

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário?

Mesa Redonda com Directores/as e Alunos/as de Escolas do  
Magistério Primário na Época do 25 de Abril\*

*Stephen Stoer: Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? Estamos a falar da época de 74/76, do 25 de Abril.*

**Cabral Pinto:** Eu gostaria de fazer uma pequena observação à questão, dizendo que o modo como a pergunta está formulada coloca as saudades no plano moral. Ainda que possamos não ter saudades das Escolas do Magistério Primário (EMP's), deveríamos ou não ter saudades delas? A pergunta está no sentido de dever, o que não quer dizer que não tivéssemos saudades delas. O que está subentendido é a possibilidade ou a probabilidade de serem as EMP's preferíveis ao seu sucedâneo actual: as Escolas Superiores de Educação. No entanto, há dois períodos distintos nas EMP's – antes e depois do 25 de Abril. Ninguém pode dizer que deverá ter saudades das EMP's fascistas, digo deverá, porque é presumível que haja ainda quem as tenha. O período que se

\* Directores/as: Margarida Fernandes (Faro), Graça Branco (Porto), F. Cabral Pinto (Coimbra), Manuel Matos (Aveiro); Alunos/as: Conceição Coelho (Aveiro) e Rui Trindade (Porto).

Organização de Stephen Stoer e Helena Barbieri.

segue ao 25 de Abril deve ser desdobrado em dois subperíodos: o da Reforma ou da Revolução, período AC – antes de Cardia – e o da Contra – Reforma ou da Contra-Revolução, período DC, depois de Cardia. Das escolas depois de Cardia, ninguém obviamente, deverá ter saudades. As saudades morais apenas fazem sentido quando reportadas às EMP's AC. Não parece porém que se deva ter saudades de algo que passou à história, que passou a existir na história. Isto, se por saudade entendermos o desejo de tornar presente o passado. O saudosismo nunca é progressista. Agora, o que não podemos é deixar de ir buscar à memória das boas experiências vividas nas EMP's AC fundamentos para uma observação crítica do actual processo de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Manuel Matos:** Ter saudades para mim é mais. Isto é, se calhar, apetecia-me ter saudades das condições em que se trabalhou, dos ideais de que nos alimentávamos, das perspectivas de transformação, e é nessa perspectiva, de um passado que deveria continuar a ser um futuro a enformar a nossa acção que, eu poderia desejar ter saudades. Evidentemente que esta perspectiva tem ainda validade, porque, de facto, trabalhámos em condições de alguém que construía um futuro com sentido, e quando hoje temos algumas dúvidas de que as condições que então tínhamos, pelo menos em termos de valores, de ideais, de crenças e de perspectivas, são difíceis de sustentar, admito que possamos ter algum sentimento de saudades, neste sentido.

**Graça Branco:** Eu acho que aquilo que o Cabral Pinto disse sintetiza muito bem a ideia principal do que está subjacente a esta pergunta. Na sequência daquilo que ele e o Matos disseram penso que se pode dizer que tenho saudades de todas as condições que tivemos e de todo o processo revolucionário que vivemos, mas que efectivamente fez parte daquela época. Nós temos consciência absoluta de que vivemos um período único, que se abriram possibilidades a nível do Magistério, de criar um projecto muito diferente de tudo aquilo que tem acontecido até



hoje. A própria normalização do sistema democrático enformou as estruturas de outra maneira e, portanto, eu posso dizer que tenho saudades da EMP do Porto, no tempo em que lá estive. Recordo sempre essa experiência como a mais importante, a nível pedagógico, que aconteceu em toda a minha vida, e é neste aspecto que eu posso dizer que tenho saudades, embora neste momento eu tenha consciência de que vivemos numa época diferente, e, portanto, essas saudades são memórias agradáveis de uma vivência especial.

**SS:** *Num certo sentido, são saudades do 25 de Abril?*

**GB:** Não, não! Isso não, porque saudades do 25 de Abril, isso é diferente. Para mim, o 25 de Abril esteve presente nas transformações que se fizeram nas EMP's nessa época, mas, para mim, o 25 de Abril, é sempre uma referência presente, foi, na expressão feliz de Urbano Tavares Rodrigues, «o sonho tornado carne». Acho que o 25 de Abril foi isso, principalmente para aqueles que, como eu e os meus colegas que vivemos e estudámos na Universidade no tempo do fascismo, que lutámos... Eu sou da geração de 62, portanto, tudo isto faz com que o 25 de Abril esteja sempre presente. Sou da geração de 62, e, relativamente à

pergunta que me fez o Steve, quero separar bem as saudades da EMP do Porto, que efectivamente tenho, mas concordo que foi um momento que se viveu e que foi possível naquela altura. Mas o 25 de Abril, para mim, continua presente e sempre.

**SS:** «Sempre!»

**GB:**...subjacente a todas as minhas posições.

**CP:** É isso. Nós podemos dizer 25 de Abril «sempre», mas não podemos dizer EMP's sempre.

**GB:** Pois não. Também podemos dizer «fascismo nunca mais». Porque tudo isso faz parte de um momento que vivemos e pelo qual lutámos por isso. E, hoje em dia, acho que muita gente não compreende, os jovens, os nossos alunos que vivem uma vida universitária com outras possibilidades, com outra abertura, não podem compreender aquilo que nós passamos. E portanto, para mim, efectivamente, o 25 de Abril está sempre presente.

**SS:** Mas Margarida, podemos dizer experiência pedagógica única «sempre»?

**Margarida Fernandes:** Não há dúvida que a experiência vivida nas EMP'S, nos dois primeiros anos do 25 de Abril, foi única e marcante. A distinção feita pelo Cabral Pinto é indispensável para nos situarmos no tempo, porque o carácter de excepção desta extraordinária experiência só se aplica aos dois primeiros anos, que foram os que antecederam o mandato de Cardia. Todos temos consciência de que as EMP's sempre reflectiram as mudanças sociais e políticas que ocorreram na sociedade no seu conjunto e sofreram a influência das ideologias dominantes em cada época, característica que não foi, aliás, exclusiva destas Escolas. Quando se deu o 25 de Abril, as EMP's viveram intensamente a mudança e os ideais da Revolução. Pessoalmente, partilhei esse entusiasmo, vivendo com muita emoção, empenhamento e militância pedagógica àquela experiência que foi de facto inesquecível! Tal como aconteceu com a Graça, também a mim me marcou muitíssimo! A vivência que trazia da passagem pela Faculdade, na altura ainda muito presente, era a de um

tempo de muita repressão em que a polícia de choque entrava a seu bel-prazer na Universidade. Por isso, experimentar a liberdade nas Escolas, tão abertamente, teve uma enorme importância, hoje difícil imaginar, permitindo-nos vivenciar e participar num projecto que se foi construindo a partir de experiências e sentimentos que eram novos para todos nós: a liberdade, a abertura ao meio e à comunidade, a dignidade que se procurou imprimir à formação de professores e à própria profissão, o prolongamento do curso que, em 1975, passou a ser de 3 anos... Todas estas transformações foram extremamente positivas e motivadoras e, nesse sentido, ter saudades significa recordar com prazer e alegria, reviver uma experiência marcante da nossa vida e da sociedade portuguesa. Nesse sentido, há que ter saudades! Mas só desse período.

**SS:** E os alunos? Também sentiam essa militância pedagógica?

**Rui Trindade:** Eu pertenço ao período da normalização e, de facto, sinto saudades desse período de militância pedagógica e cívica. No meu caso, no nosso caso, que é o caso vivido na EMP do Porto, a verdade é que essas saudades têm a ver com o facto da nossa formação, não só a formação profissional, mas sobretudo a formação pessoal ter sido caldeada numa cultura de resistência, situação que marcou profundamente a minha geração, a de 76/79. Assim, formámo-nos aprendendo a resistir face a um director ainda com muitos tiques fascisantes. Aprendemos a resistir numa escola que mandou embora professores altamente qualificados para voltar a contratar professores sem qualquer tipo de qualificação. Foi uma escola, que no caso do Porto, terminou com as actividades de contacto, tentando reabilitar um projecto de formação do tipo domesticador e isso foi ultrajante. Entretanto saneámos uma professora. Saneámos, no sentido em que nos recusamos a ir às aulas dela, situação que uma inspecção veio ratificar, provando-se assim a incompetência pedagógica da senhora. Dois anos depois, essa mesma professora, e não por acaso, estava a leccionar duas disciplinas com uma outra

geração de alunos. Por isso, a minha experiência de formação na EMP do Porto foi marcante, marcante pela forma como lutamos e aprendemos a reflectir. Marcante porque vivemos uma experiência de formação de grande significado pessoal e social. E isso, de facto, nunca mais tornei a ver e a viver em experiências de formação posteriores.

**SS:** *Conceição, também estás de acordo com isto?*

**Conceição Coelho:** Estou. Eu fui do período antes de Cardia e não sei se posso falar de saudade, no sentido de gostar de viver agora essa experiência. Mas há uma coisa que eu sei. Posso falar de memórias. E as memórias que eu trago desse período têm-me enformado e enformado o meu quotidiano profissional. Ao longo destes 20, 21 anos de profissão não me largam. E isto não é fazer agora conversa bonita. É verdade. É que está sempre presente. Todas as minhas experiências têm sempre por base uma formação que eu vivi. E a outra ideia que o Rui também já falou, é que por um lado, em termos pessoais e não só, do meu percurso, mas também de outros colegas com quem, e apesar de estarmos todos em pontos diferentes do país, continuámos a partilhar a nossa experiência. Outra coisa que se criou e que se viveu foi o espírito de grupo e uma consciência que no meu imaginário, antes, não existia, ou seja, de que ser professor e ser pessoa não são coisas desligadas. Quando fui para o Magistério a minha consciência política era mínima. Vivi num meio em que nunca questionei muito os valores que me foram passados. Deu-se o 25 de Abril, eu achei óptimo, mas achei óptimo no sentido, não tanto social. Era bonito e eu era jovem e aquela contestação agradava-me. Não pelo que podia transformar, mas por aquilo que eu enquanto pessoa e pela minha maneira de ser me agradava. Portanto, era mais um bocadinho de folclore à minha volta do que propriamente intervenção. Quando entro para o Magistério, esse folclore começa a desaparecer para dar lugar a uma consciência política e social que me ia fazendo crescer por dentro. É evidente, com todas as repercussões inerentes a esse pro-

cesso, e com muita imaturidade, como há pouco falava o Rui. Mas a ideia que eu queria deixar aqui presente é aquilo que o Rui também falou. É que, muito mais que os saberes no sentido escolar, que sinceramente eu lembro muito poucos, muito mais que os saberes foi a atitude. A atitude segundo a qual quando nós acabássemos o curso, continuava a nossa formação. Ainda hoje, muitas vezes, quando o nosso quotidiano é deprimente, e emerge essa incapacidade que nós os professores tantas vezes sentimos, quando chego a casa, por vezes vou à caixinha, vou às memórias e reajo: não, não pode ser! Se houve tempos em que eu acreditei que isto era possível, então eu não devo desanimar. Para mim há uma experiência muito vivida de dentro para fora.

**SS:** *Isso é interessante porque há aqui uma ideia de uma certa humildade pedagógica, que origina o contrário, que parecia ser mais o resultado daquele processo.*

**CC:** Eu só queria referir que, mais que o aspecto formal das EMP's na altura, havia ali uma condição determinante que eram os professores. E eu não posso deixar de falar do Manuel Matos, da Maria Alice Guimarães,... Perdoem-me estar a falar de nomes, mas são experiências muito presentes, nomeadamente, a atitude que esses professores tinham na relação que mantinham connosco. Para mim, um professor era alguém que me transmitia coisas e que eu não podia questionar. Sempre tinha sido assim na minha escolaridade até chegar ali e eu gostava pouco que as coisas fossem assim. Ali nós questionávamos, e muito, e tínhamos do outro lado uma atitude de humildade perante as nossas questões que a mim me espantava. Como é que um Director era capaz de se abeirar de nós com aquela atitude, de ele próprio também nos perguntar coisas que nós sabíamos e que ele não sabia. Penso que foi determinante a qualidade dos professores. No caso do Magistério Primário de Aveiro, realmente eu recordo quase a cem por cento os professores do 1º ano como determinantes para este meu sentir.

**RT:** Não foi por acaso que, da minha geração, três de nós

tenham decidido dedicar as suas teses de mestrado, e uma vá dedicar a sua tese de doutoramento, a um dos nossos professores do Magistério, o Gomes Bento. Isso, penso que corrobora o que a Conceição disse e traduz exactamente o sentido duma herança. Duma herança que demonstra como fomos profundamente marcados, não só por esse professor, como também pela experiência de formação que vivemos. Senão como se explica que, sem ninguém ter combinado nada, 18, 20 anos depois, tenha sido possível lembrar a importância desse homem na nossa formação?

**SS:** *Isso leva-me a perguntar, porque é que este sector, num certo sentido, assumiu a vanguarda, quando era, talvez o sector mais reprimido antes do período de 74/76?*

**CP:** Provavelmente por causa da metodologia. No teu livro, *Educação e Mudança em Portugal: 1970-1980, uma década em transição* falas no modelo de Alfabetização e no modelo do Poder Popular. O que é que acontece? As Escolas do Magistério, de facto, desenvolveram-se sob o modelo da Alfabetização. O que quer dizer que não houve grandes alterações ao nível da estrutura. A direcção era unipessoal e não eleita. Era a Direcção Geral que escolhia o Director. O que aconteceu foi a circunstância feliz, provavelmente, de uma boa escolha de Directores que, por seu lado, souberam recrutar muitos outros professores, também com entusiasmo revolucionário, com uma certa dose de loucura. Há uma questão que presumo que vais pôr, que é a dos projectos. Na verdade, as pessoas que entraram nas EMP's pode dizer-se que não tinham um projecto bem definido. O que tinham era uma identificação completa com o processo revolucionário em curso, o que estava a desenvolver-se, e uma atitude de completa rejeição e repúdio do passado. Todas as pessoas que entravam tinham a consciência de um renascimento e que esse renascimento era condição nossa. Nós estávamos a contribuir para esse renascimento. Havia muito de loucura no nosso trabalho. Hoje, quem filmasse a vida das EMP's, generalizaria por

certo um sentimento de escândalo. Não havia horários. De um momento para o outro desorganizava-se tudo. Por exemplo, nós resolvíamos suspender aulas e ir por aí fora, pelos campos fora à procura da criança e do seu meio familiar. Fizemos esse tipo de experiências de que resultaram as actividades de contacto. As actividades de contacto foram formalizadas a partir de experiências espontâneas que cada Escola resolveu fazer. Depois, esse entusiasmo também se transmitia aos alunos. Os alunos sentiam isso. Havia, podemos citar Rogers, havia um princípio de congruência que produzia os seus efeitos. Os jovens viam que nós estávamos a cem por cento nisto e depois era aquela generosidade da juventude que realmente está descomprometida e que quer construir o futuro e o futuro é deles e com eles.

**MM:** Eu não estou muito de acordo quando tu dizes que havia, uma certa anarquia, um certo espírito de aventura, uma certa cultura do caos. Eu tenho é outra interpretação. Tenho é a impressão que houve uma certa identidade, uma identidade profunda ao nível da equipa que estava na direcção dos Magistérios e no corpo docente que foi possível recrutar. Lembro-me relativamente à Escola de Aveiro e aqui, se a Conceição me permite, eu sublinho que o clima da Escola de Aveiro não era um clima de A ou B, era um clima global e de facto nós tínhamos os melhores profissionais do distrito de Aveiro, tanto do ponto de vista humano como do ponto de vista científico, de cada especialidade, gente que de facto tinha crédito. O que importa é salientar todo o trabalho de uma equipa, que do ponto de vista científico, estava muito bem apetrechada, mas também muito bem identificada no essencial, que era no fundo, apostar na confiança colectiva e na participação colectiva. E isso, de facto podia, à partida, dar a ideia de que o director não dirigia, apesar de haver uma articulação ao nível de toda a Escola. Todas as turmas tinham os seus Conselhos de Turma, a Direcção da Associação tinha imensas secções, de criação espontânea. Quer dizer, quando havia interesses comuns criava-se uma secção,

desde secções tipicamente escolares a secções sociais ou a secções culturais e havia uma auto-gestão que no fundo coincidia com uma ideia de convergência, que podia não ser imediatamente visível. Eu trouxe inclusivamente alguns documentos, perante os quais me espanto como é que foi possível organizar isto num clima que tinha muito de auto-gestão e muito de auto-criação. Por exemplo, as primeiras semanas de campo que foram em 75, e espanto-me como é que foi possível organizar isto com este rigor, desde o projecto, o estudo colectivo dos objectivos das semanas de campo, a preparação colectiva destas experiências, as diferentes etapas, estudo, elaboração de cartazes e convocatórias de reuniões, sessões plenárias nas escolas, contacto com os pais, cultura e recreio, comunicação e alfabetização. Tudo em grupo, em cada turma um dos temas, um em cada grupo relativamente à pedagogia e depois cada uma das disciplinas contribuía, dentro da sua especificidade, para a elaboração deste guião. Isto passava-se ao nível de uma experiência, primeiro no concelho de Aveiro, na sequência daquilo que então se chamou a sensibilização aos novos programas que constituía e consistia, inicialmente, em sessões com os professores de todas as escolas, aos sábados que, nesta altura foram libertos para formação, para sensibilização aos novos programas e, isto, converteu-se numa troca muito sistemática de experiências entre os professores que estavam a dar aulas – os professores do Magistério e os alunos mestres do 2º ano na altura – e eles iam substituir os professores aos sábados que vinham para as escolas, nas suas próprias escolas para tomar conta dos meninos e fazerem os primeiros contactos. E a partir daqui, alargou-se esta experiência, no fim do ano, de 17 de Maio a 1 de Junho, para aquilo que foram as chamadas semanas de campo, em que os alunos estiveram esses 15 dias nas escolas onde os professores aderiram à experiência. E isso com um rigor que ainda me espanta. Evidentemente que isto aqui tinha imensa participação dos alunos, dos grupos de alunos que de facto viram aqui a

hipótese de construir um espaço para a sua própria afirmação, para a sua própria intervenção na escola, para a sua própria construção. Isto foi o grande segredo desta experiência.

**CP:** Eu não pretendo dar a ideia de que a criatividade decorria da anarquia. O que eu queria dizer era que se alguém hoje entrasse numa EMP e a visse funcionar como ela funcionava, ficava surpreendido, e eventualmente não seria capaz de compreender a ordem interna daquele processo. O que acontece é que realmente não havia horários. Ou seja, os horários podiam ser mudados de repente, as aulas podiam ser substituídas por assembleias, por seminários, muitas vezes entrava-se pela noite dentro quando se preparava uma saída de campo. Tudo isso era previamente estruturado, quer dizer, havia sociólogos, psicólogos, professores da área das expressões, do português. Todos eles elaboravam guiões. Os alunos sabiam o que é que iam fazer, traziam resultados e exibiam esses resultados através de seminários alargados, nos quais participavam membros das comunidades que foram visitadas pelos alunos também participavam. Tudo isso é feito dentro de uma ordem ou de um cosmos e não de um caos. O que pretendo dizer é que isso foge ao paradigma actualmente dominante. Hoje não era pensável, nem havia da parte dos alunos disponibilidade para este tipo de empenhamento constante. Nem da parte dos professores. Agora, eu creio que realmente é importante ver que influência os professores exerceram sobre os alunos e como essa influência perdura hoje. Essa influência fundou-se, facto, como eu disse há pouco, na congruência. O saber que o professor é sincero e honesto naquilo faz. Não há endoutrinamento, não há intenção nenhuma de impor um modelo de desenvolvimento social. É, pelo contrário, a vontade de criar uma escola de formação de professores que correspondesse às necessidades do país, da libertação das crianças, dos seus conditionalismos sociais e que promovesse o desenvolvimento do próprio país. Havia esse sentimento e os alunos, necessariamente acabavam por, dialectica-

mente, produzir um efeito também incentivante nos próprios professores. Se nós não tivéssemos a adesão da parte dos alunos não havia capacidade para vencer os entraves burocráticos que existiam. Aí, é importante também ver uma coisa: a revolução não foi total dentro das EMP's, quer dizer, no aspecto formal não houve grandes alterações. Havia uma direcção com poder directivo, os professores efectivos das EMP's permaneceram, quase ninguém foi saneado, nas escolas anexas os professores que estavam em destacamento eram os professores do antigo regime e uma nota interessante e surpreendente é que grande parte deles acabou por se empenhar e por se identificar com a nova escola. Alguns no 2º ano após o 25 de Abril acabaram por se afastar e foram dispensados, mas outros ficaram. Havia ainda uma outra coisa que era a articulação entre o poder central, ao nível da Direcção Geral do Ensino Básico e da Direcção de Serviços, e as EMP's. Nós mensalmente fazíamos reuniões de todos os Directores. Por isso falávamos há pouco no modelo da alfabetização. Era um processo discutido e reflectido que vinha até à comunidade com uma dinâmica capaz de produzir grandes efeitos. Não havia caos. Não, todas as escolas faziam o ponto da situação na reunião de Directores, trocavam-se experiências, apresentavam-se sugestões que cada Escola, dentro dos seus condicionalismos locais. Por que eram muito diferentes as Escolas de Coimbra, de Aveiro ou do Porto das Escolas do interior ou das ilhas.

**MF:** Queria acrescentar uma nota ao que disse o Cabral Pinto para sublinhar que o modelo de gestão das EMP's foi também influenciado, positivamente, pelas preocupações de ordem político-social que imprimiram ao projecto pedagógico um sentido de missão social, que foi assumido plenamente pelas Escolas. A motivação era real e empenhada. O sentido de missão, sempre presente no quotidiano das Escolas, não era uma figura de retórica, ou um modelo de orientação arbitrariamente imposto de cima para baixo. Havia um empenhamento efectivo por parte

das pessoas que estavam nas EMP's no sentido de concretizar esse ideal, participando em campanhas de alfabetização de adultos, procurando diminuir o insucesso escolar das crianças e jovens que frequentavam as escolas. E o empenhamento não era só dos directores, que foram escolhidos, como se sabe, e dos professores que estes, por sua vez, puderam também escolher. Era também dos alunos: a composição da população discente também se modificou substancialmente. Alguns dos alunos que foram para as EMP's, nessa altura, iam imbuídos desse sentido de missão. Era uma outra população que frequentava as Escolas e esse facto trouxe alterações qualitativas muito interessantes. Alterou-se o corpo docente, alterou-se a população discente e também a relação e o entrosamento com outras Escolas. Lembrome de termos avançado – de certa forma, já estou a entrar no Projecto da Escola – com uma iniciativa que procurava envolver outras Escolas do Distrito e que, na altura, era completamente inovadora: a formação contínua de professores do Ensino Primário. Tínhamos sessões de formação todos os sábados, a que vinham as delegadas pedagógicas dos vários concelhos do Algarve, com entusiasmo e empenhamento, embora nenhuma delas recebesse qualquer subsídio para deslocações, ajudas de custo, horas extraordinárias, ou qualquer outra compensação material. As delegadas pedagógicas vinham todas as semanas à EMP para as sessões de formação, fazendo depois elas próprias, nos respectivos concelhos, a formação dos professores. A criação desta rede formada pela EMP com as Escolas do Distrito, ou da sua área de influência, faz também parte do modelo que se adoptou e que procurava estimular a participação de todos, a vários níveis, com o objectivo de promover um maior desenvolvimento sócio-educativo. Outro factor que já referi, mas que pela sua importância volto a realçar, foi a alteração qualitativa da população estudantil. As EMP's tiveram como alunos pessoas altamente mobilizadas para os ideais políticos e pedagógicos do 25 de Abril, para o projecto social e educativo que desenvolvía-

mos, o que ajudou a reforçar o sentido de missão e facilitou a acção das Escolas naquele momento.

**CP:** Não sei se vocês estão de acordo, mas uma experiência que nos veio desse contacto com os professores em exercício nas escolas primárias e com os delegados, a sua participação nos NAOP's, que eram os Núcleos de Acção e Orientação Pedagógica, foi a reputação da ideia pré-concebida que tínhamos, relativamente aos professores vindos do fascismo. Verificou-se que havia um potencial de progressismo na maioria deles. Talvez pelo seu espírito de missão e o seu papel que desenvolve na acção pedagógica, no sentido de contribuir para o crescimento da criança. A verdade é que nós víamos regressar às escolas, e participar conosco, professores que eram da ANP, que eram supostamente comprometidos com o anterior regime. Quer dizer, muitos professores verificaram que a intenção das EMP's na altura era uma intenção pedagógica que coincidia a sua consciência profissional e que agora tinham mais oportunidade de realizar, o que profissionalmente desejavam. Houve muitas conversões, mesmo de carácter político, mas sobretudo conversões culturais de professores do antigo regime para o espírito do 25 de Abril.

**SS:** *E porquê essa preocupação com o meio?*

**GB:** Nos próprio programas dizia e nós pensávamos que os professores não seriam só os futuros professores do ensino primário, seriam essencialmente agentes de transformação do meio. Não eram só transmissores de conhecimentos e de conteúdos, mas agentes de transformação do meio. E é nesse sentido que eles teriam que estabelecer um contacto com o meio em que estavam inseridos. Acho que foi interessante a experiência que fizemos. No 1º ano era obrigatório, fazia parte dos programas. Eu lembro-me que a verba que nos foi dada foram 8 contos e com esse dinheiro não se conseguia ir a nenhum sítio – tinha, se não me engano, seiscentos e tal alunos só no 1º ano. No entanto, foram os próprios alunos se organizaram, quer através das Juntas de Freguesia, quer de contactos que tinham nas Câmaras, quer dos pais, dos

avós, quer através dos próprios Párocos. Tendo como núcleo a escola que iam observar, eles estavam inseridos no meio. Lembro-me de um Presidente da Junta que ofereceu a própria Junta e eles ficaram lá instalados. Outros foram para os sítios mais diversos. A verba dos oito contos foi gasta num grupo que resolveu ir para o Alentejo. Era um grupo pequeno que foi para uma UCP do Alentejo e teve que ser acompanhado por dois professores. Foi o único a quem tive que pagar as deslocações. O resto lá se arranjou, e foi como há pouco referi. Deslocaram-se, ficaram em casas de parentes ou cedidas por entidades locais. E foi assim que se organizaram essas actividades.

**SS:** *Hã duas palavras-chave aqui: transformação e meio. Tradicionalmente e no regime anterior, o professor nem era suposto ser agente de transformação, portanto transformador, nem havia, digamos assim, uma justificação para alterar o meio. Porque é que agora se queria intervir no meio? O que é que justificava essa atitude de intervenção no meio?*

**GB:** Acerca intervenção no meio, a ideia era que a própria escola seria um centro dinamizador de desenvolvimento social e cultural.

**MM:** Eu acho que para nós o meio representou fundamentalmente um recurso de transformação, porque era de alguma forma o choque com a realidade.

**GB:** E foi para muitos um choque grande com a realidade.

**MM:** Era uma forma de fundamentarmos as nossas opções. Era impossível lidar com uma em escola em favor da igualdade e, ao mesmo tempo, aceitar as profundas desigualdades de que o próprio meio era a expressão.

**CP:** Era a fundamentação das próprias Ciências Pedagógicas que se davam nas EMP's. Era primeiro ver a realidade e os problemas, para se saber da importância de estudar as Ciências como a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia, etc, etc. Isto é, as disciplinas teóricas deviam ser respostas, ou deviam ser instrumentos dados aos alunos, futuros professores, para depois irem



para a realidade social, onde se encontrava a criança e aí, de facto, aplicarem o saber adquirido. Havia uma intenção, e essa no meu ponto de vista provavelmente resume o projecto, que era a formação do professor social. A substituição do professor escolar, entre muros, que é reproduzidor de saber, que não intervêm na comunidade. Nós estávamos absolutamente empenhados na formação do professor social. Era um agente de dinamização social, comunitária.

**GB:** Efectivamente, quando o Cabral Pinto disse que seria um momento de reflexão posterior das actividades de contacto, nós fizemos isso em duas partes. Como sabem, o projecto dos novos programas começou em 75 e, portanto, aí é que se falava já nas actividades de contacto. No 1º ano, nós organizámos as actividades de contacto como ponto de partida para toda a reflexão e investigação teórica posterior e desenrolaram-se em três fases: a preparação e sensibilização; as actividades de contacto em si, e depois, a elaboração de relatórios e a realização de seminários. Eu penso que o entusiasmo e impacto da descoberta de um quotidiano ignorado motivaram os alunos – mestres para a realização de relatórios que pela sua qualidade, são reveladores da riqueza pedagógica de iniciativas desta ordem num curso de formação de professores, naquele momento, e dentro do espírito dos programas. Em relação ao 2º ano, como o programa não o exigia (porque estavam ainda os antigos programas em vigor), partiu dum proposta dos professores de Pedagogia a organização de uma semana de campo com a qual se pretendeu criar condições para uma reflexão crítica, por parte dos alunos mestres sobre a relação escola-meio.

Outra iniciativa inovadora foi a organização curricular, a forma como organizámos, as disciplinas do currículo de uma maneira diferente, em blocos de duas e três horas seguidas, para que houvesse possibilidade de reflexão e de trabalho de grupo. Aliás, achei até interessante que um dos textos, que o Steve nos enviou, falava precisamente no trabalho de grupo, foi nesta

altura o tipo de trabalho que muitos professores adoptaram. Para além das disciplinas curriculares, havia um espaço reservado às disciplinas optativas. Claro que eu estava numa situação privilegiada por estar no Porto, porque tinha a oportunidade de poder convidar, para dar disciplinas optativas, pessoas que eram muito conhecidas e de reconhecida competência na sua área. Criamos muitas disciplinas optativas: Introdução à Economia, Literatura Contemporânea, Intervenção Social, Coral, Teatro, Desporto, Meios de Comunicação Social. Devo referir, por exemplo, para a disciplina de Meios de Comunicação Social o professor foi o Nuno Teixeira Neves, que era um competente e respeitado jornalista do Jornal de Notícias. Isto é, pessoas com os perfis adequados a estas cadeiras.

**SS:** *Eu ia só perguntar se não havia uma disciplina que era Teoria e Dialéctica da História.*

**GB:** Mas essa era obrigatória! Essa não era optativa.

**CP:** Era uma disciplina necessário para a compreensão da história, mas maldita para a direita, a primeira disciplina a sofrer o ataque *cardíaco*.

**SS:** *Eu ia perguntar se a Conceição e o Rui tiveram essa disciplina.*

**RT:** Tive Introdução à Política.

**CP:** No 1º ano houve já a reforma do plano curricular. Houve a introdução de algumas disciplinas, houve a eliminação de outras e os programas foram todos alterados. O que acontece é que toda a reestruturação das EMP's era progressiva. O 1º ano fazia experiências que não estavam contempladas no currículo, no 2º ano fazia-se uma nova reestruturação do plano curricular onde se introduziam as experiências do 1º ano que eram espontâneas; as actividades de contacto são introduzidas no plano curricular do 2º ano porque no 1º ano foram espontâneas em quase todas as Escolas. No 3º ano, porque íamos começar um terceiro nessa experiência pedagógica, o plano curricular já era outro, outra vez. Foi quando o Cardia apunhalou a experiência pedagógica.

**GB:** Eu estava de falar sobre as cadeiras optativas e penso ser importante referir, até por aquilo que disse o Cabral Pinto da reestruturação do 2º ano. Satisfazendo os pedidos de alguns alunos nós, para completar o currículo criámos cadeiras optativas, para o 2º ano que constavam do programa obrigatório de 1º ano, como por exemplo, Sociologia e Movimento e Drama. Também, para além destas, tiveram no 2º ano, outras cadeiras optativas: Atelier de Expressão Plástica e Infantil, Animação Desportiva, Coral, Teatro de Fantoches e Literatura Infantil, que foi dada pela Ilse Losa, conhecida escritora de livros infantis. Funcionou ainda um Laboratório de fotografia e uma Oficina que eram geridos pelos próprios alunos e foram criados por sua própria iniciativa.

**CP:** Era bom referir que embora a organização do poder fosse formalmente directiva, a verdade é que funcionava uma democracia participativa ao máximo porque as próprias actividades optativas eram organizadas pelos próprios alunos que dirigiam, por exemplo, os fundos sociais. Todas as verbas eram entregues a comissões de alunos que as aplicavam no desenvolvimento destas actividades paralelas ao currículo.

**RT:** A cultura de resistência, de que se falava há bocado, solidificou-se também em função disto, em função da saudade pelo período da vida das EMP's que a Graça acabou de descrever. Um período que teve a ver com o contexto do próprio 25 de Abril; que teve a ver com aquilo que também já foi referido, quer pela Graça quer pela Margarida, pelo tipo de alunos que entraram nessa altura para o Magistério – muitos militantes políticos, muita gente com grandes preocupações sociais e por aqueles que não sendo militantes de coisa nenhuma acabaram também por fazer uma aprendizagem muito activa nesse âmbito. Portanto, tivemos o 25 de Abril, tínhamos os alunos do ano anterior que nos falavam da experiência pedagógica, das actividades de contacto, de professores como a Milíce Ribeiro dos Santos, a Natércia Pacheco, o Domingos Oliveira, a Ilse Losa, o Mário Mateus, professores que não conheci, mas que passaram a fazer parte do



nosso imaginário de resistentes. Nós tivemos, apesar de tudo, e para além disso, o Bento, o Felizes, o Nozes Pires, o Chico Beja, a Fernanda Figueira ou o Pedro Mesquita, gente muito decente que nos marcou devido à sua abertura e à sua atitude nada endoutrinadora. Por exemplo, o Bento era de uma exigência incrível, não nos deixando prisioneiros das nossas palavras de ordem e do nosso radicalismo político e pedagógico. Lembro-me como nos obrigava, sempre que era necessário, a discutir e a fundamentar o que afirmávamos. Era de uma exigência total. Ainda hoje, eu acho que na relação com os meus alunos, quer no passado com os pequeninos do 1º Ciclo quer aqui na Faculdade, essa influência se faz sentir. A EMP do Porto constituiu, nesse tempo, a experiência de democracia mais substancial que pude viver até hoje. Aquilo que eu vivi no Magistério excedeu largamente o tão cantado programa das comunidades justas do Kolhberg. Foi um tempo exaltante. Lembro-me que namorava a discutir Freinet, a discutir a *Pedagogia do Bom Senso*, a ir para o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a vir do MEM. Lembro-me que as aulas acabavam e nós íamos para o Corsário, que

era um cafézinho ao pé do Magistério, continuar a discutir forte e feio com os professores sobre a escola, sobre pedagogia, sobre os nossos projectos e sonhos, sobre política. Lembro-me dos Boletins Pedagógicos que redigidos por professores e alunos constituem a melhor expressão do espírito democrático daquela escola, uma escola de Abril, e do esforço de reflexão vivido no sentido de se contribuir para a formação de professores como agentes transformadores. Foi algo de muito vivo que nunca mais voltei a experienciar.

*SS: Eu queria perguntar, talvez à Conceição, é que há aqui, nesta ideia de militância pedagógica, de professor como agente de transformação, por um lado um forte fonte de inspiração que é a desarticulação do Salazarismo. Portanto, há a oposição ao regime que existia antes e que se via como fonte de uma realidade social muito desigual. Depois, havia essa atitude de humildade pedagógica que já falamos e parece inevitável que essa humildade pedagógica e o que seria o fim dessa desarticulação do Salazarismo, que iria haver, inevitavelmente, o esgotamento deste período. Período que, num certo sentido estava condenado desde o princípio, porque uma vez feita a desarticulação, seria evidente que a militância, a atitude missionária, o forte impulso de transformar não podia demorar mais do que dois ou três anos. Não é?*

**CC:** Eu penso que foram aqui equacionadas bastantes questões, que nós vivíamos já na forma de produto e portanto as acolhíamos, não sabendo de todas estas situações aqui referidas. Não as sabíamos e eu pessoalmente não estava muito preocupada com elas, porque confiava que havia alguém, que a Direcção estava para dirigir e eu estava lá era para fazer outra coisa. Foi levantada a questão da imagem dos professores e a imagem que eu tinha de professores não era a de quem não tinha nada a ver com o meio. O professor tinha a ver com o meio, mas era numa relação de dominância. Eu vinha com uma ideia em que os professores, apesar de ganharem miseravel-

mente e viverem em condições incríveis, eram o mestre escola e não no sentido que muitas vezes nós usamos hoje. Eles dominavam em termos sociais juntamente com o padre. Era o padre e era o professor. Eles tinham uma relação de dominância mas não uma relação de intervenção e de transformação. E aqui é que residia a grande questão que já se falou, que é a do professor escolar e a do professor social. Penso que a grande diferença é que agora emergia um novo conceito de sociedade; emergia a relação profunda segundo a qual educação e sociedade têm tudo a ver em termos do desenvolvimento do país. Pela primeira vez se dava o valor à educação como um dos pilares dum país que quer crescer e desenvolver-se. E pela primeira vez as escolas de formação de professores punham como princípio básico e fundamental a existência de um compromisso entre o educador e a sociedade, havendo entre uma interacção grande; ao mesmo tempo, nessa interacção, o educador surgia como um agente modificador e transformador. Eu penso que esta foi uma filosofia, para além de todo este movimento que o Rui fala, e que se calhar acabando esta mesa redonda, ficávamos até amanhã conversando acerca daquelas histórias fantásticas, das reuniões de grupos nos cafés, etc., etc. Quando há pouco se falava de uma nova avalanche de gente que entrava para as EMP's, é verdade, mas também com um risco grande dado que muitas dessas pessoas vinham para o Magistério porque não podiam entrar para a Faculdade. E o que elas menos queriam ser, era professores. Pelo menos na minha turma havia pessoas que queriam entrar para a Faculdade, porque ser professor na altura, professor primário, em termos sociais, como todos sabemos, era estar abaixo da escala. Vinham com conhecimentos académicos superiores ao habitual, mas como não tinham conseguido entrar, vinham com uma frustração enorme. Frustração por não terem entrado para a Faculdade e por não virem a ser «doutoras». Por isso é que hoje esta conquista da licenciatura para o 1º ciclo é uma conquista que nós já na altura defendíamos e que ao longo destes vinte

anos sempre pensei que não sendo a resolução dos nossos problemas, em termos de começar a germinar uma nova atitude era fundamental. E nós na altura já a visionávamos, já a perspectivávamos, nomeadamente em termos da imagem que a própria sociedade tinha do professor. Portanto, esses candidatos a professores entravam muito frustrados, mas alguns deles houve que posteriormente puderam entrar para as Faculdades e não quiseram. E agora aqui é que eu ponho a questão: mesmo nos que não eram muito politizados, nem estavam naquela «cultura de resistência», criou-se um espírito de missão, missão no bom sentido, ou seja, nós estávamos ali com uma função fundamental, porque íamos intervir num dos sectores vitais da sociedade criamos nós naquela altura... Eram discussões até de madrugada, com música por trás e toca a pintar a Escola, porque ela era triste, e nós tínhamos a ideia de que para aprender era preciso estar bem, para ensinar era preciso estar bem e nós estávamos bem com o «bonito». Era o sentido estético, um sentido que na altura era um bocado contestado, mas nós fizemos ali uns painéis lindíssimos com uma música, por fundo uma ópera que eu nunca mais me esqueço. A questão realmente era que nós percebemos uma coisa fundamental que era a importância de se gostar de ser professor e quando digo nós, digo um grande grupo. Havia outro grupo que achava que era tudo um antro de comunistas e que não gostava de ser professor formado numa escola de comunistas. Mas estavam lá, tinham que acabar o curso. Depois havia outro grupo mais moderado que estava ali entre a extrema esquerda, e o Partido Socialista, (naquela altura, considerado de direita).

Bom, mas então o que é que nós percebemos nas aulas de Sociologia? Percebemos que a segregação começava nos bancos da escola. Isto foi uma descoberta espantosa. Dito assim, agora, parece que não tem importância nenhuma, mas na altura, eu lembro-me do fascínio com que nós discutíamos e falávamos da Ana Benavente, que nós desconhecíamos mas nos fez descobrir

que era a escola o primeiro elemento segregador e depois nos fez pensar na questão da igualdade de oportunidades. Nós no Magistério, e numa cidade como Aveiro, que era uma cidade pequena – não tem nada a ver com a cidade de Aveiro que é hoje – tinha muita gente que vinha de fora, como eu, e portanto vivíamos por ali em quartos e a nossa casa era a Escola do Magistério, onde fazíamos a nossa vida social. Mas continuando com a questão da igualdade de oportunidades, quando nós vimos como era aquilo, nas actividades de contacto – eu estive num meio piscatório – foi uma coisa que nos afligiu imenso. Ver como era ser professor num meio piscatório, ver como aquelas professoras, de quem nós seríamos colegas no futuro, se habituaram a lidar com a situação de crianças que depois de almoço comiam sopas de vinho. E depois no Alentejo. Nós fomos para uma Cooperativa, estivemos lá um tempo a cortar rama, a limpar os montes, para ver o que é que aquilo custava. Evidentemente, tudo revestido de um espírito muito novo, muito cheio de «social», de convívio, daquilo tudo; os professores também a carregarem aquelas coisas todas. A questão que se punha no fim disto tudo era: até que ponto nós quando acabássemos o Magistério seríamos capazes, lá fora e com todas condicionantes que nós sabíamos existir, como é que nós poderíamos prolongar esta nossa vontade de transformar. Isto mais já no 3º ano. Já tínhamos recebido um duro golpe, porque já nos tinham tirado o «nosso» director. Para o substituir tinham nomeado uma pessoa com uma experiência má em termos de gestão de uma escola. Vinha de um liceu onde diziam fora saneado. Nós não conhecíamos o senhor de lado nenhum, mas o currículo não correspondia à ideia que nós fazíamos de alguém que tinha que continuar a orientar o nosso futuro. Nem era o presente que nos preocupava, era o futuro. Daí, ter começado todo um trabalho de resistência no sentido de nós afirmarmos aquilo que achávamos o professor deveria ser. É evidente que nunca chegávamos a conclusões, mas o facto é que anos mais tarde, quando no terreno, e

eu continuei ligada ao terreno apesar de mais tarde ter iniciado actividades da formação de professores, quando falava com as colegas, quando nós chegávamos a uma aldeia, havia uma coisa que nós sabíamos que íamos ter que fazer: começar por conhecer o meio onde iríamos trabalhar. E isso é uma coisa que hoje em dia eu não sinto tanto, nem senti em muito dos novos colegas, mesmo nos de quem eu fui orientadora. Enquanto connosco houve muito a preocupação de sairmos com a ideia que tínhamos que transformar. As colegas que agora vão saindo têm mais a preocupação que têm que ensinar.

**MM:** A questão das escolas anexas é importante referir, porque uma das perspectivas que enformou as semanas de campo, foi precisamente a alternativa às escolas anexas, em que o meio era interpretado como um desafio, como um choque da realidade, e admitíamos nessa altura que o choque da realidade era suficientemente duro para estabelecer compromissos com as pessoas. Neste sentido, as escolas anexas eram um laboratório muito formalizado e portanto não constituíam de modo nenhum um desafio para os novos professores, muito menos escolas anexas completamente cristalizadas, porque eram constituídas segundo um modelo do aplicacionismo mais conservador. De modo que, em Aveiro, foi sentida como uma necessidade, a ideia de ir para as escolas do Concelho, alargar a experiência de formação, como alternativa às escolas anexas.

**CC:** Relativamente às escolas anexas gostaria de dizer uma coisa. É que apesar de todos os riscos que se corriam nas escolas anexas, e eles eram muitos, principalmente a questão do «laboratório», eu penso que os Magistérios conseguiram conjugar duas vertentes: uma era a vertente do meio que havia para além do laboratório, mas penso, e eu falo com experiência porque vivi a minha formação numa escola anexa, com uma professora que, independentemente da sua ideologia, em termos de relação e do processo de ensino/aprendizagem marcou-me muitíssimo. Nesse aspecto penso que tive sorte, justiça seja feita, mas penso que em

relação ao presente acontece que não há escolas anexas, que não há esses tais laboratórios fechados e cristalizados, mas há muitos professores, sem preparação para o efeito. Qualquer professor pode trabalhar com estagiários, desde que esteja disposto a isso. Eu também já passei por uma escola de Formação de Professores em que se vive uma situação que eu acho que urgentemente tem que ser alterada, que é o facto de muitas vezes os alunos estagiários irem parar em salas de aula com professores que os processos mais tradicionais. Eles próprios têm nas suas memórias os processos tradicionais de quando eram alunos. Na zona onde eu estou cada vez há menos professores cooperantes, por várias razões que não vamos debater aqui. Normalmente, vai-se para cooperante sem haver um critério de selecção dos professores. Portanto, em termos teóricos os alunos estagiários vão fazendo a abordagem das novas concepções e tendo acesso aos resultados da investigação, mas quando chegam à prática não podem testar essas teorias. A teoria realiza-se na prática e é dessa interacção que depois nós vamos fazendo as nossas opções enquanto profissionais. Eles não podem testar e muitas vezes são até «agredidos» verbalmente por quererem experimentar coisas novas que só «empatam» tempo. Quando saem professores não tiveram sequer oportunidade de pôr em causa o que quer que fosse. Têm o modelo de quando eram pequenos, tiveram o modelo de um professor cooperante e é esse modelo que vão reproduzir, às vezes sob formas ainda mais tradicionais. A reflexão crítica, hoje, sobre a questão das anexas é obrigatória mas eu penso que retirando às anexas o que tinham de bom, nomeadamente a qualificação dos professores, e equacionando hoje o contacto com o meio poder-se-ia pelo menos, conciliar encontrando um certo equilíbrio.

**MF:** Queria retomar várias coisas que aqui foram ditas. Muito do que se fez nas EMP'S, naqueles dois anos foi extremamente inovador e valioso do ponto de vista pedagógico, contrariando a ideia que algumas pessoas poderiam ter de que as EMP's eram «vermelhas» ou escolas ideologicamente controladas, onde nada

se ensinava, nem exigia, o que é completamente errado. Muitas das coisas que se fizeram nas EMP'S, do ponto de vista educativo, eram experiências de vanguarda, como se veio a verificar, mais tarde, pois, algumas das soluções que íamos encontrando, às vezes com pequenas diferenças, estavam a ser também experimentadas e investigados noutros países. Estou a pensar, por exemplo, nas «Actividades de Contacto» e «Semanas de Campo» que todas as EMP's realizaram. Considerou-se importante desenvolver nos alunos – e em nós próprios – as capacidades de observação e de leitura do meio, que permitissem ao professor ser um agente de transformação. Só poderia compreender o meio e transformá-lo, o professor que estivesse equipado com aquele tipo de competências. Este foi um objectivo sempre presente na formação. Daí que nas saídas dos alunos para as «Semanas de Campo», além de se procurar desenvolver a sua capacidade de compreensão e de intervenção no meio, se procurasse, também, proporcionar a oportunidade de experimentar a sua actividade profissional plenamente, leccionando noutras escolas, noutros meios diferentes das Escolas Anexas, onde tradicionalmente realizavam o seu estágio profissional. A aprendizagem que então se lhes exigia era complexa, pois além de terem de saber ler e interpretar o meio para onde se deslocavam, tinham de fazer o diagnóstico das aprendizagens dos alunos, isto é, de saber que aprendizagens estavam já adquiridas e, ainda, de preparar e desenvolver novas actividades, envolvendo os pais, sempre que possível, tudo isto assumindo responsabilidade plena pelo exercício da actividade profissional. Na formação de professores, hoje em dia, advoga-se também tudo isto: o desenvolvimento de competências de observação, de interpretação e de intervenção no meio, a constituição de parcerias educativas – e hoje o que parece ser tão inovador, o falar-se de parceria, de parcerias educativas – era, na altura, uma coisa banal, trivial! Nas «Semanas de Campo» era frequente estabelecerem-se parcerias educativas com os responsáveis das equipas de saúde, ou

com as colectividades locais, fossem elas Associações Desportivas, Recreativas ou Culturais, desenvolvendo actividades de alfabetização, educação para a saúde, apoiando outras dinâmicas locais, com o objectivo de promover o desenvolvimento comunitário. Para que estas dinâmicas fossem bem sucedidas, procurava-se que todos estivessem envolvidos, participando activamente no desenvolvimento dos projectos, como aconteceu, por exemplo, com a criação de um infantário num espaço que se encontrava desaproveitado e que foi por todos – alunos, funcionários e professores – recuperado. Foi importante o ter-se criado este sentimento de identificação não só em relação à comunidade, mas também internamente, como aconteceu nas Escolas Anexas. Nestas Escolas, houve a oportunidade de renovar parcialmente o corpo docente, no segundo ano da Revolução, o que permitiu escolher professores que se identificassem melhor com o projecto pedagógico que se desenvolvia. Partir-se de um sentimento de identificação com o projecto foi importante, tanto para os formadores como para a generalidade dos estudantes em formação. Aliás, esse sentimento de identificação é hoje considerado tão essencial que, muitos autores defendem que se construa a formação com base em projectos, criando condições para que todos – professores e estudantes – se sintam identificados com eles. Foi o que pretenderam (e pretendem) as chamadas «Escolas de Desenvolvimento Profissional» que, nalguns países, vieram substituir as «Escolas Anexas», ao desenvolver experiências e investigações que envolvem, conjuntamente, formandos e formadores. O que eu realmente queria sublinhar – e esta ideia foi-se materializando à medida que ouvia as vossas intervenções – é que havia inovação pedagógica nas escolas e que esta procurava construir-se em bases científicas sólidas para poder avançar e desenvolver-se. Quer dizer, não era uma construção baseada só no entusiasmo e na militância, um epifenómeno que desaparecesse à medida que esmorecesse o entusiasmo. Baseava-se em contributos de áreas que entre nós eram novas, como a Socio-

logia e a Psicologia da Educação, que chegaram às Escolas de uma forma muito renovada, dando aos alunos um apoio importantíssimo na observação da criança e do meio, na sua interpretação e compreensão, apetrechando-os melhor para entender e lidar com as realidades com que deparavam. Lembro-me de sessões sobre educação sexual que foram feitas em aldeias piscatórias, onde antes era impensável abordar temas desta natureza. Lembro-me de se ter levado cinema a uma aldeia da serra algarvia, onde nem electricidade havia. Subjacente a toda a acção desenvolvida havia um duplo propósito: o de alicerçar a formação numa base científica e também o de intervir e contribuir para o desenvolvimento comunitário. De resto, esta missão que através da intervenção visava a transformação do meio, contribuiu para modificar internamente as Escolas e os próprios estudantes. Como disse a Conceição, entre os estudantes havia também os que foram para as EMP's, não por militância pedagógica ou política, mas por não terem podido entrar na Universidade. Mas acabaram por se modificar ao contactar com o projecto que se vivia! Quer dizer, a estratégia que foi seguida teve influência na transformação dos próprios alunos, no seu desenvolvimento pessoal. O facto de os alunos e até os próprios professores terem contactado com 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. Nesse contexto, a formação que se dava em Sociologia e que noutras circunstâncias poderia ser apenas livresca, acabava por ter um efeito transformador, porque lhes permitia compreender e interpretar o que viam crianças com carências alimentares, com problemas familiares e sociais graves que se repercutiam no seu aproveitamento escolar – fazendo nascer neles o desejo de intervir para transformar uma situação injusta que não se coadunava com os ideais do 25 de Abril.

**MM:** Eu queria discutir aquilo que percebi da intervenção do Steve relativamente à acção de transformação do Magistério,

enquanto desarticulação do Salazarismo. Segundo eu entendi, estarias a interpretar este trabalho de transformação das EMP's como uma acção organizada politicamente, mais contra o Salazarismo do que em favor de qualquer coisa.

**SS:** Não, não! As duas coisas.

**MM:** Mas eu penso que o Salazarismo acabou por ser uma referência menor. A desarticulação do Salazarismo nas EMP's acabou por ser uma referência menor. O que eu acho é que as pessoas ao longo desta experiência valorizaram o que faziam pelo bem estar. É preciso não esquecer, uma relação de bem estar, de harmonia, mesmo na luta, mesmo no confronto, mesmo no trabalho, mesmo no excesso de horas, havia uma relação de bem estar, de auto-realização, de empenhamento, de auto-aprendizagem que eu acho que é importante. De facto, o que muitas vezes se verificava é que havia muito mais uma lógica, uma dinâmica de auto-aprendizagem. Lembro, ao nível dos professores que, partiram quase todos eles do ponto de vista teórico, de uma base muito idêntica e não havia ninguém nessa altura que tivesse socialização prévia para o efeito. Essa competência foi-se criando, desenvolvendo, num processo de auto-aprendizagem, de construção, de investigação, de partilha. Lembro-me que nós não tínhamos horários, não tínhamos tempo limite. O que tínhamos era um esquema de trabalho, em que, tanto no interior da Escola, como ao nível da rede das Escolas todas, um sistema, um organismo de partilha, de documentação da informação que circulava, de acordo com uma coordenação prévia. Por exemplo, eu lembro-me que Aveiro tinha ficado responsável pela coordenação dos textos que fazia na Psicologia, Lisboa tinha ficado responsável pelos textos que fazia na Pedagogia; os professores das grandes Escolas trocavam, ao nível do país todo, a produção que faziam localmente. Escreviam textos e divulgavam-nos entre os colegas e faziam análises das propostas, etc., e esta base de partilha muito semelhante, desarticulou muitas das defesas que os professores têm entre si, a partir de uma concepção de solidarie-

dade. Por outro lado, penso que ao nível do desenvolvimento do quotidiano, a Escola criava não fundamentalmente para a técnica, para qualificar do ponto de vista técnico as pessoas, mas criava muito mais um sistema onde geriam, desenvolviam um sistema de formação que, era especificamente centrado na criação de disposições para terem relações positivas de auto-aprendizagem permanente com as crianças, com o meio, com os pais, com a comunidade, de cumplidades sociais. Estas disposições é que me parecem fundamentais.

**SS:** *Mas o que eu estava a implicar era que esta auto-realização, esta auto-aprendizagem, esta partilha, o facto que já foi referido aqui duas vezes de que não havia horários, que havia, um objectivo que era a transformação, que era o objectivo que se tentava realizar através da formação, da produção de uma consciência ao nível dos professores e dos alunos, consciência solidária que se baseava sobretudo numa rejeição da realidade social portuguesa que o Salazar deixou. A herança do Salazarismo e era o ponto de partida para toda essa tomada de consciência.*

**MM:** Era uma luta contra a desigualdade.

**SS:** *Se Portugal tivesse sido um país desenvolvido e rico...*

**CP:** A referência motivadora era uma ruptura com o Salazarismo e era conceber uma alternativa a esse modelo que existia.

**MM:** Mas também era psico-sociologicamente uma contentação realizada e realizável.

**CP:** Mas sabiam que estavam a modificar algo que era de rejeitar, que era a sociedade fascista, que era o ensino dogmático, doutrinário, tudo isso.

**GB:** Mas há pouco, quando o Steve referiu uma organização sem horários, quando o Matos referiu que as reuniões eram até às tantas, eu penso que isso era mais a nível de discussão extra-curricular. Pelo menos no meu caso, no caso da EMP do Porto havia a organização das aulas, havia todo um esquema bem montado, até porque o número de alunos era muito grande, e

havia muitos professores. Depois, havia todo o tipo de trabalho extra, em que se ficava, por vezes, até tarde a debater aspectos pedagógicos; quer com grupos de professores, quer com grupos de alunos. Esta era a dinâmica da Escola. Isso é que era fora do horário normal. A organização a nível curricular, fez-se sempre até num sistema bastante formal, principalmente numa Escola deste género. Isso era importante e, penso eu, que os alunos sentiam que havia um rigor nas aulas, que havia organização.

**CP:** Pouco a pouco, as Escolas fizeram a transformação através de um processo de dinâmica interna, mais do que através de uma directiva externa.

**GB:** Claro! Por isso é que eu digo que o projecto se foi criando e recriando através do tempo.

**CP:** Se não fosse a flexibilização da organização curricular nós não faríamos as actividades de contacto. Mas é importante dizer que isto não poderia durar muito tempo, de facto. Agora lembremos os objectivos da Revolução. Aparentemente, a revolução era popular. Era essa a ideia porque, bom, era a linguagem legitimatória do processo revolucionário. Mas as grandes intenções da mudança política eram outras. Elas definiam-se realmente acima das massas. Era a comunidade internacional, era a opção dos políticos e empresários pela Comunidade Europeia, havia um circunstancialismo internacional que determinava o 25 de Abril. O I Governo Constitucional foi exactamente a tomada de poder pela burguesia mais progressista, europeísta, porque, de facto, aconteceu isso. Era a burguesia europeísta que estava interessada na mudança política e na queda do Salazar e do Marcelo. Logo que foi possível, quando a conjuntura internacional foi favorável a essa tomada de poder por essa burguesia dominante, a revolução estava perdida e as EMP's já não tinham hipótese de continuar o seu projecto. Só tinham hipótese de continuar o seu projecto na base da resistência, numa atitude de resistência. O 25 de Abril foi indispensável para a sobrevivência do próprio sistema. Quando começamos as



actividades de contacto em 74/75, quem levava os alunos para as aldeias, era o MFA, era a GNR. Depois, já não era mais possível.

**MM:** Eu sobre isso não tenho essa perspectiva. Eu acho que em Aveiro isso não aconteceu. Em Aveiro inclusivamente não recebemos um tostão da parte da Direcção Geral. Houve, foi organização da parte dos alunos. Lembro-me do Festival de Cinema, fizeram rifas.

**CP:** Em Coimbra, organizaram-se, tomaram a iniciativa de ir à GNR pedir autocarros, ao MFA, aos padres, à Câmara. Quer dizer, eram os alunos que se organizavam para pedir essas contribuições. Ora este tipo de disponibilidade das instâncias públicas para apoiar estes acontecimentos que, inclusivamente eram espúrios à organização normal e curricular do ensino, não ia durar muito tempo. E eu tinha consciência disso. Ou a Revolução ia para a frente, o MFA fazia efectivamente a Revolução, o povo fazia a Revolução, tomava o poder e mudava o sistema ou na continuação do sistema, tudo regressaria ao mesmo. O sistema perturba-se mas as perturbações de um sistema são sempre de efeito conservador: têm uma função adaptativa.

**SS:** *Isto significa que não há hoje em dia repercussões dessa época?*

**CP:** Necessariamente. Eu creio que sim. O que acontece é que há sempre uma dialéctica. Há sempre efeitos remanescentes de um processo que vai sendo engolido ou neutralizado pela própria evolução do sistema. Isto é, há uma expressão que me vem à memória de um livrito que escrevi e que se chama *Pedagogia Disfuncional*. Quer dizer que há sempre disfunções, que os efeitos ou estas referências revolucionárias que vivemos deixam sempre disfunções no sistema.

**RT:** E deixaram-nos um património...

**CP:** E um sistema completamente harmónico, sem movimento, também estava condenado.

**CC:** Eu queria ainda dizer uma coisa relativamente ao 3º ano.

Penso que nós, no 3º ano e com tudo o que vinha acontecendo, porque realmente o que o Manuel Matos acabou de dizer é verdade, o próprio sistema foi criando instrumentos, subrepticamente alguns, outros não, uns implícitos, outros explícitos, para nos levar a pensar que a vida profissional não era aquilo que nos andavam ali a ensinar. Porque no 3º ano, com aquela coisa terrível da média nacional e da perspectiva do desemprego, nós começámos a sentir melhor porque estávamos a ir. E houve dois ou três casos que saíram com notas dignas de se ver, mas penso que alguns de nós foram penalizados. Agora no 3º ano, com o tipo de actividades que vínhamos desenvolvendo havia os que não se deixaram acomodar e que não se adaptaram à nova situação. Outros adaptaram-se facilmente e fizeram-nos perceber que no meio duma Revolução há sempre oportunistas. Isto magoou-nos terrivelmente, porque tínhamos uma relação tão espontânea, tão solidária e não era só solidária no aspecto que diz respeito às questões académicas, era solidariedade em todos os sentidos. Nós recebemos cerca de 90 guineenses com uma solidariedade enorme e tínhamos uma rede e uma ligação tão forte... Acreditávamos uns nos outros e confiávamos. E naquele 3º ano, percebemos quem muitos daqueles em que nós tínhamos confiado, nos tinham enganado e traído! O que aconteceu foi que nós sofremos, passámos por uma fase de algum desalento. E depois, como não tínhamos aquela retaguarda que tínhamos tido no 1º e no 2º anos que era uma retaguarda de Professores que estava sempre pronta para colaborar connosco, sentimo-nos muito perdidos e houve momentos em que pensámos que se calhar... Estávamos com uma perspectiva terrível de desemprego. Sabíamos que inúmeros colegas nossos que tinham saído no ano anterior estavam sem trabalhar e iam continuar não sei quanto tempo assim... Sabíamos que outros estavam a concorrer para o Alentejo, para o Algarve e mesmo assim não tinham grandes hipóteses, já era o 2º ano que eles tentavam e, portanto, aquela coisa da nota era mesmo importante. Fomos para o 1º seminário de avalia-

ção e começámos a ver que não era propriamente a nossa atitude na sala de aula que estava ali em causa, que estava ali a ser avaliada naqueles seminários que se faziam com os supervisores, que agora já se revelavam, já estavam à vontade e tinham uma direcção que os apoiava incondicionalmente.

**RT:** Houve colegas meus que, no 3º ano, foram sujeitos a um controlo mais rigoroso das suas actividades como alunos estagiários, pelo facto de serem activistas de esquerda. Lembro-me, por exemplo, que a metodóloga que coube de início à minha turma, passados dois meses foi para outra turma com a incumbência de pôr na ordem os comunistas, que no caso eram os alunos que estagiavam numa das escolas anexas da EMP do Porto.

**CC:** Essa é parte má das memórias.

**GB:** (...) Ainda sobre a dinamização cultural e sobre a importância que teve na nossa Escola, penso ser importante referir algumas conferências que organizámos. Tivemos entre nós, para falar sobre insucesso escolar, Rui Grácio. Tivemos também uma conversa sobre Música e Educação com Lopes Graça. Isto só para citar alguns, porque nessa altura sentíamos que as pessoas estavam abertas a colaborar connosco. Também sentimos a necessidade de haver encontros e seminários com especialistas em área que os nossos alunos solicitavam: Ensino Individualizado, Técnicas Freinet, Expressão Plástica, etc. Tudo isto mostra que a dinâmica cultural estava presente na nossa Escola.

Uma outra coisa que queria ainda referir eram os sábados de manhã. Aos sábados de manhã havia para os professores das escolas anexas, e para os professores de Didáctica, debates e discussão de problemas pedagógicos que eram orientados por dois especialistas: pelo Dr. Ilídio Sardoeira, que era uma referência como educador e como pedagogo e pela Drª Isolina Borges, professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Por fim, só queria dizer que as linhas de força deste projecto apontavam frontalmente para que a formação do futuro professor do ensino primário se desenvolvesse em permanente com-

promisso com a vida real e, desse contacto, sairia enriquecida a consciência social e política dos futuros professores. A carreira aberta por este projecto associava o poder de intervenção nos problemas da sociedade, de que aliás já falámos muito e um currículo escolar sério. O professor do ensino primário deixaria de ser mero transmissor de conteúdos para passar a ser, sobretudo, um educador, e um agente de transformação sócio-cultural.

**MM:** Eu queria só dizer que há um texto do Zé Bento, já que ele foi aqui invocado, que é extremamente significativo dos efeitos da transformação da normalização «Cardíaca». E penso que não obstante, aquelas declaradas teses pessimistas do Cabral Pinto sobre a capacidade de resistência do sistema, a intervenção do Cardia no processo das EMP's significa que a qualidade da acção humana, ou neste caso a ausência dela, teve mais influência que aquela que o próprio sistema precisava. E acho que este texto do Zé Bento, que eu sugeria que fosse incluído nesta mesa redonda, devia figurar na Revista.

**MF:** Queria também referir-me à qualidade da acção humana a propósito das Escolas Anexas e do que beneficiaram pelo facto de terem tido como seus professores militantes de vários movimentos pedagógicos, entre eles o Movimento da Escola Moderna (MEM). Nós tivemos professoras de excepção nas Escolas Anexas e é preciso não esquecer que foi nessa altura e com essas professoras que nasceu o MEM entre nós, com a Armanda Reis, com a Fernanda Colaço, com a Odete Xarepe e outras que se lhes associaram. E como isso foi importante para fundamentar uma Pedagogia que tinha preocupações sociais. Esta época e estas pessoas deixaram semente que germinou. Se formos ver quem são os professores que hoje se encontram envolvidos em projectos educativos, em diversas áreas do Algarve, ou a fazer pós-graduações no âmbito das ciências da educação, vemos que muitos deles estão ligados a essa época. Houve de facto uma semente, um interesse genuíno pelas questões educativas e pelas questões sociais que se manteve ao longo do tempo. Acho que o facto de

nunca se terem dissociado as questões educativas das questões sociais foi um ensinamento muito importante que o 25 de Abril deixou nas EMP'S. Estas duas questões apareceram sempre interligadas, sendo equacionadas em conjunto, constituindo como que uma cultura que partilhávamos, um elo de ligação que ainda hoje persiste entre os que viveram esta magnífica experiência. Actualmente, na formação de professores, perdeu-se a ligação, o diálogo e até a «cumplicidade» entre o pedagógico e o social. E faz falta!

**CP:** Vou lembrar um texto que é um protesto do Manuel Matos na revista *O Professor* «As Escolas do Magistério – uma experiência à punhalada»: «Cardia apunhalou com intenção assassina uma experiência que era séria e indesmentivelmente necessária. Não se tratava de modificar fosse o que fosse, depois de qualquer diagnóstico feito com maior ou menor rigor, não se tratava de suprir deficiências, colmatar brechas, corrigir erros. Tratava-se pura e simplesmente de pôr fim a um processo que era inconveniente para a renovação pos-revolucionária do capitalismo». Numa expressão seleccionada pelo Steve, aqui presente, para caracterizar Sottomayor Cardia no Ministério da Educação do I Governo Constitucional, tratava-se de impor às EMP's a «normalização» que as forças dominantes em recuperação desejavam que se impusesse em toda a sociedade portuguesa. A normalização também exigida pelas instâncias internacionais de apoio à modernização económica significou desde logo, esquecendo a fúria saneadora e outros agravos que ficaram para a história, o regresso ao modelo de professor socialmente neutro. Penso que o crime maior da intervenção Cardíaca nas EMP's foi exactamente o colapso cardíaco que lhe provocou – o coração parou. E creio que o coração continua parado. Para terminar, seria oportuno neste momento e até porque estamos em período de pre-comemoração do vigésimo quinto ano do projecto das EMP's, do 25 de Abril, que todos estes materiais que nós possuímos e que qualquer dia deixam de existir porque vão ficando amarelos e vão

ficando gastos e perdidos no meio de todas as nossas papeladas e livros, fossem aproveitados para uma publicação que fosse de facto comemorativa dos 25 anos da EMP's.

**RT:** Penso que temos necessidade de estudar esse período. Independentemente do facto de aquilo que estamos a falar ter acontecido num período político que explica algumas coisas que aqui foram defendidas e ditas, parece-me que as EMP's nos legaram um património ao nível da formação inicial de professores que não pode ser ignorado. É que não acredito que a licenciatura, apesar da importância sócio-profissional desta medida, resolva alguns dos dilemas com que se debate, hoje, a formação dos professores do 1º Ciclo e, neste sentido, a experiência das EMP's pode ser um referencial da reflexão a produzir. A relação teoria/prática é um desses dilemas que nunca foi completamente resolvido. Outra questão que continua em aberto é a de saber que professores para a formação de professores do 1º CEB, uma questão que me parece ter vindo a ser ignorada. O problema da monodocência também não se encontra encerrado. Para além de ser importante definir como é que o Ministério deve intervir neste âmbito, respeitando a autonomia das escolas mas não fazendo desta autonomia uma justificação para se demitir das suas responsabilidades como instância reguladora. Por isso, volto a dizer, o que se passou nas EMP's, especialmente neste período, não pode ser esquecido, sobretudo algumas das suas realizações fundamentais: as actividades de contacto, a gestão da relação pedagógica, o estimular a iniciativa dos alunos, a edição dos Boletins Pedagógicos, a criação de um ambiente de reflexão congruente com as finalidades da formação pretendida, a importância da formação pessoal e social dos alunos e até a especificidade da cultura docente das EMP's constituem alguns dos aspectos mais relevantes do património cultural e pedagógico destas escolas.

**CC:** O Rui levantou uma das questões que gostava também de falar, que é o que isso teve a ver com a situação que se vive

hoje e o que é que se foi buscar a esses anos, que tenha produzido «efeitos visíveis». Ou seja, o património que as EMP's nos deixaram, daqueles primeiros anos, não foi nunca avaliado, aliás como todos os projectos que se têm desenvolvido neste país, mesmo ao nível da formação contínua. Mesmo os projectos em que a avaliação foi feita porque era uma exigência da Comunidade Europeia, foi feita de fora para dentro e não de dentro para fora. Portanto, nada foi avaliado, porque possivelmente, por aquilo que nós vimos, também não interessava ao sistema ir recolher aquilo que foi fundamental nas EMP's, que era esse tal compromisso do professor com a sociedade, da educação com a sociedade. Por outro lado, uma questão que não foi aqui abordada, mas que está sempre presente é aquela ideia que só se aprende com aqueles em quem se confia, que é uma outra ideia de se ser professor. Ou seja, mantendo a exigência que era precisa em termos da sistematização dos conhecimentos, mas tendo também sempre que o professor tinha que ser alguém em quem as crianças confiam e elas só podem confiar em quem as ouve e respeita os seus valores. E isso era o que faziam connosco: respeitar as diferenças na tentativa de que pudéssemos cá fora intervir e sermos cidadãos críticos, activos e intervenientes. Isso se calhar, a partir de certo momento, deixou de ser um valor fundamental. Agora não se vai ter tempo de falar numa questão que eu gostava muito de abordar aqui, que é o estado em que se encontra o 1º CEB. Se é ou não o parente pobre do ensino em Portugal. A licenciatura, por si só, vai mudar muito pouco. Vai mudar em termos de imagem, vai mudar em termos de progressão na carreira. Agora, o que devia mesmo mudar e bastante, era a criação de condições para o exercício da profissão de ser professor do 1º CEB. Ser professor do 1º CEB não é a mesma coisa que ser professor noutros níveis de ensino. Eu venho do 1º CEB e desde há cinco anos que estou numa escola do 2º CEB, num meio, de intervenção prioritária, se calhar com condições tão difíceis como o Barredo. Cheguei lá como professora do 1º CEB,

na tentativa de superar as dificuldades de aprendizagem por ausência de pré-requisitos ao nível do 1º CEB por parte de muitas crianças apesar de já terem muitos anos de escolaridade no 1º CEB. Eu vinha de uma experiência de utilização de Tecnologias de Informação, portanto a sua utilização seria motivadora para essas crianças a quem a escola não diz nada e de quem a escola não espera grande coisa... Quando eu cheguei a essa escola do 2º CEB realmente eu percebi que há uma diferença considerável, entre trabalhar no 1º CEB e noutro nível de ensino. E daí outra preocupação se me coloca, em termos da formação dos colegas que estão a sair agora, também teríamos aqui muita coisa para falar... Hoje é necessário haver alterações de fundo. Nós ouvimos muito falar da carga curricular de que eles se queixam, mas eu não penso que a questão de fundo seja a da carga curricular, apesar de achar uma formação muito académica, muito teórica.

**GB:** Eu retomaria um aspecto que referiu o Cabral Pinto e que eu acho que era importante: que houvesse no País um local em que existisse um arquivo de todos os materiais dessa época. Eu



estou pronta a oferecer os meus, e penso que era melhor que estivessem todos no mesmo local do que dispersos pelo país. Todos temos muito material que tem valor documental, e que interessa para investigações futuras. Uma vez que a Revista *Educação, Sociedade & Culturas* tomou a iniciativa de promover este debate, proponho que o espólio que consigamos reunir fique na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Para finalizar, eu queria agradecer à Revista e ao Steve a oportunidade que me deu de poder reviver uma experiência em que participei e, neste momento, até de matar saudades de algumas pessoas com quem convivi e com quem tive oportunidade de trocar impressões sobre o ponto de vista pedagógico, naquelas reuniões mensais que se realizavam em Lisboa. E para além de tudo, ficou-me sempre, de toda a experiência do Magistério, que é muito importante e é possível trabalhar sempre e em colaboração com os alunos. Os alunos, ou melhor, a juventude, está sempre pronta a colaborar. É importante que os professores não trabalhem isolados da colaboração dos próprios alunos, porque penso que muito daquilo que foi conseguido na EMP do Porto, para além das propostas dos próprios professores, surgiu de propostas dos alunos. Muito surgiu desse ambiente que se criou, da discussão entre professores e alunos. Eles sentiam que a Escola era deles e como era o seu meio, passavam ali muito tempo, trocavam impressões e davam sugestões. Foi uma vivência intensa. Foi um ano, mas foi um ano para não esquecer.

*Margarida Fernandes* – ESE/Universidade do Algarve

*Graça Branco* – IEP/Universidade do Minho

*F. Cabral Pinto* – Instituto Piaget, Arcozelo

*Manuel Matos* – FPCE/Universidade do Porto

*Conceição Coelho* – Escola EB 2.3 de Marrazes, Leiria

*Rui Trindade* – FPCE/Universidade do Porto