Fonte: FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*, 1973

Tomando em consideração a medida prevista por Veiga Simão (ver infra, p. 45) do alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos e atendendo a que nos temos estado a reportar a números que dizem respeito apenas às quatro classes do ensino primário, compreendem-se as dúvidas levantadas por Rogério Fernandes quanto à exequibilidade desta medida, a curto prazo. Elas fundam-se na exiguidade do número de salas de aula existentes, assim como de professores formados.

A recomendação do PRM assinalada em último lugar (ver supra, pp.36, 37) refere as baixas taxas de rendimento escolar no ensino primário. Este estudo¹³⁶ apresenta as taxas de reprovações distribuídas por classes, verificando-se que a mais elevada reporta à 1ª classe com 33,2%. Também Rogério Fernandes, referindo-se aos primeiros anos da década de 70, aponta a 1ª classe como aquela que mais alta taxa de reprovações apresenta no ensino primário (37,5%). Deste facto, infere o autor, uma desadaptação da escola à criança, tendo como principal causa a ausência da frequência do ensino pré-

¹³² FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores, 1973, p. 128

¹³³ *Projecto Regional do Mediterrâneo. Op. cit.*, p.165

¹³⁴ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal. Op cit.*, p. 128

¹³⁵ *Ibidem*

¹³⁶ *Projecto Regional do Mediterrâneo. Op. cit.*, p.23. .

escolar, além de outros fatores socioculturais associados. Estes fatores são igualmente referidos no PRM e apontados como responsáveis pelo absentismo, que conduz às baixas taxas de aproveitamento escolar.

Ainda no que reporta ao ensino pré-escolar, aquele autor releva a existência do ensino infantil exclusivamente a cargo de privados, incluindo instituições religiosas e de assistência, apesar de constituir sério prejuízo para a população escolar. Reportando-se «ao censo de 15 de Dezembro de 1970»¹³⁷, Rogério Fernandes refere que, de entre uma população infantil dos 3 aos 6 anos, a percentagem de crianças inscritas no ensino pré-escolar¹³⁸ não ultrapassa os 3,5%.

No que reporta ao programa e ao currículo para o ensino primário, diz-nos Salvado Sampaio que aqueles que estavam «(...) em vigor entre 1955-56 e 1968-1969, apesar de conterem certo espírito inovador, continuam, no fundamental, a orientação anterior, sem implicarem a actualização pedagógica exigida no momento (...)».¹³⁹ Na perspetiva deste autor, estes programas apelam à passividade, sem esquecer que eram apoiados pela adoção do livro único. Outros fatores são referidos por Rogério Fernandes¹⁴⁰ como concorrendo para este baixo rendimento escolar verificado no ensino primário, como a deficiente formação dos professores, a inexistência de bibliotecas escolares e a escassez ou ausência de material escolar.

4. O magistério primário no início da década de 70

Neste início de década, pese embora a efervescência dos meios académicos e alguma atualização que nesta época alguns graus de ensino começaram a experimentar, naqueles que estamos a focar, pouco ou nada buliu. No Magistério Primário há no entanto que assinalar os cursos para regentes escolares (cf. infra, p.48 deste trabalho). O Magistério Primário era nesta época considerado o grau de ensino mais obsoleto de todo o sistema de ensino em Portugal. Salvado Sampaio justifica:

«Razões de fundo opuseram-se à actualização das escolas do magistério primário, por haver plena consciência de que o sistema educativo assenta em pressupostos de natureza

¹³⁷ Decreto-Lei 40 964, (56.12.31)

¹³⁸ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal. Op cit.*, pp. 134,135.

¹³⁹ SALVADO SAMPAIO, J. *Op. cit.*, p. 48

¹⁴⁰ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal. Op. cit.*

*política. O imobilismo pedagógico e a deterioração da docência integram-se no objectivo prioritário de garantir uma sociedade tanto quanto possível estática»*¹⁴¹

A desatualização deste nível de ensino tem por base as orientações políticas que foram definidas na legislação que o regia, datada de 1942¹⁴² e 1960,¹⁴³ e que definiram a estrutura, o programa e o currículo. Rogério Fernandes apresenta-nos dados estatísticos referentes ao magistério primário reportados a 1970/71,¹⁴⁴ tendo sido registada a matrícula de 4 485 alunos em 21 escolas. Continuava a existir uma única escola de formação de professores de ensino especial, onde naquele ano letivo se matricularam 34 alunos.

No que se refere aos docentes das escolas do magistério primário, embora com ligeira diferença, predominava o professor do sexo masculino, embora com ligeira diferença relativamente ao sexo feminino. Metade destes docentes tinham idades compreendidas entre os 45 e os 60 anos, o que levou Rogério Fernandes a comentar «(...) beneficiando embora de larga e sempre útil experiência profissional, poderão ser menos permeáveis à necessidade de mudança e de inovação.»¹⁴⁵

Quadro II.G Docentes do magistério primário em exercício

Anos	Professores		
	HM	H	M
1970/71	254	129	125

Fonte: FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*, 1973

Se atentarmos nas previsões efetuadas pelo PRM¹⁴⁶ das necessidades destes profissionais para 1975, que apontavam para 600, lembrando que em 1960/61 o número de professores do magistério primário se situava nos 169 (Quadro II.C, p.35 supra), apercebemo-nos da dificuldade da tarefa. O quadro II.G indica a existência de 254 professores do magistério primário em 1970/71, pouco mais de um terço do apontado como necessário. Mantinham-se, pois, os reparos efetuados uma década atrás pelo estudo do PRM que referia que os docentes, nomeados a título vitalício pelo ministério, estavam habilitados apenas com o magistério primário e eram em número insuficiente.

¹⁴¹ SALVADO SAMPAIO. *Op. cit.* p. 114

¹⁴² Dec. Lei 32 243, (42.09.05).

¹⁴³ SALVADO SAMPAIO. *Op. cit.* p. 103

¹⁴⁴ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*. *Op. cit.* pp. 176, 178, 183.

¹⁴⁵ *Idem*, p. 176

¹⁴⁶ *Projecto Regional do Mediterrâneo*. *Op. cit.* pp.205, 206

Reportando-nos ao funcionamento das escolas anexas, é nossa convicção que a crítica apontada por aquele estudo¹⁴⁷ se manteve. Esta nossa convicção advém do depoimento do nosso entrevistado Armando Pimenta, quando, reportando-se à sua prática antes do 25 de Abril, como professor de Metodologia, refere que o contacto com a professora orientadora de estágio se restringia a contactos esporádicos, quando era chamado, «quando necessário»,¹⁴⁸ não de um modo sistemático. A esta desconexão acresce a desatualização dos manuais, dos processos pedagógicos, tudo se encontrava ultrapassado, a carecer atualização. Os males eram antigos e as soluções rápidas inviáveis. Segundo Rogério Fernandes, apenas a partir de uma «(...) *reestruturação total da sociedade portuguesa na esfera do nível de vida material e cultural, é possível encontrar as vias satisfatórias à resolução das questões essenciais, designadamente à democratização do ensino.*»¹⁴⁹

4.1 A prática pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto

Para além da documentação que faz parte do espólio da EMPP, que consultámos, tentámos que as pessoas que seleccionámos para entrevistar fossem o mais representativas possível dos processos de transformação porque esta escola passou, como atores que os viveram.

Três dos nossos entrevistados, António Meireles, Armando Pimenta e Eduarda Pimenta, tiraram nesta escola os seus cursos. A ela regressaram como professores, o primeiro em finais da década de 60, o segundo no início da década de 70. Eduarda Pimenta, casada com Armando Pimenta, veio a ser professora nas Escolas Anexas a esta escola do Magistério, após o 25 de Abril.

A formação académica de António Meireles passou pela frequência do Seminário Maior do Porto, durante dez anos. Após ter saído deste estabelecimento de ensino eclesiástico completou o então 5º ano de Ciências, tendo seguidamente ingressado na Escola do Magistério do Porto e posteriormente completado o 7º ano liceal. Em 1968 iniciou o curso de Literatura Clássica em Coimbra que concluiria em 1974 e em 1969 matriculou-se na FLUP, onde tirou o Curso de Ciências Pedagógicas. No que reporta ao seu percurso profissional, começou por ser professor primário numa escola no Porto, tendo sido convidado, em finais da década de sessenta, para dar aulas ao 2º ano, na

¹⁴⁷ *Projecto Regional do Mediterrâneo. Op. cit.*, p.207.

¹⁴⁸ Cf. Anexo N°22, entrevista nos. 2 e 3, (AP), pp. 27,28

¹⁴⁹ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*, p. 194

EMPP. Em 1970 lecionou Didática Especial e de 1971 até 1974 Pedagogia. Nesta data saiu para efetuar estágio no liceu D. Manuel (atual Escola Rodrigues de Freitas). Regressaria a esta escola em 1976 na qualidade de Diretor.

Os percursos de formação e profissional de Armando Pimenta poderão ser traçados a partir das suas palavras:

«eu frequentei o seminário (...) Só me faltou entrar na teologia, a minha formação de base humanística (...); Tive que fazer cá fora o sexto ano (...); Acabei o curso (...) Do Magistério Primário (...) do Porto (...) devo ter acabado em ... 54 com 16 (...); Trabalhei no colégio de Lúcia Lima ... em Araújo Lima (...) um ano inteiro (...) dava aulas no João de Deus (...) recebia alunas em casa [dava explicações] (...) [professor] a nível oficial foi em Matosinhos. Acabei o curso e logo em Outubro já estava efetivo (...) Antes três anos do 25 de Abril [entrou como professor na Escola do Magistério Primário](...); de todos os professores que estavam no Magistério [antes do 25 de Abril] eu fui o único que ficou ... até à fornada seguinte.(...); quando saímos da Escola do Magistério viemos prá rua do Godinho (...); eu fui professor portanto, durante 48 anos »¹⁵⁰

Eduarda Pimenta refere o seu percurso académico e profissional, até ao seu ingresso, como professora nesta escola:

«Eu tenho o quinto ano (...) do liceu, que antigamente havia. Mas frequentei o sexto e sétimo, na altura (...); havia todos os anos uns meses de preparação para fazermos o exame ao magistério, porque era bastante diferente. (...) Era efetuada em colégios particulares (...); eu fui para o magistério ... fiz a escola do magistério em 59/60, fui professora em 60 (...); Tive uma boa nota de estágio (...); fiquei como professora (...) Em Matosinhos (...) Em 1960. Outubro de 60. (...)»¹⁵¹

No início da década de 1970 o panorama na EMPP não seria muito diferente das restantes escolas do país. Como aluna desta escola, embora uma década atrás, Eduarda Pimenta recorda passagens da sua vivência, pois concluirá que, década e meia após a sua experiência como aluna, poucas alterações verificou quando para aqui regressou, no papel de professora. *«(...) quando fui aluna dele, que eu fui aluna do Correia de Melo, as aulas que ele dava, ele só lia o livro (...) e nós escrevíamos.»¹⁵²*.No que se refere à orientação de estágio, ela recorda:

¹⁵⁰ Cf. Anexo N°22, entrevistas nos. 2 e 3 (AP); Cf. Anexo n° 23- Percurso Académico

¹⁵¹ Anexo N°22, entrevistas nos. 2 e 3 (EP); Cf. Anexo n° 23, Percurso Académico

¹⁵² *Idem*, p.34

«As aulas eram definidas pela orientadora de estágio. Ela dava aula uns dias e depois nós tínhamos que cumprir rigorosamente os passos que ela dava. Escusado será dizer que tínhamos ideias diferentes, eu com um sonho muito grande, senti-me ali um bocado confusa ... até que, imperou muito mais o que eu achava que realmente era correto. Dei uma aula totalmente diferente. Escusado será dizer que me trouxe certos aborrecimentos, mas eu cumpro rigorosamente aquilo que eu achava sobre um estágio. Ainda hoje acho. Era mostrar aquilo que eu era capaz de fazer e não seguir uma diretriz, como ela queria. Tive uma boa nota de estágio, nesse aspeto a senhora foi rigorosa, foi isenta»¹⁵³

António Meireles corrobora o desfasamento pedagógico desta instituição neste início da década de 70 quando, em diálogo que estabeleceu com o então diretor, Eleutério Correia de Melo, recusando-se a lecionar a Pedagogia de então, «(...) não vamos dar um programa que está completamente desfasado! Há muito mais teorias, há muito mais coisas em educação.»¹⁵⁴ António Pimenta refere que «(...) a escola tinha que alterar os métodos, os processos, as estratégias, tinha que alterar!»¹⁵⁵

No que reporta à estrutura organizativa da EMPP, antes do 25 de Abril e durante toda a década de 1960, o cargo de Diretor foi desempenhado por Eleutério Correia de Melo, que se manteve até 1974. O órgão administrativo, a partir de 1973,¹⁵⁶ era o Conselho Administrativo, constituído pelo presidente, desempenhado pelo diretor, e dois vogais.¹⁵⁷ Além deste órgão constatámos a existência do Conselho Escolar, para a EMPP e para as Escolas Anexas.

As atas do Conselho Administrativo revelam a execução da gestão financeira da instituição. As atas do Conselho Escolar evidenciam «o apuramento da frequência e aproveitamento das alunas e alunos»¹⁵⁸ dos anos e turmas nos diferentes semestres. Um dado relevante da leitura destas atas (década de 60 até 1974), o crescente número de alunos, e turmas, avaliados nestas sessões.

Outro tipo de documentos que constam deste espólio, os Diários de Frequência das Escolas Anexas, apenas com o registo dos nomes dos alunos, por classes. Poucas ou nenhuma referências encontramos acerca do ensino ministrado. O mesmo não se poderá dizer, a partir de 1973, onde é crescente o envio de diretrizes do MEN acerca dos

¹⁵³ Anexo Nº22, entrevistas nos. 2 e 3 (EP); p.2

¹⁵⁴ Entrevista nº 1, p.3

¹⁵⁵ Anexo Nº 2, entrevistas nos. 2 e 3, (AP) p.7

¹⁵⁶ Dec. Lei nº 513/73, (73.10.10) MEN, referente à organização da administração dos estabelecimentos de ensino

¹⁵⁷ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Correspondência Expedida* de Out. 1973 a Abril 1974, carta dirigida ao MEN datada de 04.03.1974 [Cota 80]

¹⁵⁸ *Idem. Actas do Conselho Administrativo* de 1963 a 1972. [Cota741L], p.6

cursos para regentes, quer os planos de estudos, quer o pormenorizar de matérias a lecionar.¹⁵⁹ Aliás é bem visível, a partir desta data, o fluxo de circulares e correspondência que esta escola receciona, com origem no MEN. É notória igualmente a reorganização dos próprios serviços deste Ministério que continuamente enviam instruções com novas orientações organizativas, quer reorientando expediente para novos departamentos, quer ao nível da mecanização do processamento de salários, etc. É perceptível, através da Correspondência Recebida,¹⁶⁰ todo este afã de mudança.

4.2 As políticas de Veiga Simão

As ideias e a ação de Veiga Simão sobre o sistema educativo português no início dos anos setenta, levaram a uma reforma que Stoer¹⁶¹ classifica de *radical* e releva um facto sem precedentes na Ditadura, a abertura ao debate público nacional desta reforma.

Acerca da personalidade de Veiga Simão a nossa entrevistada Graça Fernandes, que com ele colaborou diretamente no Ministério da Educação, refere «(...) *ele tinha uma visão que não era tacanha, não era provinciana como havia aqui em Portugal (...) do orgulhosamente sós e fechados (...) Para ele a educação era realmente a batalha necessária ... que era necessário ganhar para desenvolver o país.*»¹⁶².

Graça Fernandes é licenciada em Histórico-filosóficas, foi professora no ensino técnico, onde lecionava História e Português, o que muito a marcou, pois considera que foi a sua “grande escola”. Entrou na Direção Geral da Administração Escolar, onde era chefe da Divisão de Estudos. Diz a propósito da Reforma e da ação do Ministro Veiga Simão:

«a reforma só foi aprovada em 73 (...) Ora, ele [Veiga Simão] ia preparando o que lhe era possível preparar (...) tudo isso começou com a realização aqui em Portugal, em Sesimbra de um seminário, durante um mês, pago pela OCDE (...) eu também fui convidada e também fiz esse curso (...), ensaiamos todos os métodos e técnicas modernas (p.23); visitei fundamentalmente a Inglaterra o Reino Unido onde fiz um curso (...) sobre construção escolar, um curso em Oxford ...e as visitas de trabalho faziam-se muito a França (...) aprendi muito na Suécia a estudar a construção escolar (p.5); Vimos muita

¹⁵⁹ Cf. ACIPP *op. cit.* *Regentes Escolares, Programas, Horários, Legislação* 1960, 1973 [Cota 42]; *Correspondência Recebida e Correspondência Expedida MEN e MEIC* 6-10-1971 a 7-11-1983 (Regentes Escolares), [Cota 64].

¹⁶⁰ *Idem.* *Correspondência Recebida MEN* 1965-1971 [Cota 52]; *Correspondência Expedida e Recebida, Direção Geral da Contabilidade Pública*, 1972-1978 [Cota 202]

¹⁶¹ STOER, S.- *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda., 1982.

¹⁶² Cf. Anexo N°22, entrevista n° 4 (GF), p.9.

coisa em França, sobretudo, porque a sede da OCDE era em Paris, e portanto eram sobretudo reuniões de trabalho em que se discutiam problemas vários e ...olhe, o problema da inovação, lembro-me que o problema da inovação foi muito discutido e muito trabalhado. Lembro-me talvez por pertencer como representante do nosso país ao grupo IMTEC, assim se chamava o grupo da OCDE que estudava a inovação (p.6)»

Este depoimento revela o esforço efetuado, ao nível das estruturas centrais do Ministério da Educação para atualização dos seus quadros superiores. Antes de abordar as implicações desta reforma nas estruturas educativas que estamos a estudar, lembramos algumas considerações da nossa entrevistada Graça Fernandes¹⁶³ acerca das alterações a que Veiga Simão procedeu.

«Fez uma coisa importantíssima, também com base no auxílio da OCDE que foi a reforma do ministério¹⁶⁴. Pouco se fala nisso, mas ele, enquanto estávamos a fazer a experiência, logo no principio, ele fez a coisa mais revolucionária, quer dizer ... que se pode imaginar naquela época, ele criou a Direção Geral do Ensino Básico [em substituição da Direção Geral do Ensino Primário] (...) Uma Direção Geral do Ensino Secundário, uma Direção Geral do Ensino Superior e, uma Direção Geral da Administração Escolar (...) fez uma coisa inteiramente nova, de raiz ... chamada Direção Geral da Administração Escolar [DGAE] que ... foi a primeira direção geral transversal! (...) ele acabou com a Direção do Primário, nunca se esqueça disso, juntou ao básico, o que fez uma coisa nova, do ponto de vista da administração do ensino (...)»¹⁶⁵

Estas alterações ao nível da estrutura do próprio Ministério da Educação e a criação da Direção Geral do Ensino Básico, são tanto mais inovadoras se tivermos em conta que na época, o ensino primário obrigatório era constituído apenas pelas quatro classes do ensino primário mais o 5º e o 6º ano de escolaridade, que constituíam um ciclo complementar, para as crianças que não prosseguiam estudos, visto que para aquelas que prosseguiam existia o ciclo preparatório dos respetivos ramos de ensino. Além do mais «*O ensino primário estava atrasadíssimo, a Direção Geral do Ensino Primário era das mais obsoletas.*»¹⁶⁶ A nossa entrevistada dá-nos conta da discussão que na altura se travava.

«(...) se o crescimento da escolaridade se devia fazer por ligação ao primário, quer dizer, aqueles dois anos do ciclo se deviam juntar-se ao primário, 5ª e 6ª classe generalizada (...)»

¹⁶³ Anexo N°22, entrevista n° 4(GF), p.12

¹⁶⁴ Decreto-Lei n.º408/71 de 27 de Setembro

¹⁶⁵ Anexo N°22, entrevista n° 4, (GF), pp.9, 14, 19

¹⁶⁶ Anexo N°22, entrevista n° 4, (GF), p. 10

ou devia ligar-se ao secundário, porque durante e até Veiga Simão, era um sistema híbrido. (...) era assim uma coisa que não estava bem definida e o Hermano, o [Ministro] José Hermano Saraiva representa a tentativa de juntar ao primário, porquê? Porque quis descer de letra. Nós éramos classificados na nossa carreira por letras, os professores do ciclo preparatório e houve uma contestação e ... não vou falar disso. Só para dizer que ele, Veiga Simão, teve a visão contrária.»¹⁶⁷

Segundo Graça Fernandes, com a criação da Direção Geral do Ensino Básico pretendia-se que este organismo coordenasse o ensino básico obrigatório que ficaria constituído pelos quatro anos do ensino primário, mais os quatro anos do ciclo preparatório que Veiga Simão preconizava, que se subdividiriam em dois (5^a e 6^a classes) mais dois. Esta foi uma importante contribuição para uma melhoria no nível pedagógico da 5^a e 6^a classes, dado poder considerar-se já razoável o nível pedagógico no Ciclo Preparatório, a começar logo pela preparação dos seus profissionais, que já obrigava a um bacharelato, enquanto que para o ensino primário se exigia apenas o 5^o ano liceal e dois anos de magistério primário.

Rogério Fernandes¹⁶⁸ aponta esta reforma das estruturas do ministério como urgente, abordando igualmente a exiguidade de pessoal e a sua consequente dispersão, daí resultando inconvenientes para a celeridade e eficácia no andamento e resolução dos problemas.

Segundo Graça Fernandes,

«Outra grande preocupação de Veiga Simão (...) era o pré-escolar, ainda fundou duas escolas públicas. (...) Eram no norte, só lhe sei dizer que uma era em Viana (...) estava a preparar-se para lançar uma escola do magistério... ao nível do ensino superior, passando portanto ... o magistério infantil e primário passavam para o ensino superior, conforme está na reforma. Essa seria uma mudança importante, mas a lei não entrou em vigor (...)»¹⁶⁹

Será importante referir o Dec. Lei n^o 47 587 de 10 de Março de 1967 que no ponto 1. autorizava a realização de *experiências pedagógicas*, e no ponto 4. definia-as como «ensaios de novos métodos didáticos». Este decreto foi criado por Galvão Teles para obviar, do ponto de vista legislativo, à questão levantada pela necessidade de adoção de medidas, de carácter provisório ou experimental, nos estabelecimentos de ensino, quer reportassem a currículos, a métodos ou a pessoal. Verificou-se ter sido este decreto-lei

¹⁶⁷ Anexo n^o 22, entrevista n^o 4 (GF), pp.10, 11

¹⁶⁸ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal. Op. cit.*

¹⁶⁹ Anexo, entrevista n^o 4 (GF), pp.19,20

de ampla utilização, não apenas na época Veiga Simão mas igualmente em épocas posteriores, sendo utilizado de modo recorrente.

O texto legislativo que consagrou a chamada Reforma Veiga Simão foi o Dec. Lei 5/73 de 25 de Julho. Este decreto-lei não chegou a ser legislado na especialidade dada a ocorrência da Revolução de Abril. Esta lei aponta como escolaridade obrigatória, conforme atrás referido, o ensino básico com a duração de oito anos¹⁷⁰, compreendendo quatro anos de ensino primário, mais quatro anos de ensino preparatório.¹⁷¹ Verificou-se um recuo na idade para matrícula no 1º ano da instrução primária para os seis anos completados até 31 de Dezembro¹⁷².

No que reporta à formação inicial de professores, esta continua a ser obtida nas escolas do magistério primário, passando o curso a ter a duração de três anos. Refere este articulado no ponto 3.:

*«Os dois primeiros anos dos cursos das escolas de educadoras de infância e das escolas do magistério primário abrangerão disciplinas comuns ao curso complementar do ensino secundário e um núcleo de disciplinas de Ciências da Educação; o 3º ano destinar-se-á a proporcionar aos alunos um contacto mais intenso com a realidade da sua futura vida profissional, envolvendo a realização de um estágio em jardins de infância ou em escolas primárias, consoante o caso.»*¹⁷³

Prevía igualmente esta lei um dispositivo destinado à formação permanente dos professores (considerada serviço docente), podendo ser proporcionada através dos próprios estabelecimentos de formação inicial ou segundo outras modalidades.¹⁷⁴

Outro dos aspetos importantes da reforma elaborada por Veiga Simão reporta à concretização de um esquema destinado à valorização das regentes escolares, preconizando-se, simultaneamente, a extinção dos postos escolares.¹⁷⁵ Se as regentes escolares tivessem como habilitações literárias apenas a 4ª classe do ensino primário, iriam frequentar o ciclo preparatório com vista ao subsequente ingresso no curso especial de dois anos a ser ministrado nas escolas do magistério¹⁷⁶, aos quais se seguiria

¹⁷⁰ Decreto-Lei nº 5/73 “D.R. I Série”, 173 (73-07-25), Base VI, nos. 2 e 3.

¹⁷¹ Idem, Base VII, nº 2 e Base VIII, nº 2

¹⁷² Idem, Base VII, nº 3

¹⁷³ Idem, Base XXI, nos. 1 e 3

¹⁷⁴ Decreto-Lei nº 5/73. *Op. cit.* Base XXVI, nos. 1 e 3

¹⁷⁵ Decreto-Lei nº 67/73 “D.R. I Série”, 48 (73-02-26)

¹⁷⁶ ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Regentes Escolares, Programas, Horários, Legislação*, 1960/1973. [Cota 42]

o curso do magistério primário. No caso de terem habilitações superiores (correspondentes ao ciclo preparatório), ingressavam no curso especial de dois anos, aos quais se seguiria, sem necessidade de exame de acesso, o curso do magistério primário. A frequência destes cursos era apoiada pelo pagamento de bolsas de estudo às regentes.

Rogério Fernandes, num trabalho datado de 1973¹⁷⁷, elabora uma minuciosa crítica a esta reforma, advertido que, embora dignas de nota as alterações ocorridas no sistema educativo, foram privilegiados aspetos quantitativos, descurando os aspetos qualitativos. A medida que aponta para oito anos de escolaridade obrigatória merece deste autor o seguinte comentário, «(...) atendendo aos escassos meios disponíveis quanto a pessoal docente e salas de aula, e atendendo ainda às taxas actuais de escolarização, parece-nos difícil assegurar, efectivamente, uma escolaridade obrigatória de 8 anos. O objectivo justifica-se mas não é exequível senão a longo prazo.»¹⁷⁸ No que se refere à medida enunciada neste decreto que antecipava a idade de entrada da criança na instrução primária, Rogério Fernandes exprime a sua preocupação pois entende que esta idade marca «(...) *uma fase de crise no desenvolvimento da criança, e que a nossa escola primária não estava adaptada, nem pedagógica nem didacticamente, para a receber.*»¹⁷⁹.

As modificações introduzidas na formação inicial de professores (que apenas se efetivaram após o 25 de Abril) mereceram de Rogério Fernandes estas considerações, «*Um novo ensino – novos métodos, objectivos e concepção – exige, em primeiro lugar, novos professores, ou antes, professores imbuídos de uma nova mentalidade (...)*».¹⁸⁰

Pese embora o reconhecimento geral do esforço feito para pôr em prática uma grande reforma da educação escolar, no início da década de setenta, isso representaria muito pouco, segundo Rogério Fernandes. O que era necessário era construir uma escola que não se alheasse dos problemas sociais, que realizasse a *igualdade de oportunidades* no acesso ao ensino, utilizando métodos e conteúdos que propiciassem a libertação da personalidade das crianças. Era convicção deste autor, na época jornalista dedicado às questões da educação e investigador em História da Educação,¹⁸¹ que a *democratização do ensino* passava pela melhor preparação dos *efetivos docentes*, pela melhoria da qualidade nas *construções escolares*. Passava pelo nivelamento das

¹⁷⁷ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal. Op. cit.*

¹⁷⁸ *Idem*, p. 127

¹⁷⁹ *Idem*, p. 116.

¹⁸⁰ FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal. Op. cit.*, p. 111.

¹⁸¹ *Idem*

assimetrias regionais, pois os desníveis de desenvolvimento entre o litoral industrializado e o interior rural proporcionavam desiguais oportunidades no acesso ao ensino. Passava igualmente pela promoção das *condições de vida* de uma maioria desfavorecida da população portuguesa: o acesso a uma alimentação adequada, em casa ou em cantinas escolares, a uma habitação condigna, a cuidados de saúde. A melhoria destas condições de vida era condição indispensável para um melhor rendimento escolar. Assim construída, esta seria a *escola democrática*.

Capítulo III

Permanências e roturas das políticas e das práticas educativas (1974-1979)

Introdução

Constituem as políticas educativas o discurso oficial do Estado em matéria de educação.¹⁸² O Programa do MFA, e posteriormente a Constituição Portuguesa de 1976, preconizaram a construção de uma sociedade a caminho do socialismo, cujo suporte seria a *escola democrática*. Na década de 70, após o 25 de Abril de 1974, recortam-se em dois períodos distintos, já referidos no capítulo I deste trabalho: 1974-1976 que coincide com a vigência dos Governos Provisórios e de meados de 1976 a 1979, com a entrada em funções do 1.º Governo Constitucional. Estes lapsos temporais distanciam-se dos anos que os precederam, no que reporta às questões educativas referentes ao magistério primário e ao ensino primário, pelas alterações ocorridas nestes dois graus de ensino. As modificações sucedidas neste lapso temporal no interior do MEIC, nos contextos educativos como na legislação, surgiram em catadupa. Assim, foram ditados os conteúdos dos despachos, das portarias, dos decretos e leis emanados dos sucessivos governos, provisórios e constitucionais, num curto espaço de tempo. Pretendemos analisar essas transformações a partir da Escola do Magistério do Porto, na sua relação com a Direção Geral do Ensino Básico e em conexão com as alterações da política educativa para este nível de ensino. A nossa pesquisa orientou-se pelas seguintes questões: o que mudou ao nível do Ministério, para além da nova designação MEIC? Como eram as relações institucionais entre as escolas do magistério e a administração central? Como eram as relações profissionais, dentro destas instituições? Que inovações se produziram e como? Que roturas foram efetuadas? O que mudou no Magistério Primário e no ensino primário? Sabemos que houve alterações nos currículos, nos programas, nas estruturas. Os recursos humanos e materiais para a educação aumentaram. Mas que conceções educativas e objetivos presidiram a essas mudanças? Qual o sentido ou sentidos dessas transformações? A documentação compulsada na Escola do Magistério Primário do Porto e o conjunto de entrevistas que realizámos a alguns dos/as atores/as desse período fornecem alguns elementos que permitem esclarecer algumas destas questões e, face às políticas educativas que caracterizaram aqueles dois períodos marcaram avanços e retrocessos, conforme nos dão conta os

¹⁸² Codd, J., The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents, in *Journal of Education Policy*, 3,(3), 235-247, Victoria, Australia, Monash University, 2001

nossos entrevistados¹⁸³, material pesquisado que faz parte do espólio da EMPP, assim como diversos autores¹⁸⁴.

Sendo o material de arquivo produzido no percurso das ações e missões das respetivas instituições ou tutelas, testemunham intencionalmente ou não, os processos sociais e as tensões e pressão que aí se desenrolam. O recurso aos testemunhos orais dos atores envolvidos visam esclarecer e recolher informações, fruto de apreciação particular, algumas delas não registadas de outra forma. Contudo, como se trata de um processo induzido, que faz apelo às memórias, transporta também uma série de valorizações, apreciações, que o trajeto pessoal, no decurso do tempo acaba por amalgamar com valorizações e factos passados. Importa clarificar o sentido que alguns desses aspetos assumem para os nossos/as entrevistados, que de algum modo elucidam do “lugar” de onde falam: profissional, simbólico, social.

Neste sentido procuramos conhecer o posicionamento dos nossos/as entrevistados sobre a relação pedagógica – interação professor/aluno, assim como na interação pedagógica entre pares. Conforme referiu Graça Branco, nossa entrevistada,¹⁸⁵ *«entendi que para conseguir uma nova escola, não era com professores antigos.»* Pretendia-se uma mudança nos relacionamentos atrás referidos. Manuel Matos apontou uma *«(...) renovação pedagógica, com base na não diretividade»*,¹⁸⁶ na qual o grupo de estágio dele se tinha empenhado. Aos professores era exigido o apoio e a consideração da centralidade dos/as alunos/as: *«(...) tivemos sempre esse cuidado, colaborando, ajudando, dando ideias, com as estagiárias mas, sendo sempre elas que tivessem a última palavra»*,¹⁸⁷ referiu Eduarda Pimenta. Igualmente os processos avaliativos exigiam novos olhares que iam para além das provas de exame: *«o professor tem maneiras discretas de avaliar»*,¹⁸⁸ lembrou Armando Pimenta. O relacionamento entre pares privilegiava o trabalho de grupo: *«(...) precisamos de alguém que nos ajude a trabalhar, todos em conjunto, pensando os problemas e pensando o que é que o português e a matemática e a geografia podem fazer em conjunto pelos miúdos!»*,¹⁸⁹

¹⁸³ Cf. Anexo nº 23, Quadro da Análise de Conteúdo

¹⁸⁴ Rogério FERNANDES (1977), Rui GRÁCIO (1981.), Manuel MATOS (1978), CABRAL PINTO (1977) e muitos outros

¹⁸⁵ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 6, (GB), p. 6

¹⁸⁶ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5, (MM), p.3

¹⁸⁷ Cf. Anexo nº22, entrevista nos. 2 e 3, (EP), p.25

¹⁸⁸ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3, (AP), p.43

¹⁸⁹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4, (GF), p.16

recordou Graça Fernandes. Graça Branco partilhava esta opinião: «*eu sou muito apologista do trabalho de grupo e do trabalho de equipa*». ¹⁹⁰

Será igualmente importante conhecer os modos de sentir dos nossos entrevistados no significado que atribuíram à sua função de professores, ao modo como se formaram. Para António Pimenta, professor da EMPP ensinar é um ato de amor: «*O professor tem que amar os seus alunos!*». ¹⁹¹ Para Eduarda Pimenta «*O professor não ensina, ajuda o aluno a aprender. Foi algo que sempre nos orientou*». ¹⁹² Os autores das nossas entrevistas confessam como se construíram: «*A minha escola foi a prática. (...) A gente ... aprende, assim, lidando com os problemas e com as pessoas*», ¹⁹³ «*Porque nem só a prática chega, nem a teoria só*». ¹⁹⁴ Os seus processos de autoconstrução pressupuseram que «*o conhecimento e a aprendizagem não representasse, digamos assim, um diploma exterior à identidade dos sujeitos*». ¹⁹⁵

A abertura da escola ao meio teria sido uma consequência de toda a movimentação social popular. ¹⁹⁶ A democratização da escola passou não apenas por a tornar acessível a todos, mas também facultou ao trabalho intelectual o deixar-se penetrar pelo trabalho manual. Era necessária uma postura diferente da escola e do professor face à sociedade. «*Fazia-me muita confusão ensinar a diferença entre os capitéis jónico, coríntio, ou dórico, a uma miúda, cheia de frio, às vezes de fome, vivia na barraca (...)*». ¹⁹⁷ A cultura literária de então ignorava o dia a dia do comum dos mortais «*(...) temos que preparar o aluno dando-lhe competências e a escola não fazia nada disso ... enchia-o de coisas, atafalhava-o!*». ¹⁹⁸ Este era o ensino antes do 25 de Abril. Era contra esta realidade que agora se lutava. «*E ensinar é isto, é preparar para ...* ». ¹⁹⁹ Mas esta preparação tinha uma conotação social, ou seja, «*(...) a ideia que a formação era uma responsabilidade social e não apenas um usufruto pessoal ou*

¹⁹⁰ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 6, (GB), p. 10

¹⁹¹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (AP), p.15

¹⁹² Idem, (EP), p. 3

¹⁹³ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4, (GF), pp. 16, 18

¹⁹⁴ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (EP), p.12

¹⁹⁵ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5, (MM), p. 13

¹⁹⁶ Cf. Anexo nº 14, Trabalho Produtivo no Ensino Básico e a Abertura da Escola ao Meio Social. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico* (Corresp. Recebida) 1974/75 [Cota 335]

¹⁹⁷ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4, (GF), p. 19

¹⁹⁸ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (AP), p.10

¹⁹⁹ Idem, (EP), p.48

*propriedade individual.»*²⁰⁰ e implicava uma interação «*Nós íamos aprendendo uns com os outros»*²⁰¹

1. A conjuntura socioeducativa no pós-25 de Abril - Os anos 1974-1976 e 1976-1979.

Com o 25 de Abril de 1974 os militares devolveram ao povo português o regime democrático desaparecido com o Estado Novo. Conforme refere Ana Benavente, adormecemos num regime autoritário e acordámos em democracia.²⁰² O 25 de Abril provocou uma explosão de alegria, trouxe uma esperança de liberdade e democracia, expressões que até aí não faziam parte do léxico português.

Os anos do *período revolucionário*, caracterizaram-se por uma grande mobilização espontânea dos atores integrando uma ampla «(...) *explosão do movimento social popular (...)*»²⁰³. Este modo de intervenção social, dirigido a partir das bases da sociedade numa política *bottom-up*, foi responsável por inúmeras iniciativas, entre elas o processo que conduziu à institucionalização da *gestão democrática* nas escolas, através da publicação do Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio. Este decreto referia:

«Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino. (...) a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril de 1974.»

Uma das medidas do I Governo Provisório²⁰⁴ foi o saneamento de elementos ligados ao anterior regime político. Em algumas escolas, principalmente do ensino secundário, muitos saneamentos foram efetuados por decisão interna à própria instituição, por comissões rapidamente constituídas. O decreto atrás referido, em

²⁰⁰ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5, (MM), p. 13

²⁰¹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 6, (GB), p. 15

²⁰² BENAVENTE, A.- *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.65.

²⁰³ TEODORO, A. 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 & Culturas*, nº 11, 29-66, 1999, p. 33,.

²⁰⁴ Dec. Lei nº 277/74. (D.R. Série I), 146 (74-06-25) e Decreto 366/74 de 19 de Agosto

algumas situações, veio legalizar medidas já efetivadas, colmatando o vazio legal existente.

Segundo Stoer «(...) os directores das escolas foram afastados, acusados de corrupção e clientelismo (...) Iniciou-se um constante processo de questionamento de todas as categorias de conhecimento e da própria hierarquia.»²⁰⁵. Foram eleitos democraticamente novos elementos de gestão representativos das instituições, num ensaio de exercício de uma democracia participativa. Acrescenta este autor, «Imediatamente após o golpe de Estado de Abril, o movimento nas escolas e universidades era essencialmente um movimento que lutava para remover fronteiras;».²⁰⁶

A nossa entrevistada Maria da Graça Fernandes fala-nos deste período, ilustrando um dos tipos de movimentações que na altura ocorriam de modo recorrente:

«**GF**- (...) hordas, hordas, hordas, hordas! Meninos a invadirem o Ministério! E eu a chegar ao meu gabinete e ter lá um grupo de miúdos, apinhados no gabinete, eu fechei a porta, “ninguém saí daqui! Esvaziar tudo! Os bolsos, tudo! (risos) Isto é propriedade do Estado!”

MC – Mas porque é que isso acontecia?

GF – Oh filha, porque era o 25 Abril, acontecia em todo o lado! (...) Porque queriam fazer reivindicações, queriam fazer coisas, ... então, queriam manifestar-se!»²⁰⁷

Mas naqueles tempos de mudança, de revolução política e social que o 25 de Abril ocasionou, de alteração de chefias e de orientação, para a maioria das pessoas o seu trabalho continuou regularmente, como Graça Fernandes explicita, «A nível profissional, para mim, não houve nenhuma ... [mudança] quer dizer, o que eu pensava antes, continuei a pensar depois, da mesma maneira, exatamente do mesmo modo! A minha posição não mudou (...) Dentro do Ministério!»²⁰⁸

Como colaboradora do MEIC, a nossa entrevistada dá-nos conta do seu percurso no pós 25 de Abril.

«Dá-se o 25 de Abril (...) eu subi a Diretora de Serviços (p.41); quando o Rui Grácio passou a Secretário de Estado (...) constituiu aquilo a que se chamou o Secretariado para a Reestruturação do

²⁰⁵STOER, S., *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento, pp.138, 139, 1986

²⁰⁶ *Idem*, p.140

²⁰⁷ Cf. Anexo n.º22, entrevista n.º 4, (GF), p.41

²⁰⁸ *Idem*

Ensino Secundário onde estava eu (p.44); E durante esses dois anos [74/76] foi essa a minha vida, foi trabalhar no unificado e nos programas do ensino primário, e trabalhar na formação dos professores, destes dois níveis de ensino (p.46)»²⁰⁹ A mobilização estudantil desdobrou-se em manifestações que exigiram reformas no sistema escolar. Entre as suas reivindicações contavam-se a contestação ao modelo de *avaliação de conhecimentos* e a abolição dos exames.²¹⁰ Esta foi uma luta travada principalmente no seio do ensino secundário, onde se incluía o magistério primário.

A época da Revolução de Abril despertou o interesse global, pois revestiu características que lhe concederam uma *originalidade* própria. Dessas características dá-nos conta este pequeno excerto do relato de Graça Fernandes:

« (...) Foi um homem extraordinário! [Snyders] Então o que é que ele queria, queria propor uma reunião com um grupo ... e nós as duas [Graça Fernandes e Ana Maria Bettencourt] para eles saberem notícias da revolução, porque não percebiam o que era isso de uma revolução ... enfim, que parecia muito avançada e muito progressista, mas tinha sido feita por militares, (risos) e do ponto de vista deles, e até do meu ponto de vista na altura, não podia, isso era um contra senso, não é? Então, era o Snyders, estava a Isambert-Jamati, Vivianne, era uma socióloga da educação (...) mas que ficou entusiasmadíssima e passou a seguir tudo o que acontecia em Portugal, ela e o Snyders vieram cá!»²¹¹

Segundo Stoer, determinados setores vêm este lapso temporal entre 1974 e 1976 como um período de *conquistas* e a partir de 1976 como um período de *regressão* dessas mesmas conquistas. Setores oposto, próximos das forças no poder a partir de 1976, vêm o período revolucionário como um período de *degradação pedagógica*²¹² e de *caos*, enquanto a partir de 1976, com a anulação de algumas das medidas tomadas e com alguns saneamentos à esquerda política, como iremos ver adiante, entendem que se procedeu à *normalização* necessária à gestão das escolas. Esta oposição de concepções materializou-se no 25 de Novembro, golpe contra-revolucionário, «súbito virar de página»²¹³, na expressão de Rui Grácio, que veio justificar a referida *normalização* do ensino.

Stoer refere as diferentes críticas apontadas a ambas as partes, enfatizando as que indicam a geral relutância das administrações centrais, a partir de 1976, em aproveitar o

²⁰⁹ Cf. Anexo n.º 22, entrevista n.º 4, (GF), pp. 38, 41, 43

²¹⁰ STOER, S., *Educação e Mudança Social em Portugal* Op. cit., p.140

²¹¹ Anexo n.º 22, entrevista n.º 4, (GF), p.7

²¹² Praça, A. *apud* STOER, S., *Educação e Mudança Social em Portugal*. Op. cit., p.148

²¹³ GRÁCIO, R. *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1981. p. 15,

que de bom os seus antecessores tinham feito, o que o leva a concluir, parafraseando o aforismo popular que refere que, de modo recorrente, *o bebe é deitado fora com a água do banho*.²¹⁴ Daqui se infere, das opções de políticas educativas da administração central pós 1976, que pura e simplesmente eliminaram o que anteriormente tinha sido feito, sem cuidarem de saber da bondade do que estavam a eliminar.

Na década de setenta o período entre 1974 e 1976 terá sido aquele que mais chamou as atenções, até pelas características do processo revolucionário que viveu. Stephen Stoer²¹⁵ dá-nos conta da originalidade da Revolução de Abril, expressa nas palavras de Eduardo Lourenço, «Paradoxalmente – e será essa, para lá do folclore lírico que a celebrizou no mundo, a sua verdadeira originalidade – raras vezes uma revolução militar e de militares terá sido tão civil.»²¹⁶

2. A Direção Geral do Ensino Básico (1974-1976)

O I Governo Provisório foi formado a 16 de Maio de 1974, menos de 1 mês após o 25 de Abril. No programa deste Governo constava no ponto 8. *Política educativa, cultural e de investigação*, na alínea: « b) Desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática, e a necessidade da inserção da escola na problemática da sociedade portuguesa;». ²¹⁷ Segundo Rogério Fernandes, ²¹⁸ pretendia-se dar continuidade à reforma de Veiga Simão expressa na lei 5/73. Entendia, no entanto, este autor que «(...) os conteúdos e métodos de ensino deveriam ser modificados em função dos objectivos a atingir numa sociedade democrática.»²¹⁹ Era Ministro da Educação e Cultura deste Primeiro Governo Provisório Eduardo Correia que, face a diferentes tipos de pressão a que estava submetido diariamente «(...) aceitou compromissos incompatíveis com o

²¹⁴ STOER, S., *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986, p. 152

²¹⁵ STOER, S., *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986, p.196,

²¹⁶ Ibidem

²¹⁷ Ministério da Educação. *Arquivo Histórico, Governos Provisórios*. Linhas programáticas do Governo Provisório, p. 6

<http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp01/programa-do-governo/programa-do-i-governo-provisorio.aspx> retirado em 9.07.2012

²¹⁸ FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977.

²¹⁹ Idem, . p..12

processo revolucionário (...)».²²⁰ Por outro lado, não houve lugar a um verdadeiro saneamento no ministério, o que teria impedido uma autêntica coesão na sua equipa. Terá sido, no entanto, de reconhecido mérito a ação da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, com a criação da Comissão de Revisão de Programas, à qual foi atribuída a tarefa de «(...) *expurgar(em) dos ensinios primário, preparatório, liceal e técnico as matérias que refletissem aspectos ideológicos reaccionários e, ainda, de indicar os livros escolares susceptíveis de adoção.*».²²¹

Dois meses após o 25 de Abril, em 18 de Julho de 1974, tomou posse o II Governo Provisório, tendo assumido a pasta da Educação o Ministro Vitorino Magalhães Godinho. Neste Governo foram Secretários de Estado da Orientação Pedagógica e da Administração Escolar, respetivamente, Rui Grácio e Protes da Fonseca. Com este executivo tomou posse como Diretor Geral do Ensino Básico Rogério Fernandes.

Acerca deste Diretor, a nossa entrevistada Graça Branco afirma,²²² «(...) *não posso deixar de referir, aprendemos muito com ele, ele próprio como eu disse era todo o motor de toda esta dinâmica que se criou.*». Ainda noutra passo da sua entrevista,

*«Acho que ele era uma pessoa muito bem preparada para o lugar, havia poucos que tivessem aquela preparação. Ele também muitas vezes dizia que já antes de ser Diretor Geral às vezes falava muito com o Dr. Salvado Sampaio sobre o que seria um ensino diferente se não houvesse o fascismo, não é, portanto ... ele era uma pessoa essencialmente antifascista, desde sempre, e portanto ... ele já era uma pessoa que, sem ter elaborado propriamente os programas e tudo, já tinha muitas ideias sobre como havia de organizar o ensino, portanto penso que para ele não foi difícil ... era a pessoa indicada para o lugar, eu acho! O Dr. Rogério já tinha escrito muito sobre reformas.»*²²³

Este Diretor Geral alterou a estrutura da DGEB que passou a apresentar-se conforme o Quadro III A (p. 61 infra).

A DGEB era nesta época de recente constituição/reestruturação, pela mão de Veiga Simão.²²⁴ Conforme o Decreto-Lei 408/71 de 27 de Setembro, que criou a DGEB, cabia a esta Direção Geral a responsabilidade pedagógica dos graus de ensino tutelados. Assim, esta estrutura administrativa assumiu responsabilidades no ensino primário elementar e complementar, na inspeção do ensino primário e em conexão com

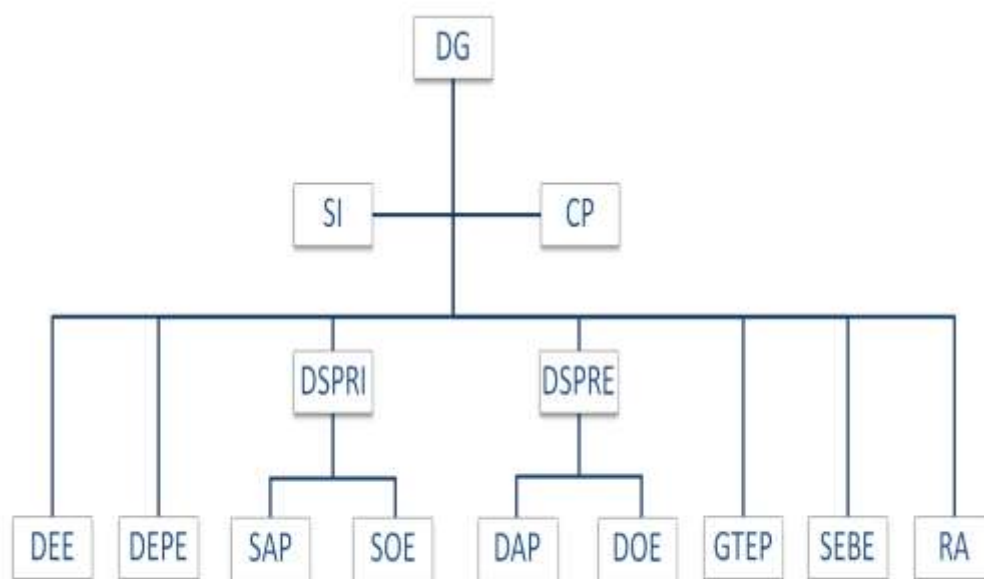
²²⁰FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*. Op. cit. p. 13

²²¹ Ibidem

²²² Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5 (GB), pp. 15 e 21

²²³ Idem, p.21

²²⁴ Cf. p. 46 supra



DG–Diretor Geral–Lic^o Rogério Fernandes; SI –Serviços de Inspeção; CP – Conselho Pedagógico; DEE – Divisão de Ensino Especial – Chefe de Divisão Lic^a Ana Maria Benard da Costa; DEPE – Divisão da Educação Pré-Escolar – Chefe de Divisão – Lic^o José da Silva Graça; DSPRI – Direção de Serviços do Ensino Primário – Diretor de Serviços – Lic^o Salvado Sampaio; SAP – Serviço de Ação Pedagógica do Ensino Primário – Insp. Chefe – Lic^o. António Teodoro; SOE – Serviço de Orientação Educativa do Ensino Primário – Insp. Chefe – Lic^a Elisete Alves; DSPRE – Direção de Serviços do Ensino Preparatório – Diretora de Serviços – Lic^a Élia Pereira de Almeida; DAP – Divisão de Ação Pedagógica do Ensino Preparatório – Chefe de Divisão – Lic^a Eva Lasbarrères; DOE – Divisão de Orientação Educativa do Ensino Preparatório – Chefe de Divisão – Lic^a Lisete Castro; GTEP – Gabinete Técnico de Estudos e Programação – Insp. Chefe – Lic^o Gil Loureiro; SEBE – Serviço do Ensino Básico de Português no Estrangeiro – Insp. Chefe – Lic^a Maria Manuela Cabral; RA – Repartição Administrativa – Chefe de Repartição – Lic^a Amélia Branco Rodrigues.

estes dois níveis de ensino, as Escolas do Magistério Primário²²⁶(Cf. Quadro IIIA).

Elucidou-nos Graça Fernandes que «(...) a responsabilidade no ensino primário era tripartida, porque as câmaras também tinham responsabilidade, a DGAE também

²²⁵ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico* (Correspondência Recebida), 1974/75 [Cota 335]

²²⁶ Cf. FERNANDES, R., Dois anos de trabalho no Ensino Básico (1974-1976), in *Educação Sociedade & Culturas*, nº 11, 1999, pp. 9-27.

*tinha, e a pedagógica é que ficava para a DGEB.»*²²⁷. Rogério Fernandes refere igualmente esta responsabilização das autarquias ao nível das instalações escolares: «*Ao Serviço de Inspeção e Orientação do Ensino Primário foram dadas instruções para que actuassem, ao nível das autarquias locais, como agentes de pressão no sentido de serem reparadas as instalações escolares que necessitassem de obras.»*²²⁸

Segundo este autor²²⁹, esta Direção Geral era igualmente responsável pelo ensino preparatório direto, assim como pela organização e supervisão dos estágios pedagógicos, cabendo-lhe, igualmente, a classificação profissional dos estagiários. Do mesmo modo, eram da sua responsabilidade o ensino pré-escolar, que se reduzia a duas escolas oficiais do Magistério Infantil, em Viana do Castelo e em Coimbra e o financiamento do Complexo do Senhor da Serra (comunidade educativa que incluía estabelecimentos destinados aos ensinos pré-escolar, instrução primária elementar e instrução primária complementar – onde se pretendia determinar os efeitos de uma frequência sequencial). Tratava-se de uma experiência pedagógica. Para além disto, o Serviço do Ensino Básico no Estrangeiro estava igualmente a seu cargo. A DGEB tinha à sua responsabilidade uma vasta área de ação pedagógica.

O cargo de Diretor de Serviços nesta estrutura do MEIC foi desempenhado por Salvado Sampaio, acerca de quem Graça Fernandes comenta «*(...) era realmente um homem ... foi um homem extraordinário para o ensino primário porque estudou, foi sempre um estudioso do ensino primário (...)*»²³⁰. Sobre as modificações da estrutura da DGEB, continua a nossa entrevistada:

«(...) depois do 25 de Abril (...) as transformações que se vão dar no próprio Ministério da Educação (...) mesmo na Direção Geral do Ensino Básico, que foi a mais atuante (...) na estrutura da Direção Geral, o Rogério introduziu uma coisa que eu acho que é uma inovação muito grande, muito importante, que foi criar uma Divisão do Ensino Especial.[DEE] (...) O Sampaio ficou com a Direção de Serviços e depois criou aqui várias divisões (...) Como chamo inovação à criação da outra divisão com a Elisete Alves, de Serviços de Orientação e Psicologia [SOE]. Também não existia, que isso da

²²⁷ Cf. Anexo 22, entrevista nº 4 (GF), p.56

²²⁸ FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta. Op. cit.* p.94

²²⁹FERNANDES, R., Dois anos de trabalho no Ensino Básico (1974-1976), in *Educação Sociedade & Culturas*, 1999, nº 11, pp. 9-27

²³⁰ Cf Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), p. 25

psicologia, ninguém sabia o que era, e ... é a Elisete Alves, que tinha vindo do exílio e que se tinha formado, não sei se foi em França ou se foi na Bélgica, ela era uma piagetiana»²³¹

Embora o ensino especial não caiba, diretamente, no âmbito do nosso estudo, a verdade é que após o 25 de Abril registou-se uma profunda alteração no modo como a criança com deficiência passou a ser olhada, ao nível do ensino oficial. Talvez por isso a nossa entrevistada tenha valorizado a “criação” de uma DEE, que na realidade estava na continuidade do Decreto-Lei 45/73²³², que já a incluía na estrutura da DGEB. Sobre esta temática, referimos um excerto da entrevista com Graça Fernandes, que confirma esse continuidade, reiterando que não se tratou de rotura mas de inovação:

«GF– É uma divisão, isto para mim é ... é uma inovação não é uma rotura, eu não considero uma rotura, é uma inovação ... é a Divisão do Ensino Especial. Ter uma divisão do ensino especial, ainda por cima com a pessoa que teve ...

MF – Que era proibido na Ditadura! Era proibido! Os professores primários estavam proibidos de sinalizar deficientes, atrasos e coisas assim!

GF – É a Ana Maria Bénard da Costa. (...) Foi uma mulher que se dedicou, desde sempre, ao ensino especial. Sempre esteve ... dez passos à frente, sempre estudou, sempre lutou muito pelo ensino especial,»²³³

Uma outra alteração foi assinalada na área dos serviços de inspeção:

«O Rogério transformou completamente a inspeção! E a primeira coisa foi fazer um concurso, não era por nomeação, não era por ser conhecido de a, b, c, d, e por não gostar de dar aulas aos alunos! Tinham de concorrer e fazer um curso, e o curso não era nada fácil!»²³⁴

As alterações verificadas na DGEB não se restringiram à estrutura, Graça Fernandes elucidada:

«a própria organização da Direção Geral veio romper com muita coisa, veio ... a começar, e acho que é muito importante salientar isso, ter como Diretor de Serviços e Diretor Geral pessoas que não tinham um cargo de ... pronto, hierárquico, mas que punha as mãos na massa e trabalhava com os professores ... eu julgo que isso é importante, não é? ... O ir às escolas, trabalhar com os professores, o ser ele próprio formador, e o

²³¹ Cf Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), pp. 25, 26

²³² Decreto-Lei 45/73De 12 de Fevereiro, onde é consagrada a estrutura da então DGEB

²³³ Cf Anexo Nº 22, entrevista nº 4 (GF), nº 4, p. 26

²³⁴Idem, p. 27

Sampaio também, quando eu digo Rogério digo Sampaio aliás, eles eram muito amigos!»

235

Verifica-se que, para além das modificações efetuadas na DGEB, ao nível das estruturas, o modo como as funções de cada um eram desempenhadas, também mudou.

Como Diretor Geral, Rogério Fernandes estava em desacordo com Vitorino Magalhães Godinho quanto a algumas questões educativas. Entendia que este não encarava com realismo alguns dos aspetos relacionados com os ensinos básico e secundário, o que o levava, por vezes, a referir-se a estes como se do ensino superior se tratasse. No entanto, entendia como «(...) *válidas muitas das suas observações(...)*»²³⁶ e perfilhava os objetivos gerais das *Linhas de Acção* preconizadas por este Ministro, rematando, «(...) *pelos quais valia a pena pugnar com todas as forças.*»²³⁷

Nos Governos Provisórios seguintes estiveram como Ministros da Educação²³⁸ dos III, IV, V e VI Governos, respetivamente, Manuel Rodrigues de Carvalho, José Emílio da Silva (IV e V) e Vítor Alves. Apesar da sucessão de Governos Provisórios, a equipa da DGEB, manteve-se até ao I Governo Constitucional, dinâmica e coesa e Rogério Fernandes manteve-se no desempenho das funções de Diretor desta Direção Geral durante dois anos. Esta estabilidade governativa, que contrastou com a instabilidade ao nível das chefias e igualmente relevada por Rui Grácio,²³⁹ não terá sido decerto alheia ao muito que foi feito em tão curto espaço de tempo.

Diversos autores²⁴⁰ caracterizaram a atuação da DGEB no período entre 1974 e 1976 como «ambígua». Stephen Stoer apresenta as razões «(...) *as inevitáveis modificações, representavam a aceitação de um processo educativo iniciado “fora” do Estado (...) por outro lado, significava que o Estado era obrigado a aceitar uma nova forma de escolarização não criada por ele.*»²⁴¹ Terá sido esta postura que levou a que se tivesse rotulado de ambígua a ação desta DGEB. Não sendo este o nosso entendimento em relação ao que se passou em 74/76, procurámos a explicação dada, *a posteriori*, pelo então Diretor Geral.

²³⁵ Cf Anexo Nº 22, entrevista nº 4 (GF), p.34

²³⁶ Cf. FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta. Op. cit.* p.18

²³⁷ Idem, p.19

²³⁸ Cf, Ministério da Educação *Arquivo Histórico, Governos Provisórios*

²³⁹ GRÁCIO, R., *Educação e Processo Democrático em Portugal. Op. cit.* p.105

²⁴⁰ Cf. STOER (1986), Teodoro (2004), Correia (2000) entre outros.

²⁴¹ STOER, S., *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição.* Op. cit. pp.152, 153

Segundo Rogério Fernandes «*Um processo de reforma da educação define-se, quanto a nós, pelo seu carácter histórico-social, caracterizando-se pela multiplicidade de intervenientes e pela diversidade dos interesses em presença. Esse traço permanente fundamenta-o como processo conflitivo.*»²⁴². A par destas características que dividem os atores em presença, estes, por vezes, encontram igualmente consensos em torno de matérias de interesse comum. Para tornar este processo ainda mais complexo, nem sempre as «clivagens políticas» coincidem com as escolhas e «clivagens pedagógicas». Equacionado este conflito, poder-se-á inferir uma tipificação para os processos de reforma educativa na base da «*iniciativa e condução do processo*»

«– Reformas desencadeadas em momentos históricos excepcionais, no quadro de uma crise política, distinguem-se pelo *carácter não-planeado do processo de rotura*, sem prejuízo do poder de agregação de forças políticas diversificadas. A orientação das decisões (procedam de professores, estudantes, etc) tem carácter *unilateral*, assumindo uma dimensão parcial, não global, na medida em que se desconhecem as repercussões intersectoriais. Finalmente, a subestimação voluntarista das condições materiais necessárias à concretização da reforma pretendida acentua a sua precaridade.»²⁴³

Acrescenta o autor, «*Neste quadro, o conflito educacional é gerido pela imposição violenta que se substitui à negociação.*»²⁴⁴

«– À segunda categoria de reformas educacionais chamaria *planificadas*. O conjunto de transformações a operacionalizar pretende-se que obedeça a *directrizes de conjunto, organizando-se coerentemente, em etapas sucessivas, mediante a avaliação dos efeitos e a retroacção da informação que permite redefinir meios e estratégias*»²⁴⁵

Conclui Rogério Fernandes, «*Esta categoria de reformas pode inscrever-se num quadro de diálogo e de negociação, ou, pelo contrário, num quadro de imposições estabelecidas pelo Poder.*»²⁴⁶ No parecer deste autor, as transformações ocorridas no Ensino Básico em 74/76 teriam resultado de uma combinação dos dois tipos apresentados, por melhor se coadunarem com o momento histórico vivido, «(...) correspondendo a dois momentos de um só processo.»²⁴⁷ Pensamos que esta explanação retrata o *modus operandi* e o espírito que norteou esta DGEB.

²⁴² FERNANDES, R., Dois anos de trabalho no Ensino Básico (1974-1976), in *Educação Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 9-27, 1999, pp.11

²⁴³ *Idem*, p. 12

²⁴⁴ *Ibidem*

²⁴⁵ *Ibidem*

²⁴⁶ FERNANDES, R., Dois anos de trabalho no Ensino Básico (1974-1976), in *Educação Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 9-27, 1999, p. 12

²⁴⁷ *Idem*, p.13

A marca desta DGEB ficou patente nas políticas da educação e da instrução do chamado *período revolucionário*. Estiveram estas políticas no cerne das preocupações mais relevantes dos programas destes dois «longos»²⁴⁸ anos.

Rui Grácio²⁴⁹ fez uma listagem sintética da ação desenvolvida pela DGEB, durante estes dois anos, que ele considera «francamente positiva», e de cujas alíneas iremos apenas referir os títulos, por darem a medida e amplitude das alterações ocorridas:

- «a) Alteração em todos os graus e ramos do ensino, dos conteúdos da aprendizagem;*
- b) Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado;*
- c) Transformações das relações institucionais no aparelho de ensino, liberto, ou tendencialmente liberto, de formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico, bem como de algum pessoal docente, e outro, que as encarnava;*
- d) Modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global, intentando romper-se com o isolamento deliberado e a subordinação aos interesses das minorias sociais;*
- e) Cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais:»*

2.1 A ação da Direção Geral do Ensino Básico no Ensino Primário

De acordo com as afirmações anteriores, a equipa da DGEB assumiu como orientação do seu trabalho a construção de uma escola democrática, tomando as medidas que seguidamente se enunciam.

Ainda em 1973, aquele que viria a ser o Diretor desta Direção Geral referiu «Sendo em geral positivos os efeitos do ensino infantil em relação à escolaridade futura da criança, a privação dele prejudica, seriamente, a nossa população escolar.».²⁵⁰ Após o 25 de Abril, refere Rogério Fernandes²⁵¹ que existia a preocupação de criar um sistema oficial de educação pré-escolar, manifestada no Plano Melo Antunes. No programa do II Governo Provisório constava a decisão de se tomar medidas tendentes a tornar possível aquele ensino. Em 1977 referia este autor e ator central neste processo, que a escassez de salas de ensino infantil obrigava a que, em especial nas zonas rurais, os irmãos mais

²⁴⁸ Cf. FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*. Página, p.21

²⁴⁹ GRÁCIO, R..*Educação e Processo Democrático em Portugal*. pp.106, 107

²⁵⁰ FERNANDES, R.. Op. cit. p.36,.

²⁵¹ FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta*. Pág. 55

velhos frequentassem o ensino primário de modo irregular, devido à obrigação de cuidar dos irmãos mais novos.²⁵² Recordou ainda, que quando em 1974 chegou à Direção Geral do Ensino Básico, esta «(...) dispunha de uma Divisão de Educação Pré-Escolar, constituída pelo respectivo chefe e por duas técnicas (...) [e] uma pequena secção de apoio administrativo.»²⁵³ O trabalho desta “Divisão” reduzia-se ao «(...) “Conjunto Experimental do Senhor da Serra”, ou seja, um jardim-de-infância acoplado a uma escola primária prolongada até à 6ª classe (...)».²⁵⁴ Para além desta realidade, nesta obra Rogério Fernandes dá conta dos entraves legais, por ausência de legislação adequada. Tendo criado a moldura legal necessária, iniciou de imediato diligências para avançar com o ensino infantil, começando com estudos que lhe permitissem avaliar a realidade. São prova disso a documentação que encontramos no Espólio da EMPP,²⁵⁵ reportando à zona do Porto. Em 1975 foi criada uma Comissão Interministerial MEIC-MAS²⁵⁶ que integrava elementos dos Sindicatos dos Professores e da Santa Casa da Misericórdia para estudar esta questão. Da atividade desta Comissão resultou «(...) uma Resolução adoptada em Conselho de Ministros a 13 de Fevereiro de 1976. Nessa Resolução superava-se o âmbito da educação pré-escolar, acedendo-se ao conceito, muito mais amplo, da educação e protecção infantil.»²⁵⁷ Com a entrada em funções do I Governo Constitucional, este projeto foi suspenso.

Uma outra questão, não menos importante, prende-se com o Ensino Especial. Refere Rogério Fernandes a relevância do trabalho desta Divisão, inspirado na filosofia pedagógica de anti-segregacionismo.

«A organização das classes especiais só se justifica no caso de deficiências profundas e, mesmo nesses casos, já hoje se tentam, com certo êxito, experiências de integração. Em todos os casos de deficiência média ou leve, defende-se a integração em classes regulares, sem prejuízo do apoio especializado a prestar às crianças fora daquelas classes»²⁵⁸

Como resultado de um trabalho de sensibilização e informação junto da classe docente, foi possível em 1975/1976, a abolição das classes especiais e a criação de aulas de apoio, ministradas por professores especializados.

²⁵² FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta* p.50

²⁵³ *Ibidem*

²⁵⁴ *Ibidem*

²⁵⁵ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP., *Educação Infantil*, 1975/6 [Cota 130]

²⁵⁶ Cf. FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta*. p. 61

²⁵⁷ *Idem*, p.62

²⁵⁸ *Idem*, p.165

As medidas que até agora foram referidas inseriram-se numa estratégia destinada à criação de condições que travassem o insucesso escolar no ensino primário, uma das grandes metas a atingir pela DGEB. O panorama nacional, em matéria de repetência, em 1974/1975 apresentava este aspeto:²⁵⁹

Quadro III B Taxas de repetência por classes

Classes	Inscritos	Repetentes	% Repetência
1ª classe	265 987	93 435	35,1 %
2ª classe	234 833	54 577	23,2 %
3ª classe	210 859	38 506	18,3%
4ª classe	206 840	41 597	20,1 %

Verifica-se uma percentagem elevadíssima de reprovações na 1.ª classe, que era urgente alterar, pois determinava muito do abandono precoce da escola. Face a esta questão, a DGEB, no âmbito do ensino primário, decidiu: a criação de duas fases, que substituíram as quatro classes do ensino primário; alteração de programas; abolição do livro único e criação de manuais para este grau de ensino; modificação dos tempos escolares, obrigando, sempre que possível, ao horário normal; alteração do trabalho pedagógico com a introdução da pedagogia por objetivos, etc.. Estas medidas desencadearam profundas alterações e originaram a emergência de inovações, como de roturas.

Brederode Santos, define inovação em educação como «(...) *mudança intencional, isto é, mudança introduzida deliberadamente com vista à prossecução de determinados objectivos (...)*».²⁶⁰ Correia situa a emergência deste conceito, em finais dos anos 60, com «(...) *a necessidade de produzir mudanças no campo da educação (...)*»²⁶¹. O autor brasileiro Pedro Demo, apoiando-se em Christensen, dá-nos uma interessante perspetiva acerca da relação inovação/rotura. Segundo Demo, aquele autor «(...) *distingue dois tipos de inovação: a sustentadora e a disruptiva.*».²⁶² A primeira assentará na *sustentação* do que já funciona. Podendo conter elementos radicais, o seu

²⁵⁹ Cf. FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta* p. 84,

²⁶⁰ SANTOS, M.E. Brederode, *Inovação Educacional*, in Manuela Silva e M. Isabel Tamen (coord) *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, (pp. 386- 411), p. 385,1981

²⁶¹ CORREIA, J.A. *Inovação, mudança e formação, elementos para uma praxeologia de intervenção*. In Marques, João P., Almeida, Leandro S., Oliveira, Lúcia, Caetano, Orlando, Silva, Pedro, Santiago, Rui A.. *A acção educativa: análise psico-social*, Leiria: APPORT,1990, pp.77-90, p. 78.

²⁶² DEMO, P. *Rupturas urgentes em educação*. Rio de Janeiro. 2010 p. 863, <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf> retirado em 25.10.2012

objetivo é aperfeiçoar o que já existe. A inovação disruptiva pretende romper com dinâmicas em vigor, aproximando-a ao conceito de *rutura* de Foucault, segundo o qual, reportando-se ao discurso histórico, «(...) *uma formação subitamente substitui outra.*».

263

2.1.1 Identificação de modificações (inovações, roturas) introduzidas pela ação da Direção Geral do Ensino Básico no ensino primário (1974-1976)

A partir da revisão da literatura sobre este período, da documentação utilizada e das entrevistas realizadas, identificámos os seguintes vetores que passamos a analisar: Área Curricular/Conteúdos/Estrutura e Gestão/Organização Local.

2.1.1.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura

Um aspeto a considerar no processo de democratização da educação é o das alterações ao nível da estrutura curricular e seus conteúdos. Ao nível do ensino primário e com incidência na formação dos futuros docentes, foi a criação das fases uma forma de combater a reprovação e o abandono escolar precoce. Implicava uma nova atitude e uma nova forma de organizar o trabalho por parte dos professores. Tinha incidência direta nas escolas de aplicação e no Magistério Primário e implicava alterações ao nível da formação. Houve professores entusiastas desta mudança «*Eu fiz o programa, no Magistério, da primeira fase e segunda fase, ao fim do quarto ano, ficou um aluno retido!*».²⁶⁴ Contudo não terá tido a mesma aceitação por parte de todos. A nossa entrevistada, Eduarda Pimenta, que era na altura professora nas Escolas Anexas à Escola do Magistério Primário do Porto, explica como se deu essa introdução: «*Os programas da primeira fase e segunda fase foram experimentados quatro anos, mas antes de saírem, foram experimentados na Escola de Aplicação.*»²⁶⁵ Armando Pimenta, na época professor metodólogo na EMPP, questionado acerca da alteração de classes para fases, se estas favoreciam, ou não, as crianças, respondeu: «*Muito, mas muito! Para professores modernos, não é? Para pedagogia moderna, para psicopedagogia*

²⁶³ FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 7ª Edição, p.188. <http://www.forensuniversitana.com.br> retirado em 08.08.2012

²⁶⁴ Cf. Anexo Nº 22, entrevista 2 e 3, (EP), p.7.

²⁶⁵ Cf. Anexo Nº 22, entrevista nos. 2 e 3, (EP), p.7.

moderna!».²⁶⁶ Este professor, hoje aposentado, lamenta: «*Se as fases não tivessem sido abolidas, hoje tudo seria diferente!*».²⁶⁷

Ao nível dos diretores das EMP é igualmente sua convicção que esta alteração da estrutura do ensino primário favorecia a aprendizagem das crianças. Na sua tese de mestrado, datada de 1988, Manuel Matos, Diretor da EMP de Aveiro entre 1974 e 1976, propôs-se demonstrar em que medida dos dois sistemas, classes ou fases, qual deles contribuía de modo preponderante para o sucesso escolar dos alunos. Conclui que «*(...) a opção por fases no ensino primário (...) se traduz em disposições mais favoráveis aos alunos – ficou demonstrado.*».²⁶⁸ Reportando-se às reformas efetuadas neste grau de ensino, Graça Branco, Diretora da EMP do Porto entre 1975 e 1977 refere que as «*fases foi uma reforma muito importante, isso foi!*».²⁶⁹

Apesar de considerarem as fases mais trabalhosas para o professor, a professora da Escola Anexa, Eduarda Pimenta, entendia «*(...) que quem era adepto da fase achava extraordinárias estas escolas [de área aberta - P3], realmente podíamos diversificar, podíamos dar atenção a vários grupos, a vários tipos de aprendizagens*».²⁷⁰ Esta posição não era partilhada por todos os professores, pois «*alguns desses até não a aceitavam.*».²⁷¹ Continua a nossa entrevistada «*A fase teve muito esses problemas. Quer dizer, houve poucos entusiastas.*».²⁷² Conclui esta professora aposentada «*Nós vivemos as fases com algum deslumbamento, principalmente porque provocavam a vivência entre as crianças.*»²⁷³

A visão da parte de quem estava no Ministério é um pouco diferente, pois tem um conhecimento mais geral dos professores e uma orientação mais precisa sobre a mudança a efetuar. Graça Fernandes, Diretora de Serviços na DGAE do MEIC e participante ativa na reestruturação dos programas do Ensino Básico apresenta a sua visão, que de algum modo representa o consenso da equipa sobre estas questões:

²⁶⁶ I Cf. Anexo N° 22, entrevista nos. 2 e 3, (AP), p.4

²⁶⁷ Idem, (AP), p.60

²⁶⁸ MATOS, M. *Fases ou Classes? uma análise centrada na evolução das formas de organização da escola e na perspectiva actual dos professores*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado, 1988, P.173

²⁶⁹ Cf. Anexo N° 22, entrevista n° 6,(GB), p.30

²⁷⁰ Cf.. Anexo n° 22, entrevista nos. 2 e 3, (EP), p.17

²⁷¹ Cf.. Anexo n° 22, entrevista nos. 2 e 3, (EP), p. 25

²⁷² Cf.. Anexo n° 22, entrevista nos. 2 e 3 (EP), p.42

²⁷³ Idem, p.59

*«Na primária o haver classes de um ano só era prejudicial, que era mais vantajoso para os miúdos terem dois anos (...) era a ideia, que se veio a concretizar depois do 25 de Abril, logo a seguir, no ano seguinte, com a comissão Mário Dionísio (...), 74/75 e que depois nós instituímos ... com os programas “cor de laranja” e fazendo já duas fases [75/76], a primeira fase de dois anos e a segunda também».*²⁷⁴

A rotura fez-se não só através do estabelecimento de fases mas também pela elaboração de novos programas, de novos conteúdos disciplinares. Graça Fernandes considera que os novos programas eram *«inovadores e que criam uma rotura com os programas passados. (...) Porque estes obedecem mesmo a objetivos!»*²⁷⁵.

Contesta esta nossa entrevistada a prática pedagógica dos professores primários, enformada pela formação disciplinar até aí ministrada nas Escolas do Magistério. *«No ensino primário, tudo isto deve fundir-se! Não se pode ensinar agora um quarto de hora ou meia hora de português e depois mais meia hora de matemática e depois mais ... não, não deve ser assim! Deve-se fazer uma integração de conhecimentos».*²⁷⁶ Daí estes novos programas se apresentarem por áreas de estudo. Uma dessas áreas de estudo reporta ao Meio Físico e Social. *«Meio Físico mais nos dois primeiros anitos, e nos outros dois, na segunda fase, Meio Social, onde se trabalha a noção de tempo, claro!».*²⁷⁷ Como co-autora destes programas, Graça Fernandes refere *«Eu fui pra lá [comissão], para fazer o programa de História (...) Se eu tenho orgulho em alguma coisa que fiz na vida, uma delas é este programa»*²⁷⁸; *estes programas são realmente uma inovação.*²⁷⁹ Outra das áreas de estudo que estes programas apresentam reporta a Movimento, Música e Drama, como confirma o então Diretor da Escola do Magistério Primário de Aveiro: *«Portanto fazer com que os miúdos pudessem experienciar certas atividades como ... dizer poemas livremente, ou mascarar-se, ou dizer com rigor certas expressões poéticas, portanto, ter uma iniciação àquilo que era uma certa experiência estética da vida, não é?».*²⁸⁰

Todas estas medidas eram coerentes com um entendimento do que era o desenvolvimento da criança, alicerçadas nos contributos da Psicologia de pendor piagetiano para a educação. Graça Fernandes refere: *«realmente esta procura de pôr os*

²⁷⁴ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), pp. 19,20

²⁷⁵ *Idem*, p.38

²⁷⁶ *Idem*, p.59

²⁷⁷ *Idem*, p. 39

²⁷⁸ *Idem*, p.35

²⁷⁹ *Idem*, pp.36,37

²⁸⁰ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p.6

serviços de psicologia a trabalhar com os professores para eles perceberem que em determinadas idades, por exemplo, é escusado tentar dar a noção de tempo porque os miúdos não têm capacidade para aprender, mostrar como a capacidade de abstração vai evoluindo»²⁸¹ A Direção Geral tinha noção da deficiente formação de professores, pelo que fez acompanhar os programas de material formativo auxiliar:

«Estes programas eram acompanhados (...) por umas folhas que vinham aqui metidas em que tinha a evolução da criança; são uns quadros, por idades, o desenvolvimento da criança do ponto de vista cognitivo, psicomotor, emocional ...; É outra coisa, muito inspirada em Piaget, era a escola da Elisete Alves,²⁸² no entanto era um instrumento precioso para os professores perceberem que as crianças são ... fazem uma evolução»²⁸³

Estavam estes programas marcados pela dinâmica transformadora da DGEB, e impregnados dos fundamentos humanistas com que esta Direção Geral procurou fazer uma nova escola. De Manuel Matos mereceram o seguinte comentário:

«Àquele que chamávamos cor de laranja! (...) alias é um programa exemplar, lindíssimo, e valia a pena lê-lo. É um programa, na minha perspetiva, profundamente digno e profundamente ... do ponto de vista científico, do ponto de vista pedagógico, profundamente atual, tem um conjunto de objetivos (...) que são de uma grande atualidade, com um sentido mobilizador, naquilo que há de melhor no homem e na mulher, no sentido de abertura ao outro, e de ... de esperança num tempo melhor, etc.. É um programa espantoso! Claro que marcado ideologicamente nesta perspetiva de transformação, não é, mas isso sem prejuízo da ... do conteúdo científico, conteúdo humanístico do próprio programa»²⁸⁴

Entre as muitas medidas tomadas por esta DGEB e para além das já referidas, Graça Fernandes lembra: «Relativamente ao programa, mudou muito a política do compêndio. Como sabe era livro único e deixou de ser.»²⁸⁵

²⁸¹ Cf. Anexo nº 21, entrevista nº 4 (GF), p. 57

²⁸² Cf. Organograma DGEB (quadro supra p.62): SOE – Serviço de Orientação Educativa do Ensino Primário – Insp. Chefe – Lic^a Elisete Alves.

²⁸³ Cf. Anexo nº 21, entrevista nº 4 (GF), pp. 24, 25, 27

²⁸⁴ Anexo nº 21, entrevista nº 5 (MM), p.17

²⁸⁵ Anexo nº 21, entrevista nº 4, (GF), p. 53

2.1.1.2 Gestão/ Organização Local

Na implementação dos programas, a nível local, muitas dificuldades surgiram. Refere António Pimenta que «*Os programas foram lançados muito rapidamente, tendo os professores tido muitas dúvidas e muitas dificuldades*».²⁸⁶ A exigência que estes programas impunham ao desempenho docente punha a nu a deficiente preparação dos professores. «*Havia colegas que nunca tinham ouvido falar em objetivos.*», lembra Eduarda Pimenta.²⁸⁷ A este propósito levanta Rogério Fernandes outras questões: «*Bloqueado por uma longa habituação ao dirigismo, o docente não conseguia, regra geral, encarar os programas como guias de acção que a prática tem de acomodar às circunstâncias. Oscilava entre a rebeldia individualista e o completo conformismo.*».²⁸⁸ Foi grande o esforço da DGEB tendo em vista o desbloqueio desta situação.²⁸⁹ «*Ele [Prof. Rogério Fernandes] fez ações de formação por todo o país abrangendo os tais 40 mil professores*».²⁹⁰ Documentos que fazem parte do espólio da EMPP comprovam o esforço e as ações desenvolvidos neste sentido²⁹¹ por esta Direção Geral. Rogério Fernandes refere:

«(...) cursos para delegados pedagógicos; cursos destinados a professores da Província de Trás-os-Montes, dos Açores e da Madeira, os cursos de Educação Musical (...) os cursos de Educação Visual (...) cursos de reciclagem para a totalidade dos professores, realizados em Setembro de 1975 e de 1976, com apoio documental (escrito, sonoro e televisivo), ambos implicando a realização prévia de acções de formação de monitores. Nas últimas semanas do ano lectivo de 1975-1976 essas reuniões foram apoiadas através da RDP com programas pedagógicos radiofónicos, que se previa continuassem no ano lectivo de 1976-1977»

Este esforço integra «uma nova filosofia»²⁹² com que esta Direção Geral pretendeu que os serviços de inspeção funcionassem. Graça Fernandes esclarece:

«A inspeção tornou-se uma força porque (...) criou a figura do inspetor-orientador, e portanto, de apoio pedagógico aos professores. Em vez de ser só apenas disciplinar;

²⁸⁶ Anexo nº 22, entrevistas nos. 2 e 3, (EP), p.49

²⁸⁷ Idem, p.42

²⁸⁸ FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta*. p.83

²⁸⁹ Idem, p.97

²⁹⁰ Anexo nº 22, entrevista nº 4, (GF), p. 53

²⁹¹ Cf. Anexo nº 9, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP, *Direção Geral do Ensino Básico*, 1974/75 [Cota 335] e *Direção Geral do Ensino Básico* Jan. a Dez. 1976, [Cota 236]

²⁹² FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta*. p.115

*Portanto, o que ele [Rogério Fernandes] fez, e fez muito, acho eu, no primário, foi do lado pedagógico, foi a criação dos inspetores orientadores para dar apoio».*²⁹³

Outra das inovações introduzidas no sistema educativo verificou-se ao nível da avaliação dos alunos. Graça Fernandes refere: «*Em 1976 procurou-se começar a tornar possível a observação sistemática dos alunos e o registo da evolução do seu processo de desenvolvimento, através do fornecimento de fichas escolares aos Professores (...) deu-se mais um passo positivo em direção à prática da avaliação...avaliação continua*»,²⁹⁴ rompendo-se com a prática exclusiva da avaliação sumativa.

Foram tomadas outras medidas tendentes à renovação do ensino primário. Elas são referidas por Rogério Fernandes na sua obra de 1977 que temos vindo a referir e confirmadas por outras fontes²⁹⁵: descida do número de alunos por turma²⁹⁶; combate aos regimes de horário triplo²⁹⁷; a verba por aluno, por ano, para a compra de material escolar, que anteriormente era de 3\$ passou para 30\$.²⁹⁸

No âmbito das medidas de apoio ao professor, surgiu outra inovação - foram criados ²⁹⁹«(...) centros de apoio regionais ... de apoio para os professores irem, (...) que estavam equipados com bibliotecas, quer dizer, ele [Rogério Fernandes, Diretor Geral da DGEB] não tinha maneira de dar a cada professor os livros e então, nestes centros de apoio havia uma biblioteca». Estavam, pois, estes centros equipados com «(...) bibliotecas pedagógicas concelhias para os docentes, mediante a aquisição de obras de comprovado valor científico».³⁰⁰ Para além destas, procedeu a DGEB à «(...) instalação de bibliotecas para as crianças, nas próprias escolas (...)».³⁰¹ Na EMP do Porto, conforme referiu Eduarda Pimenta,³⁰² foi criada «uma biblioteca infantil nas Anexas».

²⁹³ Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), pp. 27 e 53

²⁹⁴ Cf. Idem, p. 26; cf. Anexo nº 10. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico* (Corresp. Recebida) Jan a Dez 1976 [Cota 236]

²⁹⁵ Fernandes, R., *Educação: Uma Frente de Luta.*, p.92-98

²⁹⁶ Idem, p. 92

²⁹⁷ Idem, p. 93

²⁹⁸ Idem, p. 95. ; Anexo nº 12, entrevista nº 4, (GF), p. 53; ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico* (Corresp. Recebida) Jan a Dez 1976 [Cota 236]

²⁹⁹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), p.53

³⁰⁰ FERNANDES, R.. *Educação: Uma Frente de Luta.* p.95

³⁰¹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), p.53

³⁰² Cf. Anexo nº 21, entrevistas nos.2 e 3 (EP), p.5

Para além das roturas e inovações identificadas, num nível diferente, uma outra se verificou, a que reporta à postura das pessoas. Refere Graça Fernandes³⁰³ «[inovação] até na participação dos professores, porque se pedia muito feedback dos professores». Eduarda Pimenta associa um novo modo de relacionamento interpessoal na EMPP à figura da então Diretora desta escola, Graça Branco.

«Honra lhe seja feita ... à Dra. Graça Branco, que mudou o panorama totalmente das escolas de aplicação (...) E então, ela realmente procurou, durante um ano ou dois fazer uma certa mudança, (...) procurou uma certa união entre os professores das escolas de aplicação com os professores de Pedagogia, de Psicologia. Havia reuniões em que estava todo o corpo docente, não havia ali distinções, desde que colaborassem e que estivessem presentes. (...) A professora de psicologia, (...) dizia-me, “Oh! Maria Eduarda (...) realmente, eu só agora é que estou a compreender o que é estar nesta escola, que há um edifício em cima e um edifício em baixo e que, em princípio tinha que estar tudo unido, e não está! Eu nunca tinha tido contacto convosco!”»³⁰⁴

A perspetiva dos Diretores das EMP de Aveiro e do Porto, em relação às alterações então ocorridas no ensino primário, é assim referida: *«para se compreender o processo da revolução do 25 de Abril, nomeadamente no ensino primário (...) porque, como o ensino primário era o setor que maior franja da população alcançava ou abrangia, era também um setor de renovação, setor prioritário de investimento da revolução»*.³⁰⁵ Para Graça Branco *«A abertura foi muito grande e a modificação foi muito grande! Eu aliás considero que depois do 25 de Abril foram as escolas que tiveram maior mudança porque também eram aquelas que precisavam de uma maior mudança!»*³⁰⁶

2.1.2 Identificação de continuidades no ensino primário (1974-1976)

2.1.2.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura

Para além de inovações e roturas, Eduarda Pimenta identificou algumas continuidades. Reportando à prática pedagógica refere: *«Enquanto na maior parte das escolas ... mas isto, depoimento delas [professoras], era, a redação, o ditado, a ficha*

³⁰³ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), p.56

³⁰⁴ Cf. Anexo nº 22, entrevistas nos.2 e 3 (EP), p.5

³⁰⁵ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p.2

³⁰⁶ Anexo nº 22, entrevista nº 6, (GB), p. 28

de matemática, a leitura (...) e realmente ai ficávamos muito ... também muito monótonos!»,³⁰⁷ ou seja, predominavam as atividades rotineiras.

2.1.2.2 Gestão/Organização Local

O processo de renovação que o 25 de Abril veio trazer ao ensino primário, foi recebido pelos docentes de modos diversos. Da parte dos professores, se alguns aderiram à abertura então verificada, outros mantiveram uma postura de fechamento: «*Eu acho que os professores eram, e devem continuar a ser, muito ciosos das suas coisas, do seu espaço, dos seus alunos, dos resultados que têm, positivos ou negativos, aquilo é meu, é meu, pronto!*».³⁰⁸

Apesar de terem sido colocados à disposição dos docentes novos recursos, nem sempre os professores os mobilizavam. A verba disponibilizada pelo poder central, anualmente, por aluno, para material de desgaste, como giz ou papel, sofreu, nesta época, um aumento de dez vezes em relação ao valor anterior, mas, «muitas vezes era devolvida, por não ter sido utilizada».³⁰⁹

2.2 A ação da Direção Geral do Ensino Básico no Magistério Primário (1974-1976)

O magistério primário era das áreas de ensino mais ultrapassadas do nosso país à época do 25 de Abril,³¹⁰ tal como o ensino primário. Graça Fernandes lembra este período negro das escolas do magistério:

«(...) a escola primária durante muito tempo não mudou, não é, e penso que as escolas do magistério também não, penso eu! Ou antes, mudaram para pior, a mudança fez-se no sentido do retrocesso, porque durante a primeira república, quer o ensino primário quer o magistério, tinham desenvolvimento e há nomes grandes, que depois naquele período salazarento tudo isso desapareceu»³¹¹

Rogério Fernandes³¹² recorda a importância que algumas destas escolas chegaram a alcançar, na 1ª República, como centros pedagógicos, tendo como docentes eminentes pedagogos. Os ataques de que foram alvo visavam «(...) suprimir dentro delas

³⁰⁷ Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (EP), p. 35

³⁰⁸ Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3, (EP)p. 28

³⁰⁹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos 2 e 3 (EP), p.45

³¹⁰ Cf. SALVADO SAMPAIO. Op. cit P. 114.

³¹¹ Cf, Anexo nº 22, entrevista nº 4, (GF), pp, 9,10

³¹² FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*, p.125

*quaisquer focos de independência científica ou política.»*³¹³ A destruição progressiva a que foram sujeitas pela ditadura, culminou com o seu encerramento, decretado por Carneiro Pacheco. Reabriram anos depois com modestos projetos educativos, adequados à ideologia que identificava como objetivos da instrução primária, entretanto encurtada na sua duração, o *ler, escrever e contar*.

Em finais da década de 60 começaram a desenhar-se «*alguns planos de gabinete*»³¹⁴ com vista a uma reforma destas escolas, reforma esta impossível de ser concretizada, do ponto de vista deste autor, dada a presença de uma ideologia fascista. Os planos de mudança então existentes não lhes introduziam mudanças profundas, considerando-as antes numa situação transitória, uma vez que se previa que viessem a adquirir o estatuto de ensino superior.

Saídas de um regime político repressivo, a cuja ideologia estavam acorrentadas, estas escolas estavam, em 25 de Abril de 74, completamente desfasadas da sociedade e dos seus anseios.

Eduarda Pimenta, outra das nossas entrevistadas, confirma esta situação. Foi aluna da EMPP na década de 60, regressando a esta escola na década seguinte, na qualidade de professora, indo lecionar na Escola Anexa, no edifício da Escola do Magistério, após o 25 de Abril. Ela expressa, neste excerto da entrevista, a realidade pedagógica que encontrou nesta instituição:

*«(...) como escola de aplicação, de formadores de professores, formadores de futuros professores, aquilo não era nada! Nada mesmo! (...) É isto foi o que era antes do 25 de Abril. Era, dar umas aulas teóricas ... e depois... nada (...) Os próprios professores que nós chamávamos de cima ... diziam que aprendiam muito connosco, e nós aprendíamos muito com eles, eram mais teóricos. Até podiam ser muito bons professores, mas não conheciam o que era uma criança, nunca tinham tido contacto com uma realidade, a da prática pedagógica! (...) vocês [professores da EMPP] não conviviam sequer com a professora orientadora de estágio (...) Nem planificavam com elas! Conversar é uma coisa, e sistematicamente fazer a planificação é outra!»*³¹⁵

Foi esta realidade que a DGEB, entre 1974 e 1976, pretendeu alterar, através de uma mudança de currículos, programas, mas, e acima de tudo, através de uma mudança de mentalidades e também de interação pedagógica da parte destes profissionais, com vista à preparação de uma geração de novos professores primários.

³¹³ I FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta* p.122

³¹⁴ Idem, p.123

³¹⁵ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3, pp.5, 27

Um dos primeiros passos desta Direção Geral foi dado em direção à renovação dos recursos humanos destas escolas, com «(...) a substituição dos directores e, conseqüentemente, o não reconhecimento dos conselhos de gestão formados (...)».³¹⁶ Segundo Armando Pimenta, na EMPP verificou-se uma tentativa de formação de uma comissão de gestão: «(...) depois da Revolução alguns professores estiveram a fazer grupinhos para tomarem o poder (...) houve vários professores, daqueles que vieram de fora que me convidaram para fazer parte da lista deles.»³¹⁷ Verificou-se igualmente a necessidade de contratação de professores para as novas disciplinas, segundo o plano de estudos e novos programas para 1974/75. Este plano de estudos eliminava as disciplinas conotadas com o antigo regime (Organização Política e Administrativa da Nação, Educação Feminina e Educação Moral), introduzindo novas disciplinas (Introdução à Política, Português, Filosofia Moral, Religião e Moral Católicas e Atividades Optativas).³¹⁸ Este teria sido o plano de estudos possível, tendo em vista «(...) a definição clara do papel do professor do ensino primário na democratização da vida social e cultural, por um lado, e a criação das condições pedagógicas conducentes à assunção responsável desse papel, por outro.»³¹⁹

Segundo Rogério Fernandes,³²⁰ avançou-se, desde o início de 1975, no sentido de uma reestruturação das Escolas do Magistério, com vista ao Magistério Primário e Magistério Infantil. Por Despacho de 31 de Julho de 1975³²¹ do MEIC, através da DGEB, foi proposta a criação dos cursos do magistério infantil (3 anos) e o respetivo plano de estudos, a funcionar nas Escolas do Magistério Primário que para tal tivessem condições. «(...) criaram-se as bases de formação de educadoras de infância em 16 centros, no Continente e nas Ilhas, e integrando nas Escolas do Magistério de Coimbra e de Viana do Castelo as Escolas de Educadoras oficiais já existentes nessas duas cidades.» Com referência à zona do Porto, foi efetuado um estudo prévio e a atribuição, no ano letivo de 1975/76, de subsídios a estabelecimentos de ensino infantil já existentes, o que aliás é referido pelo autor na sua obra de 1977³²². Durante aquele ano

³¹⁶ FERNANDES, R., *Educação: Uma Frente de Luta*. p. 126.

³¹⁷ Cf. Anexo nº 21, entrevista nos. 2 e 3, p. 39

³¹⁸ FERNANDES, R., *Educação: Uma Frente de Luta* p. 128

³¹⁹ PINTO, C., *Escolas do Magistério. Reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos "O Professor", 1977.

³²⁰ FERNANDES, R., *Educação: Uma Frente de Luta* pp. 64 e seguintes

³²¹ ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP, *Direção Geral do Ensino Básico* (Corresp. Recebida), Ofício-Circular nº 183 datado de 6/8/75, [Cota 335]

³²² FERNANDES, R., *Educação: Uma Frente de Luta*. pp. 67

letivo já estes estabelecimentos tinham sido visitados por alunos da Escola do Magistério Primário do Porto.³²³

O novo plano de estudos para 1975/76, para o Magistério Primário e Infantil,³²⁴ apresentava um primeiro ano comum, procurando a rentabilização de docentes comuns aos dois cursos.³²⁵ Em 1976/77 o curso (de três anos) apresentaria, no 2º ano, alguma diferenciação, apresentando-se o 3º ano completamente diferenciado.

Tudo tinha sido pensado ao pormenor para se iniciar o Magistério Infantil nas Escolas do Magistério Primário. Para além do mais apresentava-se como uma solução para o excedente de professores primários que então já se verificava, em contraste com a enorme carência de educadoras de infância.³²⁶

Este segundo plano de estudos³²⁷ foi formulado segundo uma nova lógica, em que os saberes disciplinares se encontravam distribuídos «(...) em torno de três áreas (*Psicopedagógica, Científica e das Expressões*) das situações interdisciplinares e das disciplinas optativas e intervenção escolar.»³²⁸ Amélia Lopes refere a «(...) existência de duas cargas horárias relativas à interdisciplinaridade, à autoformação e à participação na escola, uma denominada situações interdisciplinares (*actividades de contacto; seminários temáticos de opção; prática pedagógica; análise de situações; seminário*) e outras disciplinas optativas e intervenção escolar.»³²⁹. Releva esta autora, ex-aluna da EMPP, a coerência deste plano de estudos, entre o currículo formal e todas as suas outras dimensões, atribuindo, eventualmente, esse facto à *agência humana* quer naquela instituição escolar, quer no contexto social.

³²³ ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP . *Educação Infantil 1976* [Cota 130] e *Escola de Educação Popular do Porto 1975/76*, [Cota 346]

³²⁴ Idem, *Programas Magistério 1974/75, 1975/76*, [Cota 127],

³²⁵ Cf. FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*. pp. 62 a 68

³²⁶ Cf. FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*. pp. 59,60

³²⁷ Cf. Anexo nº 13

³²⁸ Cf. FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta.*, p. 132

³²⁹ LOPES, A. (org). *De uma escola a outra. Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2007, p.24,

2.2.1 Identificação de modificações (inovações, roturas) introduzidas pela ação da Direção Geral do Ensino Básico no magistério primário (1974-1976)

2.2.1.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura

O currículo subjacente ao plano de estudos ao qual nos temos vindo a referir, segundo Rogério Fernandes, subordinava-se a princípios entre os quais figurava em primeiro lugar «(...) o de que a formação teórica deve estar unida à formação prática. Daí as actividades de contacto, previstas ao nível do 1º ano, e destinadas a proporcionar aos alunos-mestres um certo número de constatações acerca dos diversos meios sociais onde, futuramente, exerceriam a sua actividade (...)».³³⁰ Referindo-se a estas atividades de contacto ou semanas de campo, como ficaram conhecidas, Manuel Matos refere:

«Logo a partir do primeiro ano, 74/75 foi aquilo que nós chamámos as “semanas de campo”, que era uma experiência pedagógica que consistia na troca, por duas semanas consecutivas, de alunos que eram do litoral com alunos do interior. (...) as primeiras “semanas de campo” foi extensivo a todo o país, portanto, todas as escolas do Magistério aderiram a esta experiência, o conteúdo obviamente que era diferente, conforme as regiões, não é? No nosso caso, em Aveiro, a ... digamos que esta experiência tinha muito a ver com a ... com a troca de vivências com o conhecimento localizado (...) no caso de Aveiro, da zona digamos de Castelo de Paiva, Vale de Cambra, de ... de Oliveira de Azeméis, portanto zonas donde eram originários os alunos»³³¹

Graça Branco refere as atividades desenvolvidas na EMP do Porto:

«as atividades de contato ... só faziam parte do programa do 1ª ano, os alunos do 2ª ano não tinham atividades de contato, mas nós ...os professores de pedagogia sugeriram e fez-se também uma semana de campo para os alunos do ... 2º ano porque eles também queriam ter contato com as populações, com as escolas (...) colaboravam com o professor do ensino primário da terra, que normalmente se mostravam muito recetivos»³³²

Alunos mestres da EMP do Porto entre 1976 e 1979, portanto nos anos subsequentes à época revolucionária, enquanto ainda sentidos os seus ecos, são hoje

³³⁰ Cf. FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*. Op. cit., pp. 133, 134.

³³¹ Anexo nº 21, entrevista nº 5 (MM), pp.3 a 6

³³² Anexo nº 21, entrevista nº 6 (GB), pp. 17,18

professores do ensino superior, autores de obras diversas.³³³ Nelas abordam o ensino no magistério primário e a formação disponibilizada aos alunos mestres e manifestam uma convicção unânime, as atividades previstas no plano de estudos de 1975 marcaram profundamente a sua formação profissional e as suas vidas. Amélia Lopes(2007) refere que João Magalhães, sociólogo, reconheceu que as *atividades de contacto* teriam sido significativas para os alunos-mestres, tendo-os levado a compreender a necessidade de, como futuros professores, estarem ligados às comunidades de origem dos alunos que iriam lecionar. Por outro lado, as *estruturas de significação* assim construídas teriam sido decisivas na sua própria aprendizagem.³³⁴ «A ideia dos programas e a ideia da preparação de professores é que eles depois fossem também dinamizadores do meio onde fossem inseridos, ou pra onde fossem trabalhar! Portanto, era nesse sentido que eu acho que as atividades de contacto foram importantes»,³³⁵ refere Graça Branco. Manuel Matos explica a interdisciplinaridade destas atividades. Eram

«uma certa oportunidade para pensar a inovação social (...) explorado naquilo que era a sociologia da educação (...) que aliás depois se complementava com a Teoria Dialética da História.(...) introduziu-se o marxismo, introduziu-se (...) uma perspetiva de crítica sobre as epistemologias, tudo isso enfim, estava inerente à ideia de transformação ideológica (...) do próprio sistema de formação de professores»³³⁶

No que reporta a outras áreas, Graça Branco lembrou o plano de estudos em vigor antes do 25 de Abril «por exemplo (...) não havia a disciplina de Português! (...) mas havia Didática de português (...) eu acho que era uma preparação muito deficiente realmente, muito deficiente!».³³⁷ O plano de estudos aprovado em 1975 introduziu novas disciplinas, algumas já referidas. «Inovação importante foi no domínio, digamos, das artes e das expressões (...) introduzimos aquilo que ficou sendo conhecido como Movimento e Drama nas escolas». ³³⁸

As novas orientações da DGEB para o magistério primário implicaram alterações profundas que originaram em Armando Pimenta o comentário «*Simplemente, o*

³³³ Lopes, A. (2001, 2003, 2004, 2005, 2007), Pereira, F. (2003, 2007), Trindade, R. (1999)

³³⁴ Lopes, A. Op. cit., p.36

³³⁵ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p.18

³³⁶ Anexo nº 22, entrevista nº 5, (MM), pp. 5, 9

³³⁷ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p.24

³³⁸ Anexo nº 22, entrevista nº 5, (MM), pp. 5

método, o processo, a metodologia, a didática, é que não existia! (...) com o processo, com a metodologia só depois do 25 de Abril!». ³³⁹

O processo de avaliação de conhecimentos foi outra das inovações desta época:

«Os alunos participavam na própria avaliação, participavam nas assembleias onde era discutida a avaliação, é curioso, e às vezes havia discussões que levavam tardes inteiras, não é, e não se resolvia o problema! (...) E curiosamente isso não impedia que alguns alunos reprovassem, curiosamente! Coisa que nunca mais aconteceu, os alunos ... a partir daí nunca mais houve reprovações não é? Mas, nessa altura, isso aconteceu.» ³⁴⁰

Verificaram-se igualmente alterações nos modos de trabalho, conforme é referido por Eduarda Pimenta: *«Só depois [do 25 de Abril, a equipa] era um coordenador de Metodologia, a professora de Prática com cinco estagiários e depois três a quatro professores (...) com cada um.»*,³⁴¹ enquanto que antes nem se constituíam equipas de trabalho.³⁴²

2.2.1.2 Gestão/Organização Local

No âmbito da *gestão democrática* das escolas, dada a flexibilidade existente, , cada uma adequou a organização às suas necessidades e recursos disponíveis. Conforme informação da EMdo Porto à DGEB,³⁴³ *«os órgãos constituídos para além da legislação em vigor»* foram: CLIDE (Centro de Leitura, Investigação e Documentação), Comissão de Dinamização Cultural e Comissão de Apoio à Direção. No seu testemunho Graça Branco referiu esta organização:

«Outro grupo de professores (...) quatro ou cinco de Pedagogia, não sei se de Psicologia, ajudaram a elaborar, porque não havia nada, não é? Um Conselho Pedagógico, regulamentos, foram eles que elaboraram, não fui eu! (...) eu participava também nas reuniões, mas (...) elaborou-se ... fez-se toda a organização da escola (...) toda a gente considerava a Comissão Diretiva como sendo órgão de direção da escola.(...) a Comissão Diretiva, quer dizer, funcionava a nível interno mas não podia funcionar a nível oficial (...) Sob o ponto de vista administrativo, era como se isso não existisse, a

³³⁹ Anexo nº 22, entrevistas nos.2 e 3 (AP), p. 57

³⁴⁰ Anexo nº 22. entrevista nº 5 (MM), p.10

³⁴¹ Anexo nº 22. entrevista nos. 2 e 3, (EP), pp. 55, 56

³⁴² Cf. p.75 supra

³⁴³ Cf. Anexo nº 12, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Correspondência Expedida e Recebida 1975-1976* [Cota 31]

*Comissão Diretiva, não é? Mas na realidade existia! Para além do Conselho Pedagógico, que estava dividido em duas partes, uma para o 1º ano e outra para o 2º ano, havia ainda o Conselho Escolar constituído por todos os professores e dois delegados dos alunos, por turma. Havia ainda outros órgãos mais ligados aos alunos».*³⁴⁴

No que se refere à escola de Aveiro, diz Manuel Matos:

*«Nós tínhamos um funcionamento (...) da instituição escolar que era tudo menos burocrático, não é? Portanto uma política de profunda participação por parte dos alunos e dos professores ... participação essa que incluía uma nova organização (...) dos alunos em torno dos seus representantes nos conselhos pedagógicos (...) faziam-se assembleias de alunos com bastante frequência, sempre que os alunos assim o entendessem»*³⁴⁵

A EMP de Aveiro organizou-se numa multiplicidade de órgãos, onde tinham assento, para além do Diretor, docentes e alunos. Formou-se o Conselho Pedagógico, o Conselho de Estágios e uma série de Grupos Coordenadores sintonizados com aqueles atores e representantes da Escola. Existia igualmente uma diversidade de secções autónomas que geriam as mais diversas atividades, desde as artísticas às cívicas, em articulação com a Associação de Estudantes.³⁴⁶

No que reporta à autonomia de que estas escolas gozavam, em relação à escola do Porto, Graça Branco refere, «*Não havia nunca normas emanadas da Direção Geral do Ensino Básico, não, nós tínhamos autonomia total, isso não havia dúvida, não, isso tínhamos!*».³⁴⁷ O mesmo sucedia com a escola de Aveiro, «*A autonomia dependia muito de nós, dependia muito de nós, das nossas assembleias, das nossas decisões (...) Evidentemente, quando isso não implicasse, (...) custos para o ministério*»³⁴⁸, o que obrigava a ter iniciativa: «*que muitas vezes nós ... que tentávamos resolver o problema dos custos à custa de iniciativas locais, (...) por exemplo, a... o recurso a filmes, cuja entrada era paga e cujo produto revertia a favor da escola (...) para custear experiências que fossem da iniciativa da própria escola, (...) ou edição de certas ... de certas obrinhas, (...) que pudessem render alguma coisa* »³⁴⁹

³⁴⁴ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), pp. 12,14

³⁴⁵ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p.3

³⁴⁶ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p.23

³⁴⁷ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p. 19

³⁴⁸ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 10

³⁴⁹ Ibidem, p.11

Nesta escola a Associação de Estudantes foi muito atuante, aos mais diversos níveis e com o apoio da escola, por exemplo nas semanas de campo:

« a Associação de Estudantes, muitas vezes fazia a própria contabilidade dos custos, não é? (...) As atividades das semanas de campo implicavam deslocações dos estudantes, e muitos estudantes não podiam muitas vezes suportar essas deslocações. Então, era necessário criar um fundo, não é, e o fundo ou alguns dos fundos vinham, enfim, da própria escola que tinha (...) uma espécie de fundo de maneiio, não é, portanto a escola dava alguns fundos de maneiio mas, uma boa porção das receitas era tirada, ou do bar ou da iniciativa, como eu há bocado disse, de senhas de sorteios ou de promoção de espetáculos, por exemplo, lembro-me de um filme que lá foi projetado (...) e que os estudantes pagaram para esse efeito»³⁵⁰

A mobilização e o trabalho desenvolvido pelos estudantes eram vistos como uma dimensão do processo de aprendizagem. *«A associação de estudantes também era imensamente valorizada, porque isso representava uma forma de compromisso social e transformação da comunidade, e portanto estes aspetos todos eram ... digamos, considerados como fazendo parte da formação, não é?»³⁵¹*

Quanto a manuais de apoio ao curso do Magistério Primário:

«Não havia livros, (...) Não havia muitos livros de apoio para as disciplinas, principalmente aquelas que eram de novo como eu falei, a Sociologia, a Psicologia e então os professores elaboravam, elaboravam ou conseguiam, textos de apoio, faziam textos de apoio fotocopiados que depois eram distribuídos aos alunos, era quase tudo à base de fotocópias, na altura. Não quer dizer que os textos fossem ... não eram todos escritos pelos professores, é natural, não é, tiravam de livros e distribuíam aos alunos.»³⁵²

Tendo em vista minimizar o efeito da carência de livros para este curso, em Reunião de Diretores das EMP³⁵³ de 30 de Dezembro de 1975, foi decidida a criação de Centros de Documentação, em várias EMP, tendo sido cada uma destas escolas responsabilizada, pela produção e distribuição pelas restantes, dos textos produzidos. A cada uma das escolas foram atribuídos conteúdos disciplinares relacionados com as componentes curriculares. Ao Porto coube a produção de textos sobre Música. Esta

³⁵⁰ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), pp. 14, 15

³⁵¹ Idem, pp.13, 14

³⁵² Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p. 16

³⁵³ Anexo nº 11, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico*, (Corresp. Recebida) Jan a Dez. 1976 [Cota 236]

escola, no entanto, deu a este Centro uma dimensão diferente como se pode constatar pela leitura das respetivas Actas,³⁵⁴ e pelo depoimento de Graça Branco:³⁵⁵

«(...) além de elaborarem estes programas fotocopiavam os textos de apoio. Nesse sentido eu achei que havia necessidade de se criar ... aliás, não foi ideia só minha, assim como de um grupo de professores (...) o CLID (Centro de Leitura, Investigação e Documentação) em que ficassem todos esses textos, todos esses programas, tudo aquilo que se ia fazendo de novo (p.16), (GB)»

Na Escola do Magistério Primário do Porto, por iniciativa dos alunos, foi igualmente criado um laboratório de fotografia, conforme refere a Diretora de então:

«Bastava que os alunos sugerissem, por exemplo ... um laboratório de fotografia! (...) Não teria interesse de termos num magistério um laboratório de fotografia se não tivesse ligação às anexas! É porque os alunos quando iam em passeios ou em atividades de contato com alunos, as crianças das anexas (...) tiravam umas fotografias de acordo lá com o passeio ou com a atividade que fizessem e depois, os próprios alunos mestres quiseram criar um laboratório onde essas fotografias eram reveladas. Pronto, era uma maneira de colaborarem!»³⁵⁶

2.2.1.3 Relações institucionais Escola do Magistério/DGEB

Dos depoimentos dos nossos entrevistados tentámos resgatar a dinâmica estabelecida entre a Direção Geral do Ensino Básico e as Escolas do Magistério Primário, nos anos de 1974 a 1976. A DGEB efetuava regularmente reuniões com os novos diretores de todas as escolas do magistério do país.³⁵⁷

«Todos os meses nós tínhamos reuniões em Lisboa na Direção Geral do Ensino Básico, todos os diretores de todas as escola do magistério, com o Dr. Rogério Fernandes e às vezes o Dr. Salvado Sampaio também participava (...) primeiro facilitou muito toda a tarefa, porque tínhamos contacto uns com os outros e cada um falava das suas experiências e íamos tirando ideias uns dos outros e aliás ... acho que era precisamente esse o objetivo do Dr. Rogério Fernandes que nós fossemos contactando ... uns com experiências mais interessantes e mais prática ... e nós íamos aprendendo uns com os outros e também aprendíamos ... e não posso deixar de referir, aprendemos muito com ele,

³⁵⁴ ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. Livro de Actas do Centro de Documentação, 1974-1977 [Cota 533]

³⁵⁵ Anexo nº 21, entrevista nº 6 (GB), p. 16

³⁵⁶ Anexo nº 21, entrevista nº 6 (GB), p. 15, 16

³⁵⁷ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. ACTAS, Relatórios por Disciplina (de reuniões, conselhos, etc.) 1975/76, E.M.P.P.[Cota 269]

*ele próprio como eu disse, era todo o motor de toda esta dinâmica que se criou. Foi assim que nós fomos conseguindo organizar a escola!».*³⁵⁸

Sobre a eventual contribuição das EMP na elaboração das políticas educativas, o testemunho de um diretor elucida-nos sobre o processo seguido :as reuniões com os directores ajudava a gizar as grandes linhas de orientação para o sector e depois «*havia ao nível do ministério, evidentemente, equipas e responsáveis por passar, digamos, à forma de letra, não é, aquilo que eram as ideias mestras definidas pelo plenário.*»³⁵⁹ Digamos que estas reuniões dos Diretores das EMP com o Diretor Geral, para além de se constituírem como polos de decisão das políticas educativas, funcionavam igualmente como ambiente de aprendizagens mútuas e também de tomada de consciência de toda a evolução deste processo. Refere Manuel Matos: «(...) eram dois dias [reuniões] em princípio, onde era feito (...) um sistemático registo das diferentes experiências que se verificavam em cada uma das escolas».³⁶⁰ O que é confirmado por Graça Branco:

*«(...) estas reuniões que nós tínhamos com o Dr. Rogério Fernandes, todos na Direção Geral do Ensino Básico e em contacto também com algumas inspetoras que trabalhavam lá e tudo, era mais para coordenação entre as várias escolas (...) claro que essas reuniões mensais também faziam com que, principalmente o Diretor Geral do Ensino Básico, não é, aferisse aquilo que se ia passando em cada uma das escolas, portanto, eu penso que ele sempre deu o aval a todas as experiencias que se foram fazendo (...)»*³⁶¹

Um dos papéis que esta DGEB atribuiu às EMP³⁶² relaciona-se com a sua centralidade como polo de apoio aos professores primários em exercício, face à nova política educativa.

*«Houve aqueles cursos de reciclagem (...) dos professores primários, fizemos lá vários cursos (...) Isto para os professores que estavam no ativo há muitos anos (...) cursos de reciclagem que a gente dava a pedido do ministério mesmo, e que estavam organizados digamos ... burocraticamente (...) os professores primários oficiais tinham mesmo que vir a esses cursos de reciclagem, tinham que estar a par das novas metodologias, de novas disciplinas»*³⁶³

³⁵⁸ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), pp. 14, 15

³⁵⁹ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), pp. 6, 7

³⁶⁰ Idem, p.16

³⁶¹ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p. 19

³⁶² Anexo nº 13, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico*, (Corresp. Recebida), 1974/75, [Cota 335]

³⁶³ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), pp. 24, 26

As Escolas do Magistério Primário, uma vez constituídas em polos de apoio aos professores do ensino primário, articulavam o relacionamento entre este ensino e o serviço de inspeção. Graça Fernandes refere:

«Os inspetores que se espalharam por todo o país, em vez de ficarem todos aqui em Lisboa como antes do 25 de Abril, não! Havia em Viana do Castelo, havia inspetores em todo o lado e depois havia polos, uns iam para o Porto trabalhar para o polo do magistério, outro ia para Coimbra, trabalhavam muito com as escolas do magistério, (...) Mas os inspetores estavam descentralizados, não é, reuniam-se muitas vezes sim, com as Escolas do Magistério»³⁶⁴

Manuel Matos refere a articulação que a figura do inspetor efetuava entre as duas estruturas educativas através de protocolos de cooperação entre a escola do magistério e as escolas dos concelhos vizinhos e a inspeção local *«Os inspetores distritais colaboravam connosco justamente na inventariação das escolas que estivessem abertas à nossa ... presença e à nossa colaboração.»³⁶⁵*

Pode-se afirmar, de acordo com os depoimentos recolhidos, que para além das mudanças de estrutura e de currículo que ocorreram no magistério primário, *«As inovações foram, fundamentalmente, relacionais, comunicacionais e políticas (...) havia uma clara aposta na transformação da sociedade portuguesa a partir da ... da valorização militante do trabalho do professor, havia a crença de que o trabalho do professor era transformador sobretudo nessa ... nessa faixa etária de intervenção dos professores»³⁶⁶*. A valorização das instâncias intermédias e o trabalho colaborativo eram parte das motivações dos(as) Diretores(as) das Escolas do Magistério Primário. Graça Fernandes comenta que o trabalho *«Com os diretores das escolas do magistério, aquilo era uma maravilha, ... porque eles trabalhavam com um entusiasmo enorme»³⁶⁷*

2.2.1.4 Relações interpessoais/Funcionamento

Os anos de 1974 a 1976 foram considerados uma época de transição. O recrutamento de professores para as Escolas do Magistério Primário foi efetuado por convite. Graça Branco justifica pela falta de professores no magistério, a necessidade

³⁶⁴ Anexo nº 21, entrevista nº 4 (GF), p p. 30, 50

³⁶⁵ Anexo nº 21, entrevista nº 5 (MM), p. 7

³⁶⁶ Idem, pp. 9, 10

³⁶⁷ Anexo nº 21, entrevista nº 4 (GF), p .52

de recrutar «professores que estivessem empenhados... e com espírito de modificar a escola»³⁶⁸ Nesse sentido tornou a convidar os que já «estavam a trabalhar no magistério, já estavam dentro dos novos programas, do novo espírito do magistério, estavam interessados em modificar a escola. Os outros que estavam do ano anterior, só um ou outro que me fizerem referências especiais, dos das anexas e assim, mas de resto foi tudo de novo»³⁶⁹ Assinala o facto de ter procurado pessoas licenciadas, pessoas o mais qualificadas possível, e outras de poucas habilitações, constituindo-se, no entanto, como docentes altamente qualificados e competentes nas matérias que lecionavam, como é o caso de Ilse Losa.³⁷⁰ Conforme Rogério Fernandes refere, por referência a António Sérgio «um bom professor não é aquele que se limita a conhecer boas doutrinas mas sim aquele que é capaz de as praticar».³⁷¹ Por outro lado, pretendia-se igualmente profissionais identificados com os ideais da revolução.

Manuel Matos expõe o seu modo de recrutamento de docentes: «Houve (...) um trabalho, digamos assim, de discussão e de análise com os antigos professores e com os novos professores (...) nós convidámos uma série de professores que se identificavam com aquilo que era o espírito do 25 de Abril e ... funcionávamos muito com o chamado espírito de grupo.»³⁷² Esse espírito de grupo evidenciou-se também na gestão da EMP do Porto.

«Faziam-se reuniões nas escolas, sobre as novas diretrizes, como se havia de organizar, era tudo discutido, tudo era elaborado de acordo com as opiniões dos professores e também de acordo com as orientações que eu trazia, não eram orientações mas eram ideias que eu trazia de Lisboa, das reuniões com o Dr. Rogério Fernandes e com os colegas diretores.»³⁷³

A formação alargou-se às professoras das Escolas Anexas, uma vez que a sua preparação profissional tinha ocorrido antes do 25 de Abril e eram elementos fulcrais na formação dos alunos mestres. Necessitavam de estar em consonância com os novos programas, a nova estrutura, o novo papel atribuído à(ao) professor(a) primário. No

³⁶⁸ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), pp.4, 7

³⁶⁹ *Ibidem.*

³⁷⁰ Cf. FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*. p. 149

³⁷¹ *Idem.* p.138

³⁷² Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 3

³⁷³ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p. 25

Porto também se entendeu que «eles deveriam ter algum apoio de formação. E então para isso, tinham ao sábado de manhã, tinham aulas»,³⁷⁴ o que terão aceite muito bem.

O relacionamento da teoria com a prática é uma preocupação que transparece das medidas educativas adotadas nesta época, como se pode ver no plano de estudos de 1975 para o Magistério Primário, na Circular nº 26/75 de 13.10.75 sobre o *Trabalho Produtivo no Ensino Básico e a Abertura da Escola ao Meio Social*.³⁷⁵ Eduarda Pimenta, professora nas Anexas refere:

«[antes do 25 de Abril] não trabalhavam com a prática, com os professores da prática (...) Portanto aqui, nesta altura, após o 25 de Abril [1974/76], o professor de metodologia estava a planificar com os colegas que estavam na prática pedagógica e com os estagiários, cuja turma também pertencia na metodologia ao coordenador de metodologia»³⁷⁶

Armando Pimenta, professor de metodologia, completa a ideia:

«Para os alunos mestres desenvolverem um plano integrado era ambivalente, quer dizer, tinham que tocar todas as coisinhas da ação, e aquilo custava-lhes um pouco. Mas começávamos a engrenar melhor a relação com as coisas, e então ultimamente era interessante (...) Planificávamos as aulas, discutíamos, as nossas propostas e as dos estagiários, aproveitando o mais possível as suas ideias mais criativas»³⁷⁷

Entendem os nossos entrevistados que as maiores alterações verificadas nesta época são mais do foro relacional. Segundo Manuel Matos:³⁷⁸

«As diferenças não são tanto de conteúdo, embora os conteúdos sejam importantes, como sobretudo na relação ... na forma de tratar as questões e na forma de comunicar, digamos assim, com a comunidade educativa, não é? E depois, evidentemente, na forma, digamos, didática de trabalhar, não é, ... muito trabalho de grupo, muita participação, muita comunicação, e ... muito trabalho de cooperação com os professores»

Eduarda Pimenta corrobora esta posição:

«Notava-se, eu notei isso, que por exemplo, havia professores ... estou-me a lembrar ali da professora de Literatura que, muitas vezes, vinha cá em baixo ter comigo “olhe, não tem aí nenhuma composição para eu lá em cima discutir?”... quer dizer, pelo primeiro ano,

³⁷⁴ *Idem*, pp.25, 26

³⁷⁵ Anexo nº14, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico*, (Corresp. Recebida), 1974/75, [Cota 335]

³⁷⁶ Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (EP), p. 44

³⁷⁷ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 8

³⁷⁸ Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (AP), p. 43

digamos, que elas estavam a pensar mais numa prática real (...) houve uma abertura muito maior que até aí quase que não havia.»³⁷⁹

Para esta professora, a mudança, na EMP do Porto, teve um rosto: a diretora Graça Branco

«Houve uma mudança muito grande nas atitudes e da parte dos diretores. Para mim a Dra. Graça Branco foi melhor (...) foi a pessoa que mais impulsionou uma mudança, que revolucionou, as coisas foram mudadas radicalmente (...) ela fazia reuniões connosco, fazia reuniões com os professores de matemática connosco, dos professores de pedagogia connosco (...) A maior revolução na estrutura e no convívio connosco, dos professores do ensino primário com os outros professores, foi, realmente, a Dr^a Graça Branco. (...) encontros com os professores de prática pedagógica, com os professores orientadores de estágio, com os professores de Matemática, Pedagogia, Psicologia, quer dizer, uniu-os a todos! Portanto, aquilo passou a ser um bloco e não aquelas escadinhas que havia, pronto! E realmente foi ela que nas escolas de aplicação transformou muito o panorama»³⁸⁰

Graça Branco entende que tudo foi conseguido pelo entusiasmo e pela dedicação das pessoas.

«Agora, o que eu acho é que havia a participação dos professores, havia a participação dos alunos, o entusiasmo de todos mas havia, era tudo ... muito organizado e muito estruturado! (...) De uma maneira geral, trabalharam bem e muito entusiasmados! Isso é a principal característica que eu acho que havia em todos os professores que tive, lá a trabalhar.»³⁸¹

E conclui o seu ponto de vista, afirmando o trabalho coletivo, a participação de todos os professores e alunos, o convívio: *«(...) Todo esse contacto com essas pessoas, também me ajudou a formar-me a mim própria (...) Faço um balanço muito positivo! (...) acho que os professores (...) eu acho que saíam bem preparados»³⁸²*

O trabalho no Ministério era igualmente tecido de fortes laços humanos, que tornou possível criar respostas a tempo com poucos meios e numa época agitada. *« foram mais do que amigos, foram suportes, eles confiavam muito em mim, confiavam-me as tarefas ... portanto sabiam que podiam contar comigo, pronto! (...) eu convivia*

³⁷⁹ Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (EP), pp.57, 58

³⁸⁰ Idem, pp. 11, 52, 53

³⁸¹ Anexo nº 21, entrevista nº 6 (GB), pp.9, 14, 15

³⁸² Idem, pp. 14, 23

*com aquele grupo do meu marido, que era um grupo muito interessante, que era o grupo dos inspetores e de quem ainda hoje sou amiga »*³⁸³

2.2.2 Identificação de continuidades no magistério primário (1974-1976)

2.2.2.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura

O processo de profundas mudanças desenvolvido nesta época, como seria expectável, deixou alguns setores, dispersos, se não intactos, pelo menos com poucas marcas de alterações. Como exemplo Armando Pimenta refere, apesar de novo processo e nova metodologia *«E mesmo assim, muitos professores passaram ao lado!»*,³⁸⁴ não alterando as suas práticas.

No que se refere aos cursos para regentes escolares, foram extintos os cursos criados em 1973 e criados novos cursos em 1976,³⁸⁵ tendo como público alvo não apenas as regentes do território continental, mas também a qualificação de regentes e de professores eventuais, originários das ex-colónias. Indagámos, junto dos nossos entrevistados, acerca destes cursos. O então diretor da EMP de Aveiro refere: *«(...) depois que fizessem esse curso de formação intensiva, eram inscritos na escolas do magistério ao lado de outros alunos (...) um, dois anos o máximo, não é, e depois integravam o curso do magistério.»*³⁸⁶ Os docentes que ministravam estes cursos, na sua maioria,

*«(...) tinham (...) formação secundária, professores no liceu (...) professores na escola industrial e portanto eram professores de matemática, eram professores de física, não é, eram professores de ciências naturais, e portanto adaptavam, digamos assim, os seus conhecimentos às condições de desenvolvimento cognitivo dos alunos desse curso intensivo. E portanto, em princípio, eram os mesmos professores que trabalhavam no magistério»*³⁸⁷

2.2.2.2 Relações institucionais Escola do Magistério/DGEB

Reportando-nos à EMP do Porto, o Diretor, à data do 25 de Abril (Eleutério Correia de Melo, manteve-se no seu cargo até Novembro de 1974,³⁸⁸ data em que foi

³⁸³ Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), p. 43

³⁸⁴ Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (AP), p.57

³⁸⁵ Decreto-Lei 111/76. (D.R. Série I), nº 32, (76-02-07)

³⁸⁶ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 12

³⁸⁷ Idem, p. 13

³⁸⁸ Anexo nº 15, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Correspondência Expedida* de Julho a Dezembro 1974 [Cota 68]

nomeado para aquele cargo João Teodoro Gomes.³⁸⁹ Armando Pimenta recorda a sucessão de Diretores entre 1974 e 1976: «Teodoro Gomes, a Dra. Graça Branco e depois o Meireles».³⁹⁰ Graça Branco lembra os docentes que então encontrou:

«depois do mês de Setembro [1975] ficaram só os efetivos, eram quatro (...) três já eram de bastante idade (...) o professor Coutinho, penso que esse era mais novo um bocado! (...) Dum modo geral, eu acho que eles eram professores do ensino primário (...) foi-lhes proposto se eles queriam ir para o serviço administrativo (...) eles aceitaram ... de uma maneira geral eles aceitaram bem»³⁹¹

No que reporta a diretrizes emanadas da DGEB, embora já tenhamos referido, de um modo geral, o seu processo de decisão, no entanto «Claro que havia questões que nos transcendiam e que transcendiam a própria (...) Direção Geral, (...) tínhamos que respeitar uma média geral de avaliação de três a três e meio (...) os números clausus».³⁹²

2.2.2.3 Relações interpessoais/ funcionamento

A par das roturas efetuadas no corpo docente, verificaram-se casos de continuidade, como foi o de Armando Pimenta, professor destacado na Escola do Magistério Primário do Porto. «De todos os professores que estavam no Magistério eu fui o único que ficou ... até à fornada seguinte (...) granjeei a estima de todos os meus alunos da Escola do Magistério».³⁹³ Todos os nossos entrevistados, no exercício das suas funções profissionais, ultrapassaram o VI Governo Provisório e penetraram na vigência do I Governo Constitucional. Esta mudança governativa ocasionou algumas alterações nas estruturas educativas que temos vindo a referir, com especial incidência nos recursos humanos.

³⁸⁹ Cf. FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*. Op. cit., p.127

³⁹⁰ Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (AP), p.5

³⁹¹ Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p.5, 6, 7

³⁹² Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 10

³⁹³ Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (AP), pp. 4, 5

3. A Direção Geral do Ensino Básico (1976-1979)

Com a posse do I Governo Constitucional e com o desenvolvimento de uma política educativa diversa daquela que a precedia,³⁹⁴ Stoer vê a nova organização escolar, no período pós 1976, «(...) servir um processo de exclusão. Em nome da normalização, eliminaram-se noções mais amplas e profundas de igualdade (...)».³⁹⁵ Refere este autor as políticas de então, pressupondo-se que estas seguissem o espírito do documento fundamental do Estado³⁹⁶, referendado naquele mesmo ano. Da citação atrás referida poderá inferir-se o rumo tomado pelos decisores políticos após 1976, ou seja, uma «(...) ruptura com a ideologização socialista ou socializante (por um governo constitucional e socialista ...(...))»³⁹⁷, conforme refere Rui Grácio.

No que reporta às políticas educativas para o ensino primário, em ofício-circular com o número 277,³⁹⁸ datado de 21 de Setembro de 1976, dirigido aos Diretores dos Distritos Escolares, Inspectores-Orientadores, Diretores das E.M.P. e Presidente do Sindicato dos Professores, o Ministério da Educação, Direção Geral do Ensino Básico, transcreve-se «(...) o Despacho nº 74/76, de Sua Excelencia o Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, de 25 de Agosto de 1976:

«Ao entrarem em vigor os novos programas do Ensino Primário não se procedeu, como se lê na nota explicativa que antecede a sua publicação, com a prudência necessária. Não se aguardou “a preparação de quadros e a execução dos estudos preparatórios”. Não é intenção do Governo alterar os programas do Ensino Primário³⁹⁹ actualmente em vigor, mas sim ajustá-los para uma realização que os torne eficazes.(...)»⁴⁰⁰

Há aqui uma crítica clara ao trabalho antes realizado. Neste grau de ensino a alteração mais visível registou-se em 1979,⁴⁰¹ com a passagem da estrutura de duas fases a um sistema de fase única e novos programas.

³⁹⁴ Cf. FERNANDES, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977

³⁹⁵ STOER, S., *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento, p. 153, 1986

³⁹⁶ *Constituição da República Portuguesa*, Decreto de 10 de Abril de 1976 D. R.. (Série I), nº 86, 76-04.10 pp. 738 e seguintes

³⁹⁷ GRÁCIO, R. *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 15,16, 1981.

³⁹⁸ Cf. Anexo n 16, Cota 236 Correspondência Recebida da DGEB Jan a Dez 1976

³⁹⁹ O sublinhado é nosso, para relevar a continuidade daquele programa do ensino primário

⁴⁰⁰ Cf. Anexo n 16, Cota 236 Correspondência Recebida da DGEB Jan a Dez 1976

⁴⁰¹ Cf Portaria 572/79, D.R. (Série I), nº 252, 79-10-31

Na ausência de ensino pré-escolar, segundo Cardona⁴⁰² foi criado por Despacho 161/77 de 21 de Novembro de 1977 «(...) *um ano preliminar para crianças de cinco anos, anterior à entrada na escola primária, a funcionar nestas escolas*». O ensino pré-primário público começará a ser criado em 1978, desenvolvendo-se a partir de 1979.

No magistério primário, as mais notórias alterações das políticas educativas, verificaram-se, por exemplo, com a suspensão do plano de estudos em vigor, aprovado em 31 de Julho de 1975⁴⁰³. Verificaram-se igualmente outros retrocessos com a suspensão de medidas já tomadas, como o Despacho 283 de 7 de Setembro de 1976⁴⁰⁴, onde foram suspensos os cursos públicos de educadoras de infância, anulando o despacho de 31/7/1975, com a indicação que durante o ano letivo de 1976/1977 apenas iriam funcionar, nas Escolas do Magistério, os cursos de formação para o ensino primário. Este retrocesso trouxe duas consequências: por um lado a suspensão de matrículas para 1º ano de educação infantil, por outro a questão levantada pelo seguimento a dar aos alunos que no ano letivo de 1975/76 já tinham frequentado o curso (embora comum aos ensinos pré-primário e primário) e que transitaram para o 2º ano (já com alguma diferenciação). A partir desta data é produzida abundante legislação com vista ao enquadramento legal do curso de educadoras de infância, que no entanto, apenas irá surgir em data posterior a 1979.

No que reporta aos recursos humanos das Escolas do Magistério Primário foram tomadas medidas drásticas. Todas as Escolas do Magistério Primário foram literalmente varridas dos respetivos diretores e corpos docentes,⁴⁰⁵ o que por seu turno obrigou a que as aulas no magistério, no ano letivo 1976/77 tivessem iniciado apenas no decorrer do segundo período. Mas as exonerações não se limitaram a estas escolas.

Este I Governo Constitucional teve como responsável pelo MEIC Mário Sottomayor Cardia, que tomou posse a 23 de Julho de 1976. Reportando-se a este governante, Graça Fernandes refere «(...) *em 4 de Agosto (...) o primeiro despacho do Cardia foi sanear-me e mandar-me para a escola (...) e entrei na minha escola como se tivesse saído de lá na véspera!*».⁴⁰⁶

⁴⁰² CARDONA, M.J. *Para a História da Educação de Infância em Portugal, o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora, 1997, p.155

⁴⁰³ Ibidem

⁴⁰⁴ Cf. Anexo nº 4, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico*, (Corresp. Recebida), Jan a Dez 1976 [Cota 236]

⁴⁰⁵ Ibidem

⁴⁰⁶ Cf Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), p.46

O então Diretor Geral do Ensino Básico, Rogério Fernandes, que durante dois anos exerceu as suas funções, foi igualmente exonerado, conforme carta de agradecimento que dirigiu «(...) a todos os trabalhadores da DGEB e seus colaboradores mais próximos (...)».⁴⁰⁷

Manuel Matos e Maria da Graça Branco, dois dos nossos entrevistados, o primeiro Diretor da EMP de Aveiro e a segunda Diretora da EMP do Porto nessa época, tal como os restantes diretores de todas as escolas do magistério do país, foram exonerados⁴⁰⁸ por Sottomayor Cardia. Refere Graça Branco⁴⁰⁹ «Quando eu sai ... só estive no ano de 75 e 76 e depois ... estive até Fevereiro de 77, a pedido do Dr. Rogério Fernandes. Não estive só eu, estivemos todos no país todo, por consideração pelo Dr. Rogério Fernandes que tinha sido demitido em Agosto, ele pediu para a gente estar até ao fim, até ... para as escolas não ficarem sem funcionar, para elaborar o concurso que mandou ... o ministro Sottomayor Cardia».⁴¹⁰

Manuel Matos, outro dos nossos entrevistados refere, «(...) entre setenta e oito ou setenta e nove e oitenta e tal, oitenta e dois estava lá (...) Permaneci na Escola, mas como professor (...) e aí me mantive até oitenta e dois oitenta e três.»⁴¹¹

Outro dos nossos entrevistados, António Meireles refere⁴¹² que o Ministro Sottomayor Cardia, em Junho de 76, através de um decreto-lei, demitiu todos os professores das Escolas do Magistério Primário, efetuando um concurso, ao qual ele concorreu, para a escola do Porto, sendo admitido como professor de linguística. Foi eleito Diretor, exercendo esse cargo de 1977 a 1979, tendo saído neste ano.

Analisando os dados recolhidos, obtidos a partir dos depoimentos dos nossos entrevistados, verificamos que neste período não se manifestaram inovações. Assim, os depoimentos seguintes identificaram processos de rotura com o passado recente, assim como algumas continuidades.

⁴⁰⁷ Cf. Anexo nº 7, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico*, (Corresp. Recebida), Jan a Dez 1976 [Cota 236]

⁴⁰⁸ Cf. Dec. Lei nº 672/76 (D.R. Série I), 199 76-08-25

⁴⁰⁹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p.8

⁴¹⁰ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Correspondência de Pessoal Expedida* de 31 Jan a 14 Dez.1977 [Cota 180]

⁴¹¹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), pp. 21,22.

⁴¹² Entrevista nº 1, (AM)

3.1 Identificação de modificações (inovações, roturas) introduzidas pela ação da Direção Geral do Ensino Básico no magistério primário (1976-1979)

3.1.1 Área Curricular/Conteúdos/Estrutura

Com a suspensão do plano de estudos em vigor nas EMP, procedeu o o Ministro Cardia a alterações, entre elas conta-se a extinção das *semanas de campo*⁴¹³. «A vigência [das semanas de campo] foi até aos anos 77/78 (...) até à chamada entrada na política educativa do ministro Sottomayor Cardia ou aquilo que também se chamou período da normalização (...) Portanto, essa experiência durou 3 anos».⁴¹⁴ Outra das alterações verificada reporta à extinção das disciplinas de Sociologia e de Teoria Dialética da História, documentada no arquivo como através de testemunhos orais.⁴¹⁵

3.1.2 Relações institucionais Escola do Magistério/DGEB

As relações entre a DGEB e as escolas mudaram. Refere Graça Branco «Depois houve uma mudança ... quer dizer, um coartar de toda a experiência pedagógica com a entrada do ministro Sottomayor Cardia ... realmente foi uma machadada muito grande em tudo aquilo que se fez!».⁴¹⁶ Acrescenta Manuel Matos, «Com a entrada do Cardia aquilo que era, mais dinâmico, mais envolvente, mais mobilizador desapareceu tudo!»⁴¹⁷

A contratação de professores passou a efetuar-se por concurso documental. Após formado o corpo docente, procedeu-se à eleição do Diretor de Escola, pelos seus pares.⁴¹⁸ «(...) nessa altura acabaram-se todos os convites», acrescenta Eduarda Pimenta.⁴¹⁹ O Diretor da Escola de Aveiro recorda:

«Em Aveiro por exemplo, foram buscar um diretor que tinha sido colaborador da MP ... que tinha sido dirigente distrital da Mocidade Portuguesa, etc.. E isso era, à luz da Constituição da época, motivo suficiente para ele não ser eleito diretor, mas foi!

⁴¹³ Anexo nº 17. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico* (Correspondência Recebida) Jan a Dez 1976 [Cota 236]

⁴¹⁴ Anexo nº 21, entrevista nº 5 (MM), p. 4

⁴¹⁵ Anexo nº 18, ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Direção Geral do Ensino Básico* (Correspondência Recebida) Jan a Dez 1976 [Cota 236]. Cf. Anexo nº 21, entrevista nº 5 (MM), p. 5

⁴¹⁶ Anexo nº22, entrevista nº 6 (GB), p. 22

⁴¹⁷ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 19

⁴¹⁸ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Eleição do Director da Escola*. 1977, [Cota 837L]

⁴¹⁹ Anexo nº 22, entrevistas 2 e 3 (EP), p.8

Portanto, uma reviravolta de cento e oitenta graus, percebe? E foram os estudantes que reagiram, os alunos reagiram!»⁴²⁰

3.1.3 Relações interpessoais/funcionamento

Para além das alterações detetáveis, através dos despachos e decretos, as mudanças verificadas na postura das pessoas, seja a nível institucional ou pessoal, originadas também pela mudança de pessoas, são melhor identificadas por quem as sentiu, por quem as vivenciou.

«Depois de 74/76, depois da vinda do Cardia, aquilo entrou num processo de grande contencioso, mudaram muitos professores e portanto, começou a haver da parte dos estudantes, sobretudo dos mais ativos, não é, um sentimento de desconfiança relativamente aos novos professores (sorrisos) com quem eles iam passar a interagir, e portanto, tinham sobre eles muita ... muitas reservas, não é, já não podiam confiar como confiavam, digamos, no período anterior, porque de facto, havia essa ... essa relação de confiança, não é? Embora na Escola do Magistério Primário de Aveiro ainda se tivesse conseguido manter, sobretudo por influencia do grupo (...) de duas ou três professores que (...) se mantiveram».⁴²¹

Verificou-se igualmente um retrocesso na interação dos docentes. «As coisas foram mudadas radicalmente, deixou de haver aquelas reuniões ... e justificava-se plenamente que continuasse a haver»,⁴²² lamentou Eduarda Pimenta, e continuou:

«No período pós 1976 verificou-se uma mudança e um recuo nessa coesão, em especial no relacionamento, na interação entre os docentes (...) No magistério faziam-se as coisas mas vivia-se entre quatro paredes. Porque eu não convivia, convivia-se nos intervalos, e tal, mas quer dizer, não tínhamos aquele contacto da parte pedagógica, de se ver como o outro está a fazer e comunhão de ideias e tudo, não é? Tínhamos com o coordenador, todos os dias, só, mais nada»⁴²³

⁴²⁰ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p.20

⁴²¹ Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 22

⁴²² Anexo nº 22, entrevistas nos. 2 e 3 (EP), p.59

⁴²³ Idem, pp. 37, 38, 59

3.2 Identificação de continuidades no magistério primário (1976-1979)

3.2.1 Relações institucionais Escola do Magistério/DGEB

As continuidades verificaram-se ao nível do relacionamento entre as Escolas do Magistério Primário e a Direção Geral do Ensino Básico, seja pelas políticas educativas, seja pelo recrutamento dos recursos humanos.

No que se refere às políticas educativas, tinham o plano de estudos para as Escolas do Magistério Primário aprovado em 1975 previa mais um ano de formação, passando este curso de dois para três anos. No que reporta às habilitações exigidas para a frequência do magistério primário, que passaram do curso geral dos liceus para o curso complementar, já no período anterior este aumento de habilitações tinha sido considerado, mas Rogério Fernandes entendeu não o concretizar pelas razões que descreveu⁴²⁴ e que se prendiam com um acréscimo de sobrecarga económica para as famílias.

O recrutamento de professores por concurso documental, se por um lado permitiu o regresso de parte dos docentes que tinham lecionado nos dois anos anteriores por convite, por outro fez regressar às Escolas do Magistério Primário outra parte, que tinha sido dispensada pela sua deficiente preparação ou pelo seu desfasamento em relação às novas metodologias de ensino. O regresso destes últimos suscitou este comentário «*Outra coisa que também me custou muito ... é que, houve o 25 de Abril, houve novo concurso [1976/77], mas muitos dos colegas, das professoras que lá estavam continuaram! Concorreram, até já eram de uma certa idade, portanto ... e ficaram! (...) Entraram meia dúzia, um bocado mais novos, de resto, tudo ficou!*»,⁴²⁵ rematou Armando Pimenta «*Ficou tudo na mesma!*»⁴²⁶ como no período anterior ao 25 de Abril.

Efetuada uma análise à atuação da DGEB, nos dois lapsos temporais que este trabalho contempla, é notória a diferença entre as posições expressas pelos nossos entrevistados, em relação a uma e a outra época e que a documentação de arquivo comprova. Lançando um olhar às subcategorias nas quais foram agrupados os seus depoimentos, constata-se, entre 1974 e 1976, o predomínio de *inovações* e de *roturas*, quer no ensino primário, quer no magistério primário, resultantes da ação da DGEB. No período entre 1976 e 1979 não são visíveis inovações, predominando as *roturas com o*

⁴²⁴ FERNANDES, R. *Educação: Uma Frente de Luta*. pp. 131, 132

⁴²⁵ Anexo nº , entrevista nos. 2 e 3 (EP), p. 10

⁴²⁶ Anexo nº , entrevista nos. 2 e 3 (AP), p.10

passado imediato. Analisando as ações tomadas, verificamos que uma maioria resulta da suspensão de medidas tomadas pela anterior DGEB: o saneamento dos Diretores e docentes das EMP; a suspensão da reforma destas mesmas escolas, aprovada em 1975; alterações introduzidas ao plano curricular. Os processos de *rotura* reportam, maioritariamente, aos relacionamentos, quer interinstitucionais, quer interpessoais.

Nos relacionamentos interinstitucionais, veja-se o modo como eram decididas as políticas educativas, que entre 1974/76 resultavam de um consenso entre a DGEB e o plenário de Diretores das EMP e que após 76 passaram a ser determinadas apenas ao nível dos organismos centrais do Ministério. Esta afirmação advém não só do facto de se encontrarem em arquivo na EMP do Porto apenas as atas que reportam às reuniões efetuadas durante a vigência da DGEB 74/76,⁴²⁷ como também testemunhado oralmente por António Meireles, Diretor da EMP do Porto entre 1976/79. Afirmou este último que todas as diretivas que visavam as Escolas do Magistério foram centralizadas no Ministério e de lá emanavam para as escolas. No que reporta às *atividades de contacto*, que proporcionavam aos alunos mestres o contacto com o seu futuro meio de ação profissional, foram suspensas, com a suspensão do plano de estudos de 1975.⁴²⁸ No que se refere à avaliação do desempenho dos alunos, no qual estes participavam, a partir da vigência do I Governo Constitucional ficaram proibidos de estarem presentes nos Conselhos Escolares.⁴²⁹ Cremos poder igualmente incluir entre as *roturas no relacionamento interinstitucional* as atividades desenvolvidas por alunos, (nas associações de estudantes e nas mais diversas divisões criadas para implementação de atividades de cariz cultural).⁴³⁰ No primeiro período estas atividades tinham o apoio dos professores e eram sancionadas pela DGEB, face à autonomia de que gozavam estas escolas. Depois de 1976 assistiu-se à sua progressiva extinção. Para além dos depoimentos dos nossos entrevistados, da legislação e das referências dos diferentes

⁴²⁷ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Relatórios por Disciplina, Actas (de reuniões, conselhos, etc.)* 1975/76 [Cota 269]

⁴²⁸ Cf. p. supra

⁴²⁹ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. Direção Geral do Ensino Básico Correspondência Recebida 1977 [Cota 339]

⁴³⁰ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. Livro de Actas do Centro de Documentação 1974-1977 [Cota 533L]

autores citados, referimos o conteúdo de uma das atas do Livro de Actas do Centro de Documentação da EMP do Porto,⁴³¹ onde se pode lêr na Acta nº 9 de 28-4-77:

«O Sr. Director [Meireles] afirmou que não se podia concretizar nada sem conhecimento e “consentimento” da Direcção (...) alguns elementos presentes, ficou vincado por estes que não seria permitida nenhuma forma de censura às várias iniciativas levadas avante pelas várias secções do centro.»⁴³²

Na Acta nº 11 de 2 de Junho do mesmo ano pode ler-se:

«- Neste momento verifica-se um bloqueamento por parte da Direcção da Escola às várias iniciativas culturais empreendidas pelo Centro de Documentação. (...) Urge, em suma, pôr um ponto final ao que se está a passar e levantarmos as nossas forças para que o Centro tenha um campo aberto e livre para o desenvolvimento das várias iniciativas culturais a realizar-se.»

Na realidade foi colocado um ponto final a esta questão, pois a última acta deste Centro tem a data 30 de Junho de 1977. Na entrevista que efetuámos a este Diretor ele confirmou-nos o encerramento deste Centro, referindo que ele não funcionava e que não se justificava a sua existência. Este modo de atuação vai ao encontro das pressões denunciadas, quer por Cabral Pinto,⁴³³ quer por Manuel Matos, tanto nos seus artigos,⁴³⁴ como na entrevista que este último nos concedeu.⁴³⁵

No que reporta às *roturas nas relações interpessoais*, salientamos o facto de, a partir de 1977 não se terem continuado a efetuar as reuniões de todos os docentes da EMP do Porto, conforme depoimento de Eduarda Pimenta.⁴³⁶ A interação pedagógica, que se verificava em contexto de trabalho, que esta mesma professora da Escola Anexa evoca e que teria ocorrido, apenas, no lapso temporal 1974/1976.⁴³⁷ Com o fim do entusiasmo e da mobilização que estes atores evidenciaram em 1974/76, no novo contexto educativo o relacionamento interpessoal esmoreceu.

⁴³¹ Cf. Anexo 20, Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP.

⁴³² ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Livro de Actas do Centro de Documentação 1974-1977* [Cota 533L]

⁴³³ CABRAL PINTO. Op. cit.

⁴³⁴ MATOS, M. Escolas do Magistério - uma experiência apunhalada (I, II e III), *O Professor (nova série)*, 5pp. 39-44, 6 pp. 37-40, 8 pp. 49-53, Fevereiro, Março e Maio, 1978

⁴³⁵ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), pp. 20, 21

⁴³⁶ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos.2 e 3 (EP), p.6

⁴³⁷ Cf. Idem, p. 59

«... com a entrada do Cardia, enfim ... aquilo que era, mais dinâmico, mais envolvente, mais mobilizador, desapareceu tudo!»⁴³⁸

⁴³⁸ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5, (MM), p. 20

Capítulo IV
Considerações finais

1. A Direção Geral do Ensino Básico (1974-1976) ... a ação que fez a diferença

Formulámos no início deste estudo algumas questões que constituíram o nosso ponto de partida e a nossa problemática: que modificações se verificaram no relacionamento entre a Direção Geral do Ensino Básico e as Escolas do Magistério Primário? Como eram as relações institucionais entre as escolas do magistério e a administração central? Como eram as relações profissionais, dentro destas instituições? Que inovações se produziram e como? Que roturas foram efetuadas? O que mudou no Magistério Primário e no ensino primário? Que conceções educativas e objetivos presidiram a essas mudanças? Qual o sentido das transformações no ensino primário e na formação de professores no período revolucionário? Que processos de decisão e implementação das decisões centrais foram acionados? Qual a participação das escolas do magistério primário na implementação das novas orientações?

O rumo traçado pelo Movimento do MFA em direção à construção de uma sociedade a caminho do socialismo, teve nos Governos Provisórios a estrutura capaz de assumir o compromisso da sua concretização. Para isso, tornava-se imperioso efetuar um corte com as políticas do passado. No que reporta às políticas educativas, este corte só foi efetuado a partir do 2º Governo Provisório, tendo como Diretor Geral da DGEB Rogério Fernandes. Historiador da Educação, investigador, estudioso da República e dos seus pedagogos, procurou este intelectual, agora num cargo político, resgatar ideais e políticas republicanas, algumas delas ainda nos dias de hoje atuais, pelos seus valores humanistas.

1.1 Ensino Primário - Ação fundada numa pedagogia *sergiana*

Fizemos referência no início do III Capítulo deste trabalho à proximidade das pedagogias implementadas no período pós 25 de Abril aos ideais republicanos. Grande defensor da Escola Nova, movimento de renovação do ensino, António Sérgio defendia uma pedagogia ativa, que aliava a teoria à prática. Stoer questiona ⁴³⁹«Como é que a concepção *sergiana* do professor tem sido posta em prática em Portugal desde o 25 de Abril? Basicamente, ela tem sido articulada através de formas de ***educação centradas na criança*** (child-centred education), ou nas palavras de Snyders *pedagogias não-*

⁴³⁹ STOER, S. - *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda. 1982, p.16,.

directivas, aliadas com ideologia socialista.» Na sequência da questão e da resposta de Stoer, diremos que os princípios de uma pedagogia *sergiana* foram aqueles que basearam a conceção dos programas para o ensino primário que entraram em vigor em 1975.

Estes programas visavam proceder ⁴⁴⁰«(...) à transformação dos conteúdos e dos métodos de ensino num sentido pedagógico progressista.». Este sentido progressista baseava a ação pedagógica numa filosofia humanista que definia *educar* em três princípios fundamentais:

- « – Educar é aceitar e respeitar a pessoa, ajudando-a a criar a sua felicidade e a participar na felicidade dos outros.
- Educar é formar homens livres, isto é, homens capazes de se comprometerem em tarefas de emancipação individual e colectiva.
- Educar é um caminho para a extinção de privilégios económicos, políticos e culturais»⁴⁴¹

A escola democrática alicerçada nestes princípios tinha como objetivos, a formação integral do ser humano, proporcionando-lhe «O desenvolvimento harmonioso de todos os fatores que intervêm na construção da personalidade: fisiológicos, sensoriais-motores, estéticos e intelectuais.»⁴⁴² Esta formação deveria constituir-se como uma autoformação, que despertasse na criança a curiosidade pelo conhecimento do meio físico e social no qual ela se desenvolve, respeitando os seus ritmos, incentivando-a à criatividade e ao sentido crítico, estimulando a sua autoconfiança.

Pelo respeito aos ritmos da criança foi criado o regime de fases no ensino primário. Esta nova estrutura foi acompanhada pelo lançamento de novos programas em 1975, que para além de constituírem uma inovação, representaram uma rotura em relação ao ensino até aí praticado, porque o ensino passou a fazer-se por áreas de estudo, (Meio Físico e Social, Movimento, Música e Drama, Língua Portuguesa, Matemática, Saúde, Educação Física) adequadas ao interesse e ao desenvolvimento progressivo da criança, tanto quanto possível ligado ao seu meio social. A relação pedagógica que a implementação destes programas exigia, impunha uma formação docente bem diversa da até aí ministrada nas Escolas da Magistério Primário, constringendo-as a uma profunda reforma.

⁴⁴⁰ FERNANDES, R.- *Educação: Uma Frente de Luta..* p. 84

⁴⁴¹ Idem, p.88

⁴⁴² Idem, p.89

O incentivo à leitura, indispensável ao desenvolvimento humano, foi igualmente outra das medidas de fundo desta DGEB com a criação das Bibliotecas Escolares no ensino básico.⁴⁴³

1.2 Magistério Primário – Para nova pedagogia exigia-se novos professores

Este ensino começou a experimentar modificações logo a partir de 1974, quer no plano de estudos quer pela substituição de Diretores e docentes e a abertura das escolas a atividades de cariz cultural. Com estes novos agentes do ensino, motivados para a mudança, em conjunto com a DGEB, encetaram verdadeiras reformas que podemos considerar em duas vertentes: por um lado a estreita colaboração entre os diretores das EMP e os decisores do MEIC nas políticas educativas, por outro, o lançamento de uma reforma e respetivo plano de estudos em 1975. A colaboração entre a DGEB e os diretores das EMP era efetuada de modo sistemático, em plenários mensais, «onde aprendem uns com os outros»⁴⁴⁴ e onde iam sendo definidos os passos a empreender, posteriormente traduzidos nas políticas educativas. O plano de estudos de 1975, a par de novas disciplinas como a Teoria Dialética da História e a Sociologia, introduziu as *situações interdisciplinares*⁴⁴⁵ que propiciavam o contacto dos alunos mestres com a realidade social, seu futuro contexto de trabalho. As Escolas do Magistério Primário constituíram-se como polos de apoio aos professores primários, quer pelos cursos de reciclagem,⁴⁴⁶ quer pelo apoio pedagógico prestado pelo núcleo aqui criado dos inspetores-orientadores,⁴⁴⁷ quer pelas bibliotecas criadas para apoio ao professor.⁴⁴⁸

Verifica-se aqui, tal como se registou em relação ao ensino primário, e como é referido no final do Capítulo III, a existência de inovações e de roturas, reconfigurando as primeiras nas segundas, uma vez que representam um corte com as posturas anteriores. Mas elas só foram possíveis porque se introduziram estruturas de participação, de formação e de recomposição do corpo docente e uma cultura da inovação.

Da análise destas reconfigurações verifica-se que elas foram possibilitadas pelo fator humano, estabelecendo-se a inter-relação a partir do topo da hierarquia. No nível

⁴⁴³ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (EP), p.5

⁴⁴⁴ Cf. Anexo nº 22, Entrevista nº 6 (GB), p. 15

⁴⁴⁵ Cf. Anexo nº 13

⁴⁴⁶ Cf. Anexo nº 9

⁴⁴⁷ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), p.48

⁴⁴⁸ Idem, p. 51

seguinte verificam-se reuniões ao nível das EMP com a presença de todos os docentes «onde tudo era discutido»,⁴⁴⁹ onde se funcionava com «o espírito de grupo».⁴⁵⁰

Ao nível pedagógico verificou-se um nítido esbatimento entre a ação dos professores teóricos e os professores da prática, pela aproximação mútua do respetivo trabalho.⁴⁵¹ Por outro lado, o envolvimento dos alunos, nomeadamente das associações de estudantes,⁴⁵² para além das atividades de gestão escolar, cabia-lhes alguma responsabilidade na gestão pedagógica, uma vez que eram da sua decisão as temáticas dos seminários, das optativas, das atividades de contacto.

Atendendo a que a estas Associações de Estudantes cabia um importante papel de dinamização cultural, quer nas *Relações institucionais* quer nas *Relações interpessoais*, nas subcategorias de análise que criámos, o fator humano prevalece, nos relacionamentos e nas diferentes hierarquias: Ministério, Escolas do Magistério, professores, alunos.

Parece-nos ter existido um envolvimento, em bloco, desde o topo à base da pirâmide da hierarquia escolar, com o entusiasmo e a militância referidos pelos nossos entrevistados, com vista a uma efetiva mudança de conceção do paradigma educativo, indispensável à implementação, bem sucedida, das alterações curriculares e estruturais.

«A democracia não pode ser apenas uma realidade institucional. Também se constrói na vida diária».⁴⁵³ Teria sido a partir desta premissa que se humanizaram as diferentes hierarquias da estrutura educativa.

Conforme é referido no capítulo anterior, no que reporta ao desempenho dos Governos Constitucionais, no período posterior a 1976, a suspensão de algumas medidas tomadas na vigência dos Governos Provisórios, assim como o coartar de liberdades, institucionais (como a autonomia de que gozavam as EMP), de exercício de atividades dos estudantes (funcionamento das associações de estudantes)⁴⁵⁴, trouxe desmotivação e até revolta⁴⁵⁵ pela minimização da obra anteriormente construída.

⁴⁴⁹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), p. 25

⁴⁵⁰ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 4

⁴⁵¹ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (EP), p.5

⁴⁵² Cf. Anexo nº 22, entrevistas nº 5 (MM), p.14 e nº 6 (GB), pp. 10, 14

⁴⁵³ FERNANDES, R., *Educação: Uma Frente de Luta*. Op. cit., p.7

⁴⁵⁴ Cf. Anexo nº 22, entrevistas nº 5 (MM), p.14

⁴⁵⁵ Cf. obras: CABRAL PINTO. Op. cit.; MATOS, M. Escolas do Magistério - uma experiência apunhalada. FERNANDES, R., *Educação: Uma Frente de Luta*.

Concluindo ...

A tentativa de identificação de inovações, roturas e continuidades, no Ensino Primário e no Magistério Primário, permite-nos dar algumas respostas às questões colocadas no início deste capítulo.

A identificação do contexto de decisão das políticas educativas para as Escolas do Magistério Primário, conduz-nos ao plenário de Diretores das referidas Escolas.⁴⁵⁶ Este processo de decisão veio constituir-se como uma inovação política, rompendo com a prática anterior. Com a tomada de posse do I Governo Constitucional nova rotura se verificou, esta de sentido contrário, voltando à decisão centralizada das políticas educativas.

No que diz respeito à implementação das medidas tomadas entre 1974 e 1976, referimo-nos em especial à renovação dos programas em 1975, quer para a instrução primária quer para o Magistério Primário. Reportando-nos ao ensino primário, identificámos alterações ao nível da estrutura (regime de fases), dos programas, dos horários, dos métodos de avaliação do conhecimento dos alunos, da composição das turmas e do número de alunos por turma, da disponibilização de materiais didáticos e de verba para aquisição de outros, a criação das bibliotecas escolares, etc.⁴⁵⁷ Tanto o regime de fases como os programas configuraram, segundo os nossos entrevistados, uma inovação,⁴⁵⁸ por rotura com as práticas anteriores. Para que todas estas alterações pudessem ter tradução na prática, era imprescindível formar um «novo professor», dotado de sólida formação pedagógica.

A DGEB lutou em duas frentes da formação docente, na sua qualificação e na dignificação do seu estatuto. No que se refere à qualificação, nela se integram as modificações introduzidas nas EMP (mais um ano de formação e a exigência do curso complementar dos liceus para o acesso) e a extinção dos postos de regentes escolares.⁴⁵⁹ O caminho da dignificação da profissionalidade docente ocorreu pela criação do estatuto docente, por uma remuneração mais justa, por uma preparação exigente e adequada ao exercício da profissão.

⁴⁵⁶ Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP, *Actas (de reuniões, concelhos, etc.), Relatórios por Disciplina, Ano lectivo 1975/76*

⁴⁵⁷ FERNANDES, R.- *Educação: Uma Frente de Luta*, pp. 88 a 99

⁴⁵⁸ Cf. Anexo nº 22, entrevistas nos: 2 e 3, (AP), p.60; 2 e 3, (EP), p.59; nº 4, p.27; nº 5, p.17

⁴⁵⁹ Cf. Decreto-Lei nº 111/76 (D.R. Série I), 32 (76.02.07)

Em relação às medidas que foram direcionadas ao magistério primário, a sua implementação foi apoiada por uma vasta rede de medidas setoriais no sentido de viabilizar a sua concretização, que ultrapassava largamente os conteúdos curriculares. Ela concretizava-se principalmente pela aproximação do aluno mestre ao seu futuro contexto de trabalho, mobilizando alunos, professores, diretores das EMP e inspetores.⁴⁶⁰ Esta aproximação da escola ao meio representou outra inovação e outra rotura com as práticas anteriores. Nova rotura se verificou com os Governos Constitucionais e o fechamento da escola sobre si mesma, com a extinção das atividades de contacto⁴⁶¹ e das dinâmicas culturais que as EMP promoviam.⁴⁶²

Segundo os depoimentos dos nossos entrevistados, podemos dizer que se verificou uma quase unanimidade na identificação de relações profissionais dotadas de características específicas. Estas configuram um quadro de relações imbuídas de espírito de grupo,⁴⁶³ de trabalho em equipa,⁴⁶⁴ de partilha de ideias,⁴⁶⁵ tanto dentro das EMP como dentro da DGEB.⁴⁶⁶ Esta, por sua vez, articulava as relações das EMP com as escolas primárias, situando-se no hipocentro das mudanças verificadas nestes dois graus de ensino, mudanças estas que repercutiram “ondas de choque” que se foram transmitindo por todo o tecido social português da época.

«O 25 de Abril fez passar uma aragem por sobre a escola primária portuguesa.»,⁴⁶⁷ refere Rogério Fernandes. Ex-alunos, docentes, diretores das Escolas do Magistério Primário entre 1974 e 1976 relevam-na. Esta época foi de excitação e militância. Por contraste, de 1976 a 1979 foi uma época de luta e frustrações.⁴⁶⁸

Das inovações e roturas que expusemos, no discurso e na emoção de quem as viveu, um facto ressalta, toda a mudança se apoiou em bem tecidas relações humanas, com empenho, feitas de debates de ideias, de cooperação, de solidariedade, de dedicação à causa da educação e de aprendizagem de uma vida democrática. Estamos em crer que a ocorrência de toda esta torrente de mudança, num tão curto espaço

⁴⁶⁰ Cf. Anexo nº 22, entrevistas nº 5 (MM), p.8

⁴⁶¹ Cf. Anexo nº 6, Suspensão do estatuto de “experiências pedagógicas” para as Escolas do Magistério Primário e subsequente suspensão do Plano de Estudos vigente.

⁴⁶² Cf. ACIPP, MPP, Fundo da ex-EMPP. *Livro de Actas do Centro de Documentação 1974-1977* [Cota 533L]

⁴⁶³ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 5 (MM), p. 3

⁴⁶⁴ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 6 (GB), pp. 9, 15

⁴⁶⁵ Cf. Anexo nº 22, entrevista nos. 2 e 3 (EP), p. 5

⁴⁶⁶ Cf. Anexo nº 22, entrevista nº 4 (GF), p. 43

⁴⁶⁷ FERNANDES, R.- *Educação: Uma Frente de Luta*, p.74

⁴⁶⁸ TRINDADE, Rui. Op. cit.página

temporal, que, por isso mesmo parecerá «longo»,⁴⁶⁹ nos leve a inferir, tal como referiu um dos nossos entrevistados que as roturas se efetuaram mais nos modos de relacionamento: «*As diferenças não são tanto de conteúdo, embora os conteúdos sejam importantes, como sobretudo na relação ... na forma de tratar as questões e na forma de comunicar, digamos assim, com ... a comunidade educativa*»⁴⁷⁰

⁴⁶⁹ FERNANDES, R., *Educação: Uma Frente de Luta*, p.21

⁴⁷⁰ Cf. Anexo nº 21, entrevista nº 5 (MM), p. 8

Bibliografia

BACHELARD, G.- *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70, Lda., 1971.

BARROSO, João - Do Mito da Reforma à Reforma do Mito. In *O Século da Escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA, 2001

BASTO, R. do Céu P. Pacheco - *Alegrias e Tristezas nas Memórias da Escola Conde de Ferreira, Castelões de Cepêda, Paredes (1920-1950)*. Porto: Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Infância e Sociedade, 2011.

BENAVENTE, A.- *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

BERRIO, J.R.- El método histórico en la investigación histórico-educativa. In *La Investigación Histórico-Educativa. Tendencias actuales*. GABRIEL, N. e VIÑAO FRAGO, A. (eds). Barcelona: Editorial Ronsel, 1997

BOURDIEU, P. - *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70, Lda., 2001.

CARDONA, M.J.- *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834–1990)*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora, 1997

CHARTIER, R. - *A História Cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL 82-Difusão Editorial, S.A., 1982

CORREIA, J.A.- *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa, 2000.

CORTESÃO, L., MAGALHÃES, A, e STOER, S. - Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas. In *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: FPCEUP, nº15, 2001, 45-58.

DALE, Roger & OZGA, Jenny - Introducing education policy: principles and perspectives, E333 Policy Making. In *Education: a Third Level Course*. Milton Keynes: The Open University [1986], 1991.

ESCOLANO, A.- La historiografía educativa. Tendencias generales. In *La Investigación Histórico-Educativa. Tendencias actuales*. GABRIEL, N. e VIÑAO FRAGO, A. (eds). Barcelona: Editorial Ronsel, 1997.

FELGUEIRAS, M.L. - *Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no Século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A., 2008.

FELGUEIRAS, M. L. - *História da Educação em Portugal: Instituições, Materiais, Práticas e Representações*. Porto: FPCEUP. Relatório da disciplina do mestrado em Educação e Herança Cultural, 2006.

FELGUEIRAS, Margarida L., MENEZES, Maria Cristina (Orgs.) - Rogério Fernandes, *Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERNANDES, P., *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, R.- História da Educação, história das mentalidades, história da cultura. In FELGUEIRAS, Margarida L., MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). Rogério Fernandes, *Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERNANDES, R. - A História da Educação e o Saber Histórico. In FELGUEIRAS, Margarida L., MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). Rogério Fernandes, *Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 2004

FERNANDES, R.- Dois anos de trabalho no Ensino Básico (1974-1976). In *Educação Sociedade & Culturas*. Porto: FPCEUP, 1999, nº 11, pp. 9-27

FERNANDES, R. - Gênese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910). In *Sistema de Ensino em Portugal Séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri, 1998

FERNANDES, R. - *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Amadora: Biblioteca Breve, Instituto da Cultura Portuguesa, Secretaria de Estado da Cultura, Presidência do Conselho de Ministros, 1979.

FERNANDES, R. - *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977

FERNANDES, R. - *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores, 1973b.

FERNANDES, R. - *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1973^a

FERNANDES, R. - *João de Barros - educador republicano*. Lisboa: Horizonte, 1971.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. - *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 1992.

GRÁCIO, R. - História da História da Educação em Portugal: 1945-1978. In GOMES, J. F., FERNANDES, R. e GRÁCIO, R.. *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

GRÁCIO, R. - *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

LOPES, A.; SILVA, M.A.; SOUSA, C.; ROCHA, R. & FRAGATERO, L. - Identidades profissionais de base e currículo de formação inicial: o caso do curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto. In A. Lopes (Org.). *De uma escola à outra -*

Temas para pensar a formação inicial de professores. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

LOPES, A. (Org) - *De Uma Escola A Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores.* Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2007

LOPES, A., SOUSA, C., PEREIRA, F. e TORMENTA, R., *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores,* Porto, Profedições, Lda./Jornal a Página, 2005

LOPES, A. et al., Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação, *Revista Portuguesa de Educação,* 17 (1), 63-95, 2004

MAGALHÃES GODINHO, V. - *A Educação num Portugal em Mudança.* Lisboa: Edição Cosmos, 1975.

MATOS, M. *Fases ou Classes? uma análise centrada na evolução das formas de organização da escola e na perspectiva actual dos professores.* Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado, 1988.

MATOS, M. Escolas do Magistério - uma experiência apunhalada. In *O Professor.* (I, II e III). 1978, (nova série), 5pp. 39-44, 6 pp. 37-40, 8 pp. 49-53, Fevereiro, Março e Maio.

MIALARET, G. - *A Formação dos Professores.* Coimbra: Livraria Almedina, 1991

MOGARRO, Maria João - *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo. Do enquadramento legal à dinâmica institucional.* Lisboa: FPCE-UL, Tese de Doutoramento, 2004.

NÓVOA, A. - História da Educação: “Novos Sentidos, Velhos Problemas”. In MAGALHÃES, J. (org). *Fazer e Ensinar História da Educação.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998

NÓVOA, A. - Formação de Professores e Profissão Docente. In NÓVOA, A. (Coord). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda., 1997, 3ª edição.

PEREIRA, F - *Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Porto: FPCEUP. Dissertação de Doutoramento, 2007.

PESAVENTO, S. J. - *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTO, C.- *Escolas do Magistério. Reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos "O Professor", 1977.

QUIVY, Raimond. et al. - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

SALVADO SAMPAIO - *O Ensino Primário 1911-1969 Contribuição Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975, Volumes I e II.

SALVADO SAMPAIO - *O Ensino Primário 1911-1969 Contribuição Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977, Volume III.

SANTOS, M.E. Brederode - Inovação Educacional, in Manuela Silva e M. Isabel Tamen. (coord) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, pp. 386- 411.

SERRA, F. H. - A Escola do Magistério primário de Lisboa em Tempos Revolucionários (1974-1979). Uma história de euforia e decepção. In J. Pintasilgo & L. Serrazina (Orgs.) *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores. Arquivo, História e Memória*. Lisboa: Edições Colibri/CIE-FCUL/ESELx, 2009, pp.99-138.

SERRA, F. - *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*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências,

Departamento de Educação, 2004, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia da Educação, Volume III.

SOUSA SANTOS, B. - *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1988

STOER, S. - *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986

STOER, S. - *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda., 1982.

TEODORO, A. 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. In *Educação Sociedade & Culturas*. Porto: FPCEUP, 1999, nº 11, pp.29-66.

TEODORO, A. - *Política Educativa em Portugal, Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1994

VIDIGAL, L. - *Os Testemunhos Orais na Escola, História Oral e Projetos Pedagógicos*. Porto: Edições Asa, 1996.

VIÑAO FRAGO, A. - De la importância y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador). In GABRIEL, N. e VIÑAO FRAGO, A. (eds.). *La Investigación Histórico-Educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel, 1997.

Documento consultado:

Despacho de 2 de Abril de 1964-Despacho que autoriza a divulgação do presente trabalho e comunicação feita por sua Excelência o Ministro da Educação Nacional aos órgãos de informação em 2 de Abril de 1964

Projecto Regional do Mediterrâneo, Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole), Previsão para 1975, Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica, Subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 32 629 (D.G. Série I), 12 (43.01.16)
Decreto-Lei nº 42 994 (D.G. Série I), 125 (60.05.28)
Decreto-Lei nº 43 369 (D.G. Série I), 279 (60.12.02)
Decreto-Lei nº 45 810 (D.G. Série I), 160 (64.07.09)
Decreto-Lei nº 47 586 (D.G. Série I), 59 (67.03.10)
Decreto-Lei nº 408/71 (D.G. Série I), 228 (71.09.27)
Decreto-Lei nº 45/73 (D.R. Série I), 36 (73.02.18)
Decreto-Lei nº 513/73 (D.R. Série I), 237 (73.10.10)
Decreto-Lei nº 67/73 (D.R. Série I), 48 (73.02.26)
Lei nº 5/73 nº (D.R. Série I), 173, (73.07.25)
Decreto-Lei nº 203/74, (D.R. Série I), 113, (74.05.15)
Decreto-Lei nº 221/74 (D.R. Série I),(74.05.27)
Decreto-Lei nº 277/74 (D.G. Série I), 146 (74.06.25)
Portaria nº 540/74 (D.R. Série I), 201 (74.08.29)
Decreto-Lei nº 476-A/74 (D.R. I Série), 223 (74.09.24)
Decreto-Lei nº 309-B/75 (D.R. I Série), 144 (75.06.25)
Decreto-Lei nº 290/75 (D.R. I Série), 135 (75.06.14)
Decreto-Lei nº 111/76 (D.R. Série I), 32 (76.02.07)
Decreto-Lei nº 651/76 (D.R. Série I), 178 (76.07.31)
Decreto-Lei nº 672/76 (D.R. Série I), 199 (76.08.25)
Decreto-Lei nº 427-A/77 (D.R. Série I), 238 (77.10.14)
Portaria nº 572/79 (D.R. Série I), 252 (79.10.31)
Decreto-Lei nº 538/79 (D.R. Série I), 300 (79.12.31)
Despacho Normativo nº 30/2001 (D.R. Série I), 166 (2001,07.19)

Sites consultados:

CANDEIAS, R. - *Contributo Para a História das Inovações no Ensino da Matemática no Primário: João António Nabais e o Ensino da Matemática no Colégio Vasco da Gama*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 2007, Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Educação e na Especialidade de Didáctica da Matemática.
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1199/1/17848_ULFC086723_TM.pdf retirado em 6.04.2012

CODD, J.- The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents. In *Journal of Education Policy*, 1988, 3,(3), 235-247.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093880030303#preview> retirado em 26.04.2012

CORREIA, J.A. - Inovação, mudança e formação, elementos para uma praxeologia de intervenção. In Marques, João P., Almeida, Leandro S., Oliveira, Lúcia, Caetano, Orlando, Silva, Pedro, Santiago, Rui A.. *A acção educativa: análise psico-social*. Leiria: APPORT., 1990, pp.77-90
http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pubs_pesquisa.FormView?P_ID=69969 retirado em 25.10.2012

CORREIA, J.A., STOER, S., STOLEROFF, A. - *A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal*. Porto: Afrontamento, 1993
https://sigarra.up.pt/fpceup/pubs_pesquisa.FormView?P_ID=48862 retirado em 10.08.2012

DEMO, Pedro - Rupturas urgentes em educação. In *Scielo*. Ensaio. Rio de Janeiro. 2010.
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf> retirado em 25.10.2012

FERREIRA, H. - *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1986: Que participação dos Professores?*. Braga: Universidade do Minho. 1992. Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5675?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo retirado em 04.04.2012.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. - A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In *Curso de Verão*. Porto: ASA. 1998, Coleção Perspectivas Actuais, Educação, Autonomia, Gestão e Avaliação nas Escolas, <http://www.cursoverao.pt/> retirado em 07.04.2012

FOUCAULT, M. - *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008, 7ª Edição. <http://www.forenseuniversitana.com.br> retirado em 08.08.2012

MAGALHÃES, Justino - A Investigação e a Formação Avançada em Educação: Perspetiva histórico-educacional. In *e-working paper n.º 1*. Lisboa: UL, Instituto de Educação. 2012, Fevereiro. <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/337393.PDF> retirado em 7.08.2012

Ministério da Educação - *Arquivo Histórico, Governos Provisórios*
<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/ArquivoHistorico/GovernosProvisorios/Pages/GovernosProvisorios.aspx> retirado em 09.10.2011

Ministério da Educação - *Arquivo Histórico, Governos Provisórios*
<http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp01/programa-do-governo/programa-do-i-governo-provisorio.aspx>
retirado em 9.07.2012

Ministério da Educação - Novo Governo Provisório – *Homens e Programa*
<http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp02/programa-do-governo/programa-do-ii-governo-provisorio.aspx>
retirado em 9.07.2012

PACHECO, J. - Oportunidades Perdidas. In *Jornal A Página da Educação*. Julho 1998, Nº 70, Ano 7, Página n.º 18
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=70&doc=7404&mid=2> retirado em 03.07.2012

PEREIRA, F., TORMENTA, R., CAROLINO, A.M. – *A Formação Inicial de Professores do 1º CEB No Período Revolucionário: o envolvimento como analisador da Formação*. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15598/2/56804.pdf> retirado em 28.11.2012

TEODORO, A. - Mobilização Educativa em Tempos de Crise Revolucionária. Periferia e Centro no Processo de Democratização das Escolas (1974-1976) In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. 2004, vol. 17, número 002. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417207.pdf> retirado em 23.03.2012

TEODORO, A. - *A Construção Social das Políticas Educativas. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 1999. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialização de Educação e Desenvolvimento. <http://run.unl.pt/handle/10362/331> retirado em 14.08.2012

THOMPSON, P. - *The Voice of the Past, Oral history*. 1988, 2nd Edition. <http://tristero.typepad.com/sounds/files/thompson.pdf> retirado em 17.08.2012

TRINDADE, Rui - “Junho ...”. In *A Página da Educação*. 1999, Nº 81 <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=81&doc=7709&mid=2> retirado em 15.01.2012