

PENSAR A PROFISSÃO DOCENTE NA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA (PORTUGAL, ANOS 70 DO SÉCULO XX)

Maria João Mogarro

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

mjmogarro@ie.ulisboa.pt

Joaquim António de Sousa Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

japintassilgo@ie.ulisboa.pt

Palavras-chave: Profissão docente; Processo revolucionário; Discurso pedagógico; Memórias docentes.

Pretende-se, com este trabalho, 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 encerrado pela “normalização” de 1976. Utilizamos como fontes a produção de professores e de intelectuais ligados ao campo educativo em revistas ou outras publicações de natureza pedagógica, assim como entrevistas, cujo conteúdo analisamos. No que se refere à fundamentação teórica está subjacente, a este texto, alguma inspiração em pressupostos da História Cultural e da História do Tempo Presente, para além do recurso a um conjunto de autores que têm trabalhado, em perspetiva histórica ou de atualidade, a problemática da profissionalização docente.

Segundo Maria de Fátima Sanches (2004, p.156) “O tempo revolucionário foi um tempo criador por excelência”. Essa criatividade fez-se sentir, no caso da Revolução portuguesa, por 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, etc. 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” (FERNANDES, 1977, p.136), a defesa da abertura da escola à comunidade ou da articulação 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 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, bem como a fundamentação deontológica do trabalho docente tal como era vislumbrado em contexto revolucionário.

1. A construção discursiva da profissionalidade docente. O contributo da imprensa pedagógica

Na opinião de António Teodoro (1994, p.189), “a Revolução do 25 de Abril significou para os professores um impulso novo na valorização da sua atividade profissional”. Assumindo este pressuposto, procuraremos, num primeiro momento, refletir sobre o modo como os professores foram construindo discursivamente, através da sua imprensa, 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.

Educação: acto 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 emblemática 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. São abundantes os excertos que confirmam a nossa asserção. Em *O Professor*, Filomena Leal (1975, p.11) 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”? A inspiração marxista dos discursos docentes é óbvia. Em artigo não assinado do mesmo periódico, fala-se do “socialismo que estamos a construir” (PARTICIPAR..., 1975, p.5) e noutro artigo desse mesmo número Matilde Bento (1975, p.21) apela à concretização de uma “revolução socialista”. Revolução, socialismo, classes, luta de classes ou povo eram, entre outras, palavras que se tornaram verdadeiras bandeiras do período então vivido e através das quais se procurava efetuar uma leitura alternativa da realidade social e educativa.

Os 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 subscrito pelas iniciais A. M.:

Tem-se ouvido falar, ultimamente com mais frequência, da revolução cultural [...]. Houve uma revolução política [...]. 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]. (REVOLUÇÃO..., 1975, p. 20-21).

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

reactualização da crença de tipo iluminista que valoriza, ao extremo, o papel da educação e da cultura como fatores de transformação social. Daí a relevância do novo papel social a ser desempenhado pelos professores e o caráter incontornável da sua militância em prol das novas ideias. Eles são os protagonistas centrais desse processo revolucionário. O novo contexto social e cultural exige “um novo tipo de professor”, como com lucidez antecipa Rui Grácio (1973, v. III, p. 185). Filomena Leal 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. (LEAL, 1975, 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. 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.

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 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” (FERNANDES, 1977, p. 136). Esta caracterização do papel docente surge intimamente relacionada com um dos lugares-comuns do discurso educativo revolucionário e que remete para a necessária abertura da escola ao meio ou, noutra terminologia, à comunidade. Rui Grácio, 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. (GRÁCIO, 1976, p. 22-23).

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 os muros da escola. O inspetor Carlos Gonçalves, 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”. (GONÇALVES, 1975, p. 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.

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, 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. (CARVALHÃO, 1974, p. 16).

Na formação do professor como profissional do ensino a autora mostra uma consciência aguda em relação à necessidade de articular, de forma equilibrada, 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 recusadas. É o que se passa com a metáfora do sacerdócio: “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, 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” (CARVALHÃO,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 et al., 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.

2. A voz dos professores em contexto revolucionário: formar para a escola democrática

Os tópicos que marcaram a construção discursiva da profissionalidade docente, na imprensa pedagógica, tiveram um eco acrescido nas escolas de formação de professores, onde os desafios da sociedade em transição para a democracia se colocaram de forma aprofundada, face à necessidade de formar os professores que iriam erguer e sustentar a escola democrática e educar as jovens gerações, futuro do país. Neste contexto, foram entrevistados, no final dos anos noventa, 13 dos professores que marcaram a vida de uma destas escolas de formação, constituindo os seus testemunhos memórias significativas e complementares sobre trajetos e vivências nesta instituição. Estas entrevistas são representativas dos próprios, mas também dos grupos em que se inseriam, expressando uma consciência de si e dos outros, assim como dos percursos de formação e dos processos de construção de identidades profissionais que foram construindo ao longo da carreira. Os entrevistados expressam também os diversos contextos de atuação, como diretores, autores de obras científicas e pedagógicas e como

professores, compondo um leque de perspectivas cruzadas (MOGARRO, 2001, II, p. 201-549).

Estes testemunhos orais (depois transcritos) articulam-se com os documentos da instituição (principalmente atas, correspondências, relatórios) e uma triangulação de fontes e de dados permitem-nos aproximações sucessivas aos tópicos estruturantes dos discursos sobre a profissão produzidos neste período de transição (MOGARRO, 2006). A nova conceção de professor ocupa um lugar central, pois é traçado um perfil de profissional de novo tipo; a necessidade de corresponder aos desafios da escola pública, marcados pelos novos programas e o sistema de fases no então ensino primário, implicavam a formulação de novos currículos e de processos de formação inovadores, que foram marcados pelas designadas “*atividades de contacto*” e pela reformulação dos estágios; finalmente, a concretização da “gestão democrática” das escolas ocupou também um lugar central na configuração destas instituições de formação. Os discursos dos professores revelam as interpretações que os depoentes fizeram do seu mundo e os sentidos que conferiram às suas experiências escolares, sendo a importância desta dimensão experiencial e das vivências e memórias dos atores educativos fundamental para a compreensão dos processos sociais em que estiveram envolvidos. Na verdade, os seus percursos de vida podem ser assumidos como entradas privilegiadas para a compreensão das realidades educativas, a que atribuem significado nos seus discursos (MOGARRO, 2005).

Após a Revolução dos Cravos, a natureza provisória dos governos não aconselhava reformas de fundo, mas apenas uma atuação de sentido democratizador do campo educativo. Sublinhe-se que as próprias medidas tomadas pelos centros de poder não foram publicadas, como reconhece Rogério Fernandes ao dar conta da sua experiência à frente da Direção-Geral do Ensino Básico durante os anos de 1974-76:

Às razões políticas adicionavam-se por vezes conveniências práticas bastante surpreendentes. Eram desaconselhadas, por exemplo, transformações cuja implementação exigisse decretos-lei, tanto mais que o então chamado Diário do Governo estava ocupado pela publicação de outra abundante legislação novíssima. Em consequência, tivemos de nos limitar muitas vezes à emissão de despachos internos, a maior parte dos quais não chegou a ser publicada no jornal oficial, senão que foi distribuída, sob a forma de circular, aos serviços interessados. (FERNANDES, 1999, p. 16)

Por isso, os testemunhos pessoais ganham um sentido renovado. O aspeto que

estava subjacente à intensa conflitualidade que se viveu durante os dois primeiros anos após a Revolução, e que emergiu nos acesos debates sustentados pelos intervenientes educativos, foi o papel do professor. Em consonância com a posição defendida por Rogério Fernandes, o primeiro diretor do regime de transição nomeado pelo governo provisório para a Escola do Magistério de Portalegre, em Outubro de 1974, Mário Silva Freire, definiu os objetivos para a instituição que expressavam os novos tempos e as novas orientações para a formação, em torno do novo perfil de professor. Nas suas palavras importava:

Apetrechar os seus Alunos-Mestres de informação capaz de os tornar agentes dinamizadores de cultura nos meios em que desempenharão as suas funções, para além do carácter estritamente docente que elas contêm de imediato; projetar e inserir, desde já, a Escola do Magistério na região distrital que deve, culturalmente, servir como fator da sua reconversão ideológica e humanística. (Ofício n.º 497, de 28-10-1974 – *Correspondência Expedida*. Escola do Magistério Primário de Portalegre)

A projeção da Escola no meio social e cultural, “que a rodeia e que ela serve, num índice mais elevado da sua dignificação”, preocupou este diretor, que promoveu e organizou um conjunto diversificado de atividades para a formação de professores, tais como encontros para atualização e reciclagem de professores do distrito, destacando-se as ações sobre os novos programas e ainda cursos diversos, conferências, viagens de estudos e planos de investigação pedagógica.

Afirmando-se inspirado por um ideal de serviço, “fazendo o melhor que pudesse e soubesse” e contando com a colaboração de todos os professores para o auxiliarem, o novo diretor definiu as orientações a seguir. As reformas da ação pedagógica nacional deviam começar pelas bases, isto é, pelo ensino primário e pré-primário, pois “a Democracia consiste no Governo do Povo, [e] terá que se educar esse Povo, daí a importância dada aos ensinamentos” mais elementares.

Logo em 1974 a situação que se vivia no país colocava as escolas do magistério primário entre as instituições escolares sobre as quais recaía a necessidade de reformas mais urgentes. A par da nomeação de novos diretores e do recrutamento, em moldes diferentes, do corpo docente necessário, efetuou-se em Outubro desse ano a primeira alteração dos currículos e programas. Os novos programas revelavam a intencionalidade de adequar o ensino às modernas correntes da pedagogia e da psicologia, introduzindo vertentes de natureza científica indispensáveis na formação de professores, mas até

então ausentes nas escolas normais portuguesas (como era o caso do Português e da Matemática).

Para o ano letivo 1975/76 foi aprovada uma nova estrutura curricular que contemplava a organização do curso do magistério primário em três anos, sendo este prolongamento considerado indispensável para assegurar uma formação teórica e prática digna desses qualificativos. Neste currículo, a formação científica reforçava-se de forma a habilitar o professor a fazer uma leitura científica da realidade presente e passada. A grande novidade deste currículo baseava-se no princípio da unidade da formação teórica e da formação prática e na organização dos saberes escolares segundo uma lógica interdisciplinar. Assim, privilegiava-se o desenvolvimento de capacidades e competências no professor, para que este pudesse realizar uma intervenção social na comunidade a que estaria profissionalmente ligado. Assumiram particular relevância, na área das situações interdisciplinares, as *atividades de contacto*.

As *atividades de contacto* tornaram-se a componente curricular emblemática deste período, nelas se corporizando os temas centrais do discurso educativo revolucionário: o professor como agente de transformação, a sociedade democrática e socialista como objetivo da sua intervenção, o meio como o “real” sobre o qual se exercia a sua ação. Com estas atividades, consagrava-se legalmente uma experiência realizada na Escola do Magistério Primário de Coimbra, tendo depois as outras escolas do magistério adotado e desenvolvido ações semelhantes, num processo de generalização que passou, como refere Mário Freire, pelas reuniões mensais existentes entre os diretores.

As *atividades de contacto* tinham por objetivo levar os estudantes a descobrir a criança “tanto no seu meio familiar como no interior da instituição”, assim como conduzi-los ao “reconhecimento do papel que o educador é chamado a desempenhar como agente de transformação” (Plano de Estudos das Escolas do Magistério, 1975, p. 4). Era um imperativo revolucionário para o futuro professor efetuar um esforço de reflexão sobre a realidade do meio em que poderia vir a desempenhar a sua atividade profissional – o “real social” impunha-se e o professor devia estar consciente de que a sua militância pedagógica podia transformá-lo, no sentido do progresso, cujo conteúdo e futuro era a sociedade democrática e socialista.

Recorrendo às memórias de Margarida Fernandes, diretora da Escola do Magistério Primário de Faro, sobre esse “tempo exaltante”, “a estratégia que foi seguida

teve influência na transformação dos próprios alunos, no seu desenvolvimento pessoal. O facto dos alunos [...] terem contactado com as crianças que não se alimentavam, ou se alimentavam mal, chocou-os profundamente. O contacto com o meio permitiu desocultar uma realidade que lhes era desconhecida e estranha.” (STOER e BARBIERI, 1999, p. 192). A organização destas *atividades de contacto* contemplava, inicialmente, a preparação e a sensibilização, depois a fase de contacto direto com as realidades locais (e algumas formas de intervenção junto das populações), seguida de reuniões (em seminário) para se refletir, sistematizar, elaborar os relatórios e divulgar as experiências de cada grupo. Na apreciação que Mário da Silva Freire e os professores da Escola de Portalegre fazem daqueles dois anos sobressai a natureza precursora destas atividades, aliada à intensidade com que se vivia o trabalho pedagógico e de formação de professores. Os alunos conviveram com as populações rurais e as realidades educativas, desempenhando funções docentes nas respetivas escolas, em conjunto com as professoras que aí lecionavam. Esta iniciativa “contribuiu para os tornar conscientes [aos alunos] das precárias condições em que, ainda hoje, uma apreciável quantidade da população portuguesa vive e para a necessidade dessa população ser chamada a existir noutras situações.” (Relatório. Escola do Magistério Primário de Portalegre. Ano Letivo de 1974/75. AEMPP, dactilografado, Anexo 6, p. 2). Os intervenientes, professores e alunos, sublinham que essa experiência foi “única” e “marcante” para os seus percursos de vida vincando ainda hoje a forma intensa como foi vivida e a influência que exerceu na sua formação pessoal, social e profissional.

Relativamente ao plano de estudos, o primeiro governo constitucional manteve-o, no fundamental, para o ano letivo de 1976/77. Em Agosto de 1977, nova reestruturação curricular voltava a indiciar o período conturbado que se atravessava. O novo esquema curricular era já um produto da nova fase, a de normalização, e não se limitava a substituir os aspetos mais polémicos do plano revolucionário de 1975; apresentava alterações profundas da estrutura curricular, desaparecendo as tão polémicas “*atividades de contacto*”. Produto de um período em que valores fundamentais eram a eficácia e a hierarquia, este novo plano de estudos era acompanhado de programas, que remetiam para a necessidade de preparar os professores segundo os princípios constitucionais, em referência a um ensino básico universal, obrigatório e gratuito, tendente à construção de uma sociedade democrática.

Um novo plano de estudos, que foi promulgado em Julho de 1978, reforçou as mesmas orientações do anterior, introduzindo alterações pontuais.

A nível da escola de formação de Portalegre, o novo diretor, empossado em 1976, Carlos Garcia de Castro, considerava que as “atividades de contacto” se deviam manter, com os mesmos ou procedimentos diferentes, desde que fossem disponibilizados os meios financeiros indispensáveis à sua realização. Mesmo que algumas das iniciativas incluídas nesta designação não tivessem pertinência, em geral expressavam a “pedagogia da libertação” com que as escolas do magistério estavam comprometidas. Deviam ser introduzidas correções, mas essa posição distanciava-se, por outro lado e de forma muito clara, de um retorno a uma conceção de aprendizagem reduzida a “meros reportórios de teorização e literalização das matérias”, nas suas palavras. Mas o plano de estudos de 1977 acabava com esta componente.

O período posterior a 1974 foi, fundamentalmente, marcado pelas novas formas de trabalho e de relacionamento, dos professores entre si e destes com os alunos: “Também era uma altura da generosidade, dos entusiasmos, das grandes mudanças na relação pedagógica professor-aluno, e tudo isso porque nós também tivemos sempre uns elementos importantes na comunidade escolar, que nos permitia[m] também estarmos, enquanto mediadoras, entre a escola e a família”, referem as professoras Fátima Perestrelo e Lucília Traguil nas suas entrevistas (MOGARRO, 2001, II). Os professores envolvidos no estágio passaram a trabalhar em conjunto, a analisar, a discutir e a resolver problemas e situações mais difíceis, a preparar e a partilhar materiais, a desenvolver parcerias para tornar mais sólido e consistente o seu trabalho com os alunos que estavam em formação. Os professores que tinham já muitos anos como docentes das escolas anexas passaram a utilizar as novas metodologias de trabalho, pois se não estavam habituados às novas práticas eram, por seu lado, portadores de uma formação muito sólida e deram contributos válidos para esse processo.

As professoras das escolas anexas construíram, em alguns casos, parcerias sólidas, assentes nessas novas metodologias de trabalho em torno da formação dos alunos da escola do magistério. Como afirma uma professora: “relativamente à formação de professores, acho que esta capacidade reflexiva que se foi adquirindo ao longo dos anos, vem do trabalhar muito próximo dos alunos do magistério, foi fundamental para o meu desempenho (...) a grande prática, o grande treino, foi o dia a

dia da formação de professores na escola do magistério.” (MOGARRO, 2001, II). Este novo tipo de relacionamento era extensivo a todos os outros professores que participavam na componente prática do curso e que envolvia os docentes de quase todas as disciplinas que tinham a ver com os conteúdos programáticos em vigor. No âmbito desta componente curricular do estágio, a grande rutura situou-se ao nível da direção da escola, que era considerada “muito leve”, pois o novo diretor mostrava “sempre um respeito muito grande pelo nosso trabalho (...) sempre valorizando[-o]”.

O diretor que dirigiu esta escola no período revolucionário (1974-1976) afirma-se inspirado por um ideal de serviço e que tinha como prioridade a democratização da instituição e da formação que ela ministrava, através da criação de estruturas de gestão e de atividades pedagógicas diversificadas. Tinha consciência aguda que se pretendia acabar com o dirigismo no ensino, formando professores autónomos, capazes de formular juízos de valor e críticas salutares; o professor era um agente dinamizador de cultura na comunidade em que estava inserido profissionalmente, para das suas funções estritamente docentes.

Durante esses dois anos foi uma atividade intensa [...] as pessoas ficaram alertadas para um certo número de problemas. Aquela ligação que a escola deve ter com o meio era, digamos, uma componente muito importante, para não estar só voltado para dentro da sala de aula... Naquela época revolucionária o que interessava era fazer coisas novas. Foi uma coisa estupenda, gostei imenso. Naqueles dois anos viveu-se como se fossem quinze ou vinte anos hoje, as emoções eram sempre diferentes. (MOGARRO, 2001, II, p. 274, 276)

O diretor que o substituiu e se manteria à frente da instituição durante um longo período, na sequência de sucessivas eleições (após a consagração da gestão democrática em 1976), sublinha que as linhas orientadoras da sua ação foram pautadas pela normalização (que se seguiu ao período revolucionário) e funcionamento democrático da instituição, revalorização da componente escolar e profissionalização dos alunos/futuros professores, assim como pela dignificação da profissão e da escola. A sua preocupação máxima era preparar bem os alunos, usando um elevado grau de exigência e uma avaliação adequada, sustentadas no bom relacionamento entre os atores educativos – uma escola onde as pessoas gostavam de estar, porque se sentiam bem. Carlos Garcia de Castro sublinha nas suas palavras que “isto tudo gerou realmente uma convivência de mútua confiança e de coresponsabilidade. Isto vinha a propósito ainda

dos modos relacionais dos professores e o ambiente que se gerava e isso, mesmo sem se querer, desde que o ambiente seja bom, fatalmente se repercute nos alunos” (MOGARRO, 2001, II, p. 335).

3. Considerações finais

Os testemunhos de professores originários de contextos educativos tão variados permitiu compor uma paleta de discursos sobre a profissão e a formação para o seu exercício em tempos de revolução, num registo onde se cruza o pessoal com o profissional e que nos permite mergulhar na dimensão experiencial de que são portadores. Esta dimensão é-nos dada pela reflexão/ intervenção escrita, pela memória e pela reconstituição de trajetórias docentes exemplares, que ilustram os processos e fenómenos educativos situados num tempo muito particular – o tempo da revolução e das mudanças que, em turbilhão, se fizeram então sentir. O papel dos professores é central nos discursos (orais ou escritos) dos próprios docentes e estes constituem janelas que nos permitem apreender e compreender estes tempos em que se construíram itinerários importantes da sua identidade profissional.

Referências bibliográficas:

- BENTO, M. 1975 - Ano internacional da mulher: algumas tarefas da mulher professora. **O Professor**. Porto, n. 9/10, p. 18-21, julho 1975.
- BERNARDO, M. Objetivos da educação ao nível do ensino básico. **O Professor**. Porto, n. 4/5, p.24-28, outubro 1974.
- CARVALHÃO, O. Qual é para si o papel dos atuais Estágios Pedagógicos? **O Professor**. Porto, n. 3, p. 16-17, abril 1974.
- FERNANDES, R. Dois anos de trabalho no ensino básico (1974-1976). **Educação, Sociedade & Culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, Edições Afrontamento, n. 11, p. 9-27, março 1999.
- FERNANDES, R. **Educação: uma frente de luta**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.
- GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje**. Barcelona: Ediciones Paidós – M.E.C., 1990.

- GONÇALVES, C. A evolução do papel dos professores e as incidências dessa evolução na formação inicial e em serviço. Entrevista. **Escola Democrática**. Lisboa, n. 2, p. 8-9, outubro 1975.
- GRÁCIO, R. Ensino Unificado. **O Professor**. Porto, n. 13, p. 20-23, abril 1976.
- GRILO, A.; ALARCÃO, M. L.; PINHEIRO, M. L. Qual é para si o papel dos atuais Estágios Pedagógicos? **O Professor**. Porto, n. 3, p. 17-18, abril 1974.
- LEAL, F. Alerta professores! **O Professor**. Porto, n. 8, p.11, maio 1975.
- MOGARRO, M. J. **A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre**. Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura, 2 volumes, 2001.
- MOGARRO, M. J. Archives and Education. The construction of educational memory. **Sísifo. Educational Sciences Journal**, Lisboa, n. 1, p. 73-84, 2006. Available from World Wide Web: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- MOGARRO, M. J. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, Pelotas, n. 17, p. 7-31, Abril 2005.
- PARTICIPAR na democratização do ensino. **O Professor**. Porto, n. 9/10, p. 4-5, julho 1975.
- REVOLUÇÃO cultural. **O Professor**. Porto, n. 8, p. 20-21, maio 1975.
- SANCHES, M. F. C. Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 133-180, 2004.
- STOER, S.; BARBIERI, H. (orgs.). Diálogos sobre o vivido. Formação de professores e o 1.º ciclo do ensino básico. Deveríamos ou não ter saudades das escolas do magistério primário?. **Educação, Sociedade & Culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, Edições Afrontamento, n.º 11, p. 165-204, Março 1999.
- TEODORO, A. **Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores**. Lisboa: Bertrand Editora, 1994.

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2014). Pensar a profissão docente na transição democrática (Portugal, Anos 70 do século XX). Comunicação apresentada no X Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (COLUBHE) - "Percurso em desafios da História da Educação Luso-brasileira", realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Brasil, entre os dias 25 e 28 de agosto de 2014. [CDrom]