

O 25 DE ABRIL E A EDUCAÇÃO: DISCURSOS DE PROFESSORES EM CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO

Joaquim Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Pretende-se, através deste texto, analisar a produção discursiva dos professores sobre a sua profissão no complexo período que marca a transição do Estado Novo para os novos tempos democráticos, o que ocorre em meados dos anos 70 do século XX, tendo como eixo central a Revolução de Abril de 1974 e o período revolucionário que se lhe seguiu e que veio a ser de alguma maneira encerrado pela “normalização” de 1976. Utilizamos como fontes a produção de professores e de intelectuais ligados ao campo educativo em duas importantes revistas de natureza pedagógica publicadas no período, *O Professor e Escola Democrática*.

Segundo Maria de Fátima Sanches (2004) “o tempo revolucionário foi um tempo criador por excelência” (p. 156). Essa criatividade fez-se sentir, no caso da Revolução portuguesa, por via de um conjunto de medidas tendencialmente inovadoras com destaque para o projeto de unificação do ensino secundário, a concretização da chamada gestão democrática das escolas, a idealização de espaços curriculares transversais como a Educação Cívica e Politécnica, o sistema de fases no então ensino primário, as Atividades de Contacto com o meio nos cursos do magistério, entre outras. Uma certa “vivência da utopia”, que esse tempo proporcionou, não deixou de estar presente nos discursos dos professores e educadores, conduzindo à afirmação do que a mesma autora considerou ser um “profissionalismo utópico dos professores”, contraponto de “uma conceção restrita do ser profissional” (Sanches, 2004, pp. 135 e 176). Dele faziam parte, entre outros aspetos, a consideração da educação como “ato político” e a militância dos professores na luta pela consecução de uma sociedade socialista, a crença na necessidade de uma verdadeira “revolução cultural”, a admissão de um papel social renovado para o professor, entendido como “dinamizador cultural” do seu meio, a defesa da abertura da escola à comunidade ou da relação entre o trabalho intelectual e o

trabalho manual. A assunção do professor como “intelectual”, ainda que um intelectual de tipo novo, assumindo a sua intervenção social em união com o “Povo”, e a recusa da condição de “funcionário”, estão, igualmente, muito presentes nos discursos docentes. Mesmo assim, continuamos a encontrar uma mescla curiosa, e aparentemente paradoxal, entre uma fundamentação de natureza profissional e algumas referências aparentemente mais tradicionais. Procuraremos, a este propósito, sistematizar e analisar as diversas categorias associadas a uma tentativa de definição, eventualmente alternativa, do ser professor, tal como foi esboçada no contexto revolucionário. Na opinião de António Teodoro (1994), “a Revolução do 25 de Abril significou para os professores um impulso novo na valorização da sua atividade profissional” (p. 189). Assumindo este pressuposto, procuraremos refletir sobre o modo como os professores foram, através da sua imprensa, construindo discursivamente o já referido “profissionalismo utópico dos professores”, típico do período revolucionário, identificando alguns dos seus traços e contribuindo, de alguma maneira, para desvelar os sentidos desse discurso profissional.

1. “Educação: ato político”

Educação: ato político é o título de uma obra publicada por Agostinho Reis Monteiro em 1975. O autor foi um dos dinamizadores dos Grupos de Estudo que estiveram nas raízes do movimento sindical português tal como se desenvolveu a seguir à Revolução e foi, além disso, um dos responsáveis iniciais pela revista *O Professor*. O referido título sintetiza, de forma exemplar, aquela que foi uma das principais características dos discursos educativos do período revolucionário, ou seja, o entendimento da educação e da política como domínios imbrincados um no outro. As práticas educativas seriam também, à luz desse olhar, práticas eminentemente políticas. Na verdade, num período de intensa mobilização, como foi o período revolucionário, a política era entendida como transversal a todos os domínios da vida social. De acordo com Stephen Stoer (1986), “a educação, num período de mobilização, vê-se altamente politizada” (p. 254). São abundantes os excertos que confirmam essa asserção. Em *O Professor*, Filomena Leal (Maio 1975) defende que o professor deve assumir uma “perspetiva política”, manifestando-se ela própria favorável a uma “política geral

antimonopolista e antilatifundiária”. Para a autora, a questão fundamental com que cada docente se deve confrontar é a seguinte: “Ao lado de que classe social se coloca a ação pedagógica?” (p. 11). Em artigo não assinado do mesmo periódico, fala-se do “socialismo que estamos a construir” (Participar..., Jul. 1975, p. 5) e noutro artigo desse mesmo número Matilde Bento (Jul. 1975) apela à concretização de uma “revolução socialista” (p. 21). Severo de Melo (Fev. 1976), por seu lado, alerta-nos para a necessidade de se combaterem duas ilusões: “a ilusão pedagógica” e “a ilusão apoliticista, pela qual a escola nada teria a ver com a política”. Em contraponto à primeira das ilusões, o autor afiança que “a escola, por si só, nunca é nem foi capaz de dar resposta aos problemas e anseios da comunidade [...]. Mas deve competir à escola ajudar o processo revolucionário. Ajudá-lo mas não conduzi-lo” (pp. 26-27). Posição próxima é a defendida por Adalberto Dias de Carvalho (Jun. 1976) em artigo da *Escola Democrática*: “Para que o professor esteja empenhado na tarefa de transformação da escola, ele tem de estar, antes de mais, empenhado na tarefa de transformação da sociedade dentro da qual a escola evoluirá” (p. 3). Noutro artigo da mesma revista, da autoria coletiva da Escola do Magistério Primário de Coimbra, considera-se que “todos os problemas da educação [...] não poderão ser resolvidos isoladamente”, devendo passar, obrigatoriamente, “pela solução simultânea dos graves problemas com que se debate a sociedade portuguesa”. Assim sendo, os autores consideram como prioritária “uma reestruturação total da sociedade, nomeadamente no que respeita à alteração profunda das relações sociais de produção”. Só após essa reestruturação seria possível “encontrar caminhos progressistas para uma educação humanista” (*À descoberta...*, Nov. 1975, p. 8). Finalmente, em artigo dedicado aos novos programas do ensino primário, Modesta Barral (Set. 1975) apresenta como uma das respetivas finalidades a seguinte: “Procura-se a renovação da Escola ao serviço da construção dum «homem-novo», numa sociedade socialista, encorajando a criança a pensar, sentir e executar” (p. 22).

Assinale-se, por um lado, o facto de palavras como revolução, política, socialismo, classes, luta de classes ou relações de produção se terem tornado verdadeiras bandeiras do período então vivido e através das quais se procurava efetuar uma leitura alternativa, altamente politizada e de clara inspiração marxista, da realidade social e educativa. Por outro lado, importa ter em conta a ambiguidade dos discursos revolucionários em

relação ao contributo da escola para a transformação social. Estão, como vimos, presentes no campo educativo tanto a conceção de que sem transformação da sociedade não é possível uma transformação da escola como a conceção que atribui prioridade ao investimento educativo. Em qualquer dos casos somos confrontados com um projeto de extrema ambição e que apresenta como meta a construção de uma sociedade nova, de uma escola nova, de um homem novo.

2. “Revolução cultural” e construção do “homem novo”

Podemos ainda encontrar uma outra ambivalência nestes discursos, em articulação com a anteriormente mencionada. Neles conviviam, de forma aparentemente paradoxal, tanto a crença messiânica numa transformação que já teria sido operada pelo momento mágico constituído pelo 25 de Abril como a convicção de que se tornava ainda necessário investir nessa construção da nova sociedade, designadamente por via da transformação educativa. A referida ambiguidade está muito presente, por exemplo, no seguinte excerto retirado de um artigo de *O Professor* subscrito por Manuel Bernardo (Out. 1974): “Em matéria de educação, hoje mais do que nunca, há que talhar novo para homem que nasce. E como estamos certos que em Abril de 74 nasceu em Portugal o homem novo, há que trabalhar para ele.” (p. 24). Como em outros momentos revolucionários, não só se acredita que nos encontrávamos numa espécie de ponto zero da história, iniciando a construção de uma sociedade nova, em rutura total com o passado “fascista” e “capitalista”, como se procede a uma reatualização da crença de tipo iluminista que valoriza, ao extremo, o papel da educação e da cultura como fatores de transformação social. É nessa conformidade que se pode compreender a introdução do tema da revolução cultural. Uma parte dos atores educativos estavam conscientes de que a revolução política, consubstanciada no 25 de Abril, havia trazido, entre muitas outras coisas, a libertação dos discursos e procuravam usufruir esse novo ambiente em toda a sua plenitude. Estavam, no entanto, igualmente conscientes de que a revolução política era insuficiente, devendo ser necessariamente complementada por uma revolução cultural. É essa a tese proposta em artigo assinado pelas iniciais A. M. (Maio 1975):

Tem-se ouvido falar, ultimamente com mais frequência, da revolução cultural [...]. Houve uma revolução política em «25 de Abril de 1974», avançando no «28 de Setembro» e no «11 de Março». Entra-se decididamente na revolução económica. Resta, pois, alargar a frente revolucionária à educação e à cultura. [...]. Revolução política, económica, cultural, social – é um todo inconsútil. A revolução cultural terá como programa «levar o conhecimento ao povo», porque a «liberdade está intimamente ligada ao conhecimento» [Vasco Gonçalves]. Há de consistir fundamentalmente numa tríplice alfabetização – alfabética, cultura, política – mediante a qual todos os analfabetos aprenderão a ler, a escrever, a pensar, a escolher, a intervir conscientemente na vida do seu país [...]. A revolução cultural realizará a desalienação espiritual e contribuirá, ao mesmo tempo, para a transformação das condições de vida das populações. Será uma campanha patriótica, semelhante a outras realizadas noutros países onde, pela ação e contacto com as realidades, todos se reeducam a si próprios e transformam o rosto da pátria. Restituirá a cada português a consciência da sua dignidade, desenvolverá o espírito de solidariedade humana, responsabilizará cada um pelos problemas da sua terra e os destinos da sua pátria, difundirá um humanismo novo – científico e coletivista. (pp. 20-21)

Este excerto é de enorme riqueza e bem representativo do espírito do tempo. Em primeiro lugar, importa sublinhar a ideia da interligação entre as chamadas revolução política, revolução económica e revolução cultural. A transformação política, desencadeada pelo 25 de Abril, não seria, nesta ótica, suficiente. Tornava-se necessária uma revolução cultural que a complementasse e aprofundasse. A construção do homem novo – objetivo último de todas as revoluções culturais – implicava um processo de “desalienação espiritual” e a assunção de um “humanismo novo”. Podemos, naturalmente, e como em anteriores projetos de formação do cidadão, perguntar se não é a componente endoutrinadora que acaba por prevalecer – note-se a adjetivação “científico e coletivista” - relativamente a qualquer bem intencionada proclamação de teor humanista. Como, com pertinência, nota Stoer (1986), a política educativa na conjuntura revolucionária não se afastou das “noções de consenso e também de inculcação ideológica” (p. 61).

Podemos destacar, em segundo lugar, a articulação que aí é feita, curiosamente tendo por base uma citação de Vasco Gonçalves, entre a “liberdade” e o “conhecimento”. É a partir da tradição iluminista, liberal e republicana que se considerava este último – o “conhecimento” - como essencial para o exercício da

liberdade cívica. Daí a relevância que os temas do analfabetismo e da alfabetização assumiram nesses contextos, como acontece, igualmente, no pós-25 de Abril. Outra das autoras presentes em *O Professor* – Helena Cidade Moura (Nov. 1977) – chega mesmo a afirmar, bem na linha da referida tradição: “O analfabetismo é uma mancha mítica e fatalista na sociedade portuguesa, é um nevoeiro sebastianista em que se resguarda o real” (p. 30). É, igualmente, numa perspetiva iluminista que se imagina – regressando ao texto de A. M. - poderem ser os intelectuais (designadamente os estudantes) a “levar o conhecimento ao povo”. Está aqui presente a ideia do “pedagogo esclarecido” que se identifica com o povo, para utilizar novamente uma expressão retirada de Stoer (1986, p. 184).

Muito interessante é o sentido complexo e multifacetado atribuído à noção de alfabetização, entendida como “tríplice alfabetização – alfabética, cultural, política”. Para além das tradicionais competências ao nível da leitura e da escrita, associadas a essa noção, ela é alargada, particularmente, ao “saber pensar” e ao “intervir conscientemente na vida do seu país”. É, por um lado, à consciência cívica que se apela e, por outro, à já referida dimensão da participação ou da intervenção cívica. Entramos, aqui, num dos aspetos em que o projeto de formação do cidadão desenvolvido no período revolucionário é mais inovador e mais se aproxima das conceções recentes, superando a figura do “cidadão-eleitor” típica do liberalismo e do republicanismo. A participação, tal como se expressa no período revolucionário, é algo bem mais amplo e efetivo do que a mera competência formal para o exercício do voto (Pintassilgo, 2007).

3. Um novo perfil de professor

O que fica dito permite compreender a relevância que assume o novo papel social a ser desempenhado pelos professores e o caráter incontornável da sua militância em prol das novas ideias. Mais que professores, pretende-se que estes trabalhadores do ensino sejam verdadeiros militantes da nova causa revolucionária. O objetivo é transformar os jovens, que são os seus alunos, contribuindo assim para a construção da nova sociedade socialista, propósito, como vimos, recorrentemente afirmado. Os traços anteriormente sublinhados não deixam de nos remeter para a figura do professor como “intelectual”, pelo menos na aceção que Henry Giroux (1990) dá a esta noção e que

apela ao entendimento do ensino como uma prática emancipatória e à assunção, por parte dos professores, de um compromisso crítico no sentido da transformação social. Os professores são, pois, protagonistas centrais do processo revolucionário. O novo contexto social e cultural exige “um novo tipo de professor”, como com lucidez antecipou Rui Grácio (1986, p. 185). Filomena Leal (Maio 1975) foi uma das articulistas de *O Professor* que mais contribuiu para esboçar esse novo perfil docente e para refletir sobre o papel social que dele era esperado no contexto revolucionário:

Ser professor não consiste apenas em preparar corretamente as aulas, explicar a matéria, corrigir os exercícios. É necessário contribuir pelo seu exemplo para a formação de uma nova mentalidade. Para isso deve possuir ao mais alto grau a consciência de pertencer à classe trabalhadora [...]. E será em parte devido a esta ação regular, quotidiana, verdadeiramente revolucionária, que a escola se transformará num verdadeiro centro democrático, onde se prepara, com jovens generosos e de moral íntegra, uma sociedade assente na solidariedade humana [...]. Para que uma nova mentalidade se forme é urgente que o professor se engaje numa autêntica revolução democrática. (p.11)

Um dos papéis mais tradicionais do professor – ensinar, transmitir o saber - é, pois, senão desvalorizado pelo menos relativizado em face dos novos papéis que emergem do turbilhão revolucionário. A autora recorre à figura do exemplo, curiosamente uma das referências mais tradicionais associadas ao ser-se professor, para ilustrar uma das dimensões desse novo papel. Mesmo assim, o que se pretende é, certamente, uma exemplaridade de tipo diferente, o que é reforçado pela significativa ideia de que ele deve ter “consciência de pertencer à classe trabalhadora”. A “classe trabalhadora”, a par da “classe operária”, são categorias alvo de uma notória mitificação por parte dos discursos revolucionários. A pertença à “classe trabalhadora” é algo que, neste contexto, dá por si mesmo legitimidade à intervenção dos atores sociais. A eventual origem “pequeno-burguesa” ou, mesmo, “burguesa” de uma parte dos professores necessitava de ser purificada por uma pertença virtual a esse espaço de regeneração social. Muito significativo a este propósito é o excerto seguinte retirado de um artigo subscrito coletivamente pela Escola do Magistério de Aveiro e inserto na *Escola Democrática*:

Mas, é sobretudo na prática diária, no seio das coletividades, que este [o aluno-mestre] se sentirá estimulado e desafiado a vencer os obstáculos, adquirindo, naturalmente, a sua perspetiva revolucionária e o conseqüente repúdio por atitudes paternalistas e por outros mecanismos de defesa. Só assim será conduzido a uma reformulação do seu aparelho

conceitual, cuja mutação, que se quer constante, só da prática poderá decorrer. Este processo de libertação ideológica é tanto mais importante, quanto é certo que a grande maioria dos alunos do Magistério Primário provém de um extrato social nem sempre receptivo a inovações. (Educação, função e fator..., Set. 1975, p. 7)

Temos aqui claramente expressa a desconfiança em relação à origem social dos futuros professores, o que implicava uma verdadeira revolução interior, uma alteração radical da sua maneira de pensar e de sentir, entendida como um “processo de libertação ideológica” conducente à aquisição de uma “perspetiva revolucionária”. E essa libertação só poderia ocorrer através de uma prática quotidiana “no seio das coletividades” populares, o ambiente que tornaria possível o almejado processo de regeneração individual, de transformação do futuro professor no “homem novo” indispensável para a prossecução com sucesso do processo revolucionário. Mas nem todos os articulistas acreditam nessa capacidade dos professores para se autorregenerarem social e ideologicamente. Em *O Professor* Gomes Bento (Abr. 1976), falando do que considera ser a “maioria dos professores”, afiança “a total impossibilidade de se autoeducarem e se revolucionarem como educadores” (p. 29). Noutro número da mesma publicação Severo de Melo (Fev. 1976) interroga-se em idêntico sentido: “estará o corpo docente nacional interessado na lógica da revolução socialista?” (p. 27). Em artigo não assinado de *Escola Democrática*, articula-se idêntica descrença com uma crítica mais radical ao que se considera ser o autoritarismo inerente à organização escolar.

O autoritarismo na Escola traduz-se quer pela exclusiva detenção do poder por parte do sistema e dos professores (seus naturais agentes), remetendo os alunos para o papel de meros pacientes da educação [...]. O aspeto seletivo resulta não só de a Escola ainda estar montada para uma minoria de alunos (oriundos da classe burguesa), como também, de os professores, quer pela sua origem de classe, quer pela formação que tiveram quer, em determinados casos, pela opção que fizeram, não conseguirem pôr-se efetivamente ao serviço da maioria dos alunos, oriundos das classes trabalhadoras, e portanto irem de encontro aos seus interesses. (Onde estamos? ..., Março 1976, p. 15)

Neste caso, a escola é vista como palco de uma luta de classes que coloca alunos e professores em lados opostos de uma suposta barricada. Os professores detêm o poder e representam os interesses da burguesia. Os alunos fazem, neste contexto, o papel de explorados e oprimidos. Em artigo, há pouco referenciado e dedicado à gestão

democrática, em que dá conta de uma enorme clarividência e, também, de algum desencanto, Gomes Bento (Fev. 1976) mostra-se particularmente irónico e corrosivo para com este “furibundo discurso sobre a escola capitalista” ao afirmar: “erradamente transpuseram-se para a escola situações típicas da luta da classe operária, quase se confundindo alunos com operários e professores com patrões” (p. 32).

Retomemos, agora, a questão nos novos papéis, das novas funções e do novo perfil do professor. Na conhecida obra em que faz o balanço da experiência de cerca de dois anos na então Direção-Geral do Ensino Básico, *Educação: uma frente de luta*, Rogério Fernandes (1977) recorre, como vimos, à metáfora do “dinamizador cultural” para apresentar uma nova faceta do perfil deste novo ator, a sua capacidade de intervenção social, não apenas junto dos seus alunos, mas também da comunidade em que trabalha: “O professor deveria ser, além de docente, na aceção verdadeira da palavra, um *dinamizador cultural* do seu meio em ordem à reconstrução da nação que o fascismo deixara devastada”. Daí decorre para os professores, na opinião do autor, “o dever de intervenção cívica consciente”, o qual não pode ser confundido com a função de “propagandista de qualquer regime, de qualquer partido ou de qualquer seita” (p. 136). A analogia entre o professor e o “dinamizador cultural” é, de resto, transversal a muitos dos discursos.

A ação futura do professor não será, portanto, «dar aula», mas mobilizar, motivar o aluno para receber a informação; para informar-se. O professor será um «animador», além de perito de cujos conhecimentos os alunos podem dispor, porque ele, «sabe coisas» que os mesmos não sabem. (A educação escolar..., Jun. 1976, p. 21)

Sendo certo que o professor exerce uma função eminentemente social [...], haveria que sensibilizar os futuros educadores aos problemas gerais da coletividade e à situação sociofamiliar e familiar das crianças, em particular. Num como noutro caso, porém, com o objetivo de conduzir o estudante [da Escola do Magistério Primário] a descobrir a função de dinamizador cultural e de agente de transformação que deve ser o professor do ensino primário. (1975/76..., Out. 1976, p. 16)

Este novo perfil de professor relaciona-se com as renovadas conceções pedagógicas que circulam no campo educativo revolucionário e que remetem para uma nova maneira de encarar o trabalho do professor e a relação pedagógica. As perspetivas construtivistas são claramente valorizadas e surgem articuladas com as preocupações de reconstrução social já aqui salientadas. Questiona-se o tradicional “dar aula”, uma vez que são os

alunos que devem descobrir o conhecimento, motivados e apoiados pelo professor. Este deve criar as condições para que o processo de aprendizagem possa ocorrer, dinamizando, como “animador”, o trabalho pedagógico e colocando-se, como “perito” à disposição dos alunos, por ter um conhecimento mais aprofundado da área do saber em que se especializou. Mas, o professor deve ser mais do que o “dinamizador” da sua sala de aula, ele tem que se assumir como “dinamizador cultural” e, como já notámos, de “agente de transformação” do meio social em que intervém. Fernando Santos Serra (2004) apresenta-nos, sinteticamente, os traços principais da conceção de professor tal como este foi idealizado no período revolucionário:

[Era] uma conceção segundo a qual o professor deveria assumir-se como um profissional cientificamente bem preparado nas modernas correntes construtivistas e críticas do conhecimento, sensível aos problemas socioeconómicos e socioculturais que condicionam o desenvolvimento e a personalidade dos seus alunos; alguém que, enfim, não aliena o seu contributo – muito pelo contrário –, na construção de um projeto político global orientado para a construção da sociedade sem classes. (Vol. III, p. 277)

Rogério Fernandes mostra-se consciente dos perigos que espreitavam este novo papel, ao chamar a atenção para a necessidade de o professor não se transformar num “propagandista” de um partido ou de uma seita. Na verdade, como já notámos, este foi um dos principais dilemas do período revolucionário.

4. A abertura da escola ao meio e à comunidade

A caracterização anteriormente esboçada das novas funções sociais atribuídas aos professores surge em íntima relação com outro dos lugares-comuns do discurso educativo revolucionário e que remete para a necessária abertura da escola ao meio ou, noutra terminologia, à comunidade. Como reconhece Ana Maria Bettencourt (1982): “L’ouverture de l’école au milieu et à la production apparait comme un des aspects les plus caractéristiques des changements introduits à l’école portugaise à la suite du «25 avril» (p. 2). Rui Grácio (Abr. 1976), Secretário de Estado da Orientação Pedagógica em parte do período revolucionário, sintetiza, de forma clara, esse desiderato ao criticar a atitude da escola dita tradicional a esse propósito:

A escola é um mundo fechado que encontra o processo orgânico de se gerir com recursos dentro da própria escola, não os vai buscar fora [...]. Há um mundo exterior ao mundo das escolas extremamente rico para uma aceção, rica ela também, do que é a cultura [...]. E há possibilidades de a escola aproveitar o saber de outros adultos que não apenas o dos profissionais de educação. (pp. 22-23)

A mesma ideia é veiculada em artigo já aqui assinalado da *Escola Democrática*:

A escola sai para o meio e a comunidade entra na escola. Existia, e ainda existe, um muro de separação entre estas duas realidades. Na escola de amanhã não pode existir mais esta barreira sob pena de se perderem as mútuas influências efetivas indispensáveis. (A educação escolar..., Jun. 1976, p. 21)

O movimento é, pois, nos dois sentidos. A escola tem de sair para fora dos seus muros, por exemplo realizando visitas de estudo ou inquéritos às populações, sendo igualmente fulcral que membros da comunidade participem nas atividades pedagógicas da escola, dando conta dos seus saberes específicos. É inegável o fundamento antropológico de um olhar que pressupõe a valorização da cultura exterior à escola, designadamente a chamada “cultura popular”, e a necessidade desta penetrar o espaço da escola. O inspetor Carlos Gonçalves (Out. 1975), em entrevista à *Escola Democrática*, relaciona a política de abertura da escola à comunidade, e o perfil de professor capacitado para a concretizar, com as novas valências que a formação de professores teria que passar a ter em conta: “A abertura da escola à comunidade, com o correspondente alargamento de funções implícito nessa abertura, modifica o perfil profissional dos professores, tornando necessário considerar-se, na sua formação inicial, uma preparação específica para o desempenho das novas funções decorrentes dessa situação”. (pp. 8-9). Como é sabido, no plano de estudos das Escolas do Magistério Primário foi introduzida nesse período uma controversa área curricular, designada pela expressão Atividades de Contacto, que tinha exatamente como finalidade a preparação dos futuros professores do então chamado ensino primário para a realização de inquéritos à realidade social, em contacto direto com as populações, que tinham em vista não só o conhecimento do meio como, principalmente, a capacitação para uma futura intervenção junto das comunidades.

5. “À descoberta da criança”, “à procura do povo”

Entre outras virtudes, a imersão no meio por parte dos alunos-mestres permitir-lhes-ia, nesta ótica, conhecer aqueles que serão os seus futuros alunos. Essa ideia está muito presente num artigo coletivo da autoria da Escola do Magistério Primário de Coimbra significativamente intitulado “À descoberta da criança”:

Os alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra, na semana de 11 a 17 de Dezembro de 1974, abandonaram as salas de aula e saíram à descoberta da criança pelas escolas de Coimbra e arredores. Organizados em grupos [...] os alunos trabalharam, durante essa semana, em cerca de oitenta escolas – tantas quantos os grupos – e encontraram as crianças reais deste país. Essas crianças concretas, que não se encontram nos manuais de pedagogia, foram objeto do seu estudo e observação. Os alunos contactaram e conheceram crianças e aprenderam a conhecê-las na sua maneira de ser e de viver e, simultaneamente, aprenderam a refletir criticamente sobre alguns aspetos da realidade portuguesa [...]. O seu maior proveito estará, todavia, em serem um exercício de tomada de consciência da realidade social; de perceção do sentido da justiça nas relações humanas; de conhecimento crítico do estatuto da criança e das suas condições de vida. (À descoberta..., Nov. 1975, p. 6)

O lema “à descoberta da criança” sintetiza, de forma magistral, a finalidade duma atividade através da qual se procura ir ao encontro, como é dito no próprio texto, das “crianças concretas”, das “crianças reais deste país”. Pretende-se, dessa forma, promover, entre os futuros professores, o desenvolvimento de um conjunto de valores e de uma consciência social indispensável à sua desejada capacidade de intervenção cívica. Este movimento, que parte “à descoberta da criança”, é inseparável de um outro, que sai “à procura do povo” e de que dão testemunho os alunos de outra escola de formação de professores: “Os alunos da Escola do Magistério de Chaves partiram à procura d’ «os novos horizontes para um ensino novo». Partiram à procura do povo, à procura da terra. Nós diríamos que partiram ao encontro de si próprios” (Ninguém ensina..., Jan. 1976, p. 8). Esta última citação expressa, de forma clara, qual a principal finalidade deste tipo de “idas ao povo” (Oliveira, 2004). Pretende-se com esta imersão telúrica, em última instância, transformar as próprias consciências dos futuros professores, purificando-as relativamente às suas origens supostamente burguesas. Como já notámos, o povo dos discursos revolucionários surge como uma entidade mítica, regeneradora e mobilizadora.

6. Abolição da distinção entre “trabalho intelectual” e “trabalho manual”

É este mesmo olhar idealizado sobre o povo que permite compreender a concepção que se pretende afirmar no que se refere à relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, outro dos principais lugares-comuns dos discursos revolucionários no terreno educativo. Um bom exemplo desta retórica é um testemunho, oriundo da Escola Preparatória de Fialho de Almeida em Cuba, e publicado na *Escola Democrática*:

A sociedade capitalista e classista, apoiada na divisão social do trabalho - manual e intelectual - reproduz no seu ensino escolar esta dicotomia, em toda a série de fenómenos consequentes. Conscientes disso, optámos por iniciar uma experiência nova de Escola que, abolindo a distinção entre trabalho manual e intelectual na prática corrente de todos os dias, se colocasse ao serviço do povo trabalhador da região, mentalizando os seus educandos e educadores para a construção de uma sociedade sem exploradores e explorados [...]. Esperamos que a prática diária desta experiência nova, criando uma nova mentalidade sobre o trabalho e o seu valor social e estabelecendo novas relações de cooperação entre as pessoas, possa contribuir para a formação dos professores e alunos, integrar e colocar a Escola ao serviço do povo desta região agrícola. (A cooperativa..., Abr. 1976, p. 4)

Pretende-se, em conformidade com o preceituado no emblemático, e também polémico, despacho de 6 de setembro de 1975, “introduzir o trabalho produtivo socialmente útil nas escolas primárias e preparatórias como atividade curricular”, tendo como finalidade a “abolição da distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual”. Este é, igualmente, um dos objetivos da Educação Cívica e Politécnica e é esse propósito, também, que está na base da criação do Serviço Cívico Estudantil. Segundo o despacho há pouco citado, “o lema do estudante, numa sociedade democrática a caminho do socialismo, deverá ser: «trabalha e aprende»”. Ou seja, somos aqui confrontados com mais uma estratégia tendo em vista a regeneração moral dos jovens escolares. Através da participação nas tarefas produtivas, o estudante “aprenderá a respeitar o trabalho útil à coletividade, a observar a moral do trabalho, a responsabilizar-se numa tarefa coletiva” (Trabalho produtivo..., Nov. 1975, p. 18). Esta é, seguramente, uma das mais curiosas expressões da utopia educativa do período revolucionário. Partindo do pressuposto, de raiz marxista, de que a divisão social do trabalho assentava na estrutura classista da sociedade, imagina-se que a extinção da separação entre o trabalho intelectual (considerado tipicamente burguês) e o trabalho manual (destinado

tradicionalmente ao operariado e ao povo) seria um passo importante dado no caminho do socialismo e, particularmente, da construção de uma sociedade sem classes, a “idade de ouro” sonhada por muitos dos articulistas de *O Professor* e de *Escola Democrática*.

7. Afirmação do professor como profissional do ensino

Para além da referência a categorias mais radicais ou alternativas, de que nos ocupámos anteriormente, encontramos, nos discursos docentes do período revolucionário, uma reafirmação clara da dimensão profissional da atividade docente. Exemplo disso mesmo é o seguinte excerto, retirado de um artigo de *O Professor*, da autoria de Ofélia Carvalhão (Abr. 1974), dedicado ao papel dos estágios pedagógicos:

Todos sabemos que, para qualquer ramo de atividade humana, para qualquer profissão, é necessário um mínimo de conhecimentos, ou seja, uma preparação científica e uma preparação técnica sem as quais todo o trabalho fracassa. Não constitui exceção a profissão do Professor, tanto mais que ela exige não só conhecimentos científicos e técnicos, mas também, e muito fundamentalmente, conhecimentos de psicologia do jovem e de psicopedagogia, pois contacta diretamente com o elemento humano em formação. É o estágio pedagógico que proporciona ao Professor a preparação integral para o desempenho da sua missão social e humana. Sem ele esta missão falhará. (p. 16)

A autora mostra uma consciência aguda em relação à necessidade de articular, de forma equilibrada, ao nível da formação de professores, dimensões diversas como a científica, a técnica e a psicopedagógica, para além de defender o papel essencial da componente prática da formação, ou seja, o estágio profissional. Embora as referências à “missão” do professor sejam recorrentes, como no caso da citação anterior, em que é enfatizada a sua dimensão humana e social, algumas das categorias tradicionais que procuravam definir o trabalho do professor são agora questionadas. É o que acontece num artigo de Adalberto Dias de Carvalho (Jun. 1976) em que o autor se propõe desmistificar a funcionalidade política da tradicional idealização da missão do professor mesmo quando incorporada nas representações dos próprios docentes sobre a profissão.

A mitificação da tarefa docente, o carácter transcendente da sua missão e uma «respeitabilidade» convencional aceite e consentida pela figura do mestre, eram a compensação e estímulo oferecidos a quem compartilharia da mentalidade das fações poderosas sem, no entanto,

usufruir das compensações materiais dessas mesmas camadas. Os professores, muitas vezes sem êxito, pretendia-se que fossem esteios de um mundo que interessava fazer perdurar. (p. 2)

O mesmo acontece em relação à metáfora do sacerdócio. Segundo um articulista de *O Professor*, “o tempo de fazer a apologia da profissão como um sacerdócio já passou. E mesmo que de um sacerdócio se tratasse, ele não poderia ser fruto de uma imposição, mas de uma adesão em plena liberdade”. Assumindo-se estes discursos como profissionais, continua-se, igualmente, a recusar o paralelismo entre professores e funcionários. No mesmo artigo, lembrando as décadas anteriores à Revolução, em que o Estado havia fomentado “a desvalorização da função docente”, o autor acrescenta: “Tudo isto levou a transformar o professor num funcionário que cumpre o horário, sem possibilidades de ser o professor que a sociedade exige” (Bernardo, Out. 1974, p.26). Em contraponto, encontramos, noutras passagens, a concretização de um olhar humanista sobre a profissão, que a definição do professor como educador de alguma forma condensa: “Mas o professor não deve ser apenas o «transmissor classificado» de conhecimentos. Deve ser Professor humanamente, isto é, deve ser Educador, Formador” (Carvalho, Abr. 1974, p. 18). E, para isso, necessita ele próprio, na opinião de um grupo de professores estagiários, de ser detentor de uma formação verdadeiramente integral: “Interessa fundamentalmente a qualquer professor uma formação humana integral que o torne apto a estabelecer as relações professor-aluno e escola-sociedade [...]. A missão educativa falha se o professor for apenas um repositório de técnicas e processos didáticos” (Grilo, Alarcão & Pinheiro, Abr. 1974, p. 17). Encontramos, aqui, a valorização da importância de um perfil humano sólido do professor como a base em que deve assentar uma boa preparação científica, pedagógica e didática e, novamente, a afirmação de que o trabalho do professor não se reduz à dimensão técnico-didática.

8. Considerações finais

Creemos ter, ao longo deste percurso, contribuído para a sistematização de algumas das principais referências dos discursos docentes do período revolucionário, na tentativa de delimitar os contornos do referido “profissionalismo utópico dos professores”. Estamos aqui confrontados com um professor que é visto inequivocamente como um ator político e agente de transformação social, militante da luta pela construção de uma

sociedade socialista, conhecedor das realidades sociais e das condições de vida dos seus alunos, capaz de intervir nos planos cívico e cultural junto da comunidade em que estava inserido, liberto dos preconceitos de classe e disponível para se juntar ao povo, profissional dedicado e competente e partidário de uma pedagogia ativa, construtivista e sociocrítica. Se as quatro décadas que nos separam deste momento mágico e redentor já nos fazem sentir algo distantes do “profissionalismo utópico” então proclamado, também é verdade que, despidos de um natural radicalismo, próprio de uma época revolucionária, muitos desses traços permanecem como fonte de inspiração e de energia relativamente ao nosso labor quotidiano como educadores e intelectuais. Profissionalismo, consciência social, militância cívica, intervenção cultural, crença em valores e em ideais, inovação pedagógica são, na minha opinião, qualidades que mantêm uma inegável atualidade como contraponto a uma “conceção restrita” de profissionalismo que tem vindo a minorizar o papel e a autonomia profissional dos professores.

Referências bibliográficas:

1975/76 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto (Out. 1976). *Escola Democrática*, 14, pp. 16-21.

A Cooperativa da Escola Preparatória de Fialho de Almeida em Cuba (Abr. 1976). *Escola Democrática*, 8, pp. 4-6.

«À descoberta da criança» - Testemunho enviado pela Escola do Magistério de Coimbra (Nov. 1975). *Escola Democrática*, 3, pp. 6-8.

A educação escolar nos nossos dias (conclusão) (Jun. 1976). *Escola Democrática*, 10, p. 21.

A.M. (Maio 1975). Revolução cultural. *O Professor*, 8, pp. 20-21.

Barral, M. (Set. 1975). Os novos programas do ensino primário. *Escola Democrática*, 1, p. 22.

Bento, G. (Fev. 1976). Gestão democrática nas escolas secundárias. *O Professor*, 11/12, pp. 32-33.

Bento, G. (Abr. 1976). A gestão democrática nas escolas secundárias (continuação). *O Professor*, 13, pp. 28-29.

Bento, M. (Jul. 1975). Ano internacional da mulher: algumas tarefas da mulher professora. *O Professor*, 9/10, pp. 18-21.

Bernardo, M. (Out. 1974). Objetivos da educação ao nível do ensino básico. *O Professor*, 4/5, pp. 24-28.

Bettencourt, A. M. (1982). *La liaison école - milieu – production à l'école secondaire portugaise (1975-1976)*. Thèse pour le Doctorat de 3ème Cycle. Paris: Université Paris V.

Carvalho, O. (Abr. 1974). Qual é para si o papel dos atuais Estágios Pedagógicos? *O Professor*, 3, pp. 16-18.

Carvalho, A. D. (Jun. 1976). Escola e sociedade. *Escola Democrática*, 10, pp. 2-3.

Educação, função e fator de socialização Testemunho enviado pela Escola do Magistério de Aveiro (Set. 1975). *Escola Democrática*, 1, pp. 5-7.

Fernandes, R. (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós – M.E.C.

Gonçalves, C. (Out. 1975). A evolução do papel dos professores e as incidências dessa evolução na formação inicial e em serviço. Entrevista. *Escola Democrática*, 2, pp. 8-9.

Grácio, R. (1986 / 1973). *Obra completa* (Vol. III). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (Abr. 1976). Ensino Unificado. *O Professor*, 13, pp. 20-23.

Grilo, A., Alarcão, M. L., & Pinheiro, M. L. (Abr. 1974). Qual é para si o papel dos atuais Estágios Pedagógicos? *O Professor*, 3, p. 17.

Leal, F. (Maio 1975). Alerta professores! *O Professor*, 8, p. 11.

Melo, S. (Fev. 1976). Educação Cívica e Politécnica: que futuro? *O Professor*, 11/12, pp. 26-28.

Monteiro, A. R. (1975). *Educação: ato político*. Porto: Edições «O Professor».

Moura, H. C. (Nov. 1977). Alfabetização. Participação das populações. *O Professor*, 2 (Nova série), p. 30.

«Ninguém ensina ninguém» - Testemunho enviado pela Escola do Magistério de Chaves (Jan. 1976). *Escola Democrática*, 5, pp. 8-11.

Oliveira, L. T. (2004). *Estudantes e povo na revolução. O Serviço Cívico Estudantil (1974-1977)*. Oeiras: Celta.

Onde estamos? Para onde vamos? Como vamos? (Mar. 1976). *Escola Democrática*, 7, pp. 14-16.

Participar na democratização do ensino (Jul. 1975). *O Professor*, 9/10, pp. 4-5.

Pintassilgo, J. (2007). O debate sobre a Educação para a Cidadania: o contributo do período revolucionário português. In M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Org.). *Cidadania e liderança escolar* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora / Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Sanches, M. F. C. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 133-180.

Serra, F. S. (2004). *Concepções educacionais em tempos revolucionários: uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós-25 de Abril de 1974* (Tese de Doutoramento) (3 vols.). Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

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

Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

Trabalho produtivo no ensino básico e a abertura da escola ao meio social (Nov. 1975). *Escola Democrática*, 3, pp. 18-19.

Pintassilgo, J. (2014). O 25 de Abril e a Educação: Discursos de professores em contexto revolucionário. In J. Pintassilgo (Org.). *O 25 de Abril e a Educação: discursos, práticas e memórias docentes* (pp. 11-27). Lisboa: Edições Colibri.