
CONCEPÇÕES EDUCATIVAS E PODER POLÍTICO
Elementos para a Compreensão da Educação no Pós-25 de Abril de
1974

Fernando Serra
Escola Superior de Educação de Lisboa

13

Ora, a ser assim como parece, a dialéctica das ideologias e das práticas [...] (em última instância, sempre de natureza sócio-política) inscrever-se-ia também nessa realidade total, a cujas pulsações e ritmos de devir ela é extremamente sensível. Reflectindo, refractando ou até negando aspectos dessa englobante, a ideologia, por mais que se resuma apenas como pedagogia, está presa a condicionalismos epocais, mas de tal forma infusos, que só depois deles terem actuado é que é possível apreendê-los, explicitá-los, torná-los transparentes.

Joel SERRÃO, Estrutura Social, Ideologias e Sistemas de Ensino.

Introdução

Este texto é o resultado de um quadro motivacional cujo núcleo gerador se encontra, por um lado, no meu interesse teórico-conceptual pela temática da mudança educativa, os seus contornos e dinamogénese, as suas expressões e temporalidades; por outro lado, no meu interesse pela conjuntura histórica que marcou a nossa história recente e que ficou conhecida como o pós-25 de Abril de 1974.

Este período configurou um contexto de acesa polémica politico-ideológica, passando mesmo por algumas rupturas que quase desembocaram, não fossem alguns factores importantes de apaziguamento, em irremediáveis confrontos militares. Para lá das versões que desse contexto propusermos, mais ou menos marcadas pelo crivo dos afectos ou pela erosão da memória, os acontecimentos ocorridos em 25 de Abril de 1974, e depois os que se sucederam em fluxo rápido ao longo de alguns anos, não deixaram de marcar profundamente muito do que é hoje o presente histórico em Portugal, quanto mais não seja pelo facto de terem inaugurado aquele que é agora um regime democrático e pluralista.

Este texto é pois fruto de um compromisso entre aquelas duas circunstâncias. Daí estar desdobrado em dois tópicos fundamentais. No primeiro, pretendo discutir, a partir do problema da mudança educativa, o processo de

construção sócio-política das concepções educativas; no segundo, tento aproximar-me empiricamente da história para ensaiar uma validação, embora provisória, do modelo conceptual proposto.

1. Alguns aspectos do processo de construção sócio-política das concepções educativas

A questão da mudança educativa é tanto mais indutora de debate quanto é certo que ela pode ser perspectivada a partir de múltiplos pontos de vista e colocada relativamente a um vasto conjunto de objectos, tocando aspectos que vão desde a esfera macro-institucional da educação até às mais quotidianas circunstâncias e gestos de ensino-aprendizagem.

Subjacente à panóplia de transformações institucionais e organizacionais que podem ser evocadas quando se fala em mudança educativa, traduzida em alterações de currículos, de práticas e estratégias pedagógicas, de modelos de gestão e organização escolar, etc., situa-se um universo de opiniões, argumentos e contra-argumentos, princípios evocados ou denegridos, críticas e defesas, enfim, um **universo simbólico-discursivo** com os seus períodos intensos ou apáticos, as suas modas, os seus *themata* privilegiados. Um olhar menos distraído encontra aí certamente um objecto de investigação por direito próprio.

Sabe-se, por exemplo, com Karl Mannheim, que em cada época histórica é possível distinguir várias correntes ou modelos de pensamento, uns com o estatuto de dominantes, outros com o estatuto de dominados, mas sempre prontos (...) a constituir-se a um nível superior quando for caso disso (MANHEIM, K. s/d: 247; Cfr. MERTON, R. 1967). As várias “correntes”, “posições intelectuais” ou “estilos de pensamento” não vivem porém numa espécie de vazio sócio-histórico, antes enraizam-se profundamente na tessitura da historicidade e das suas circunstâncias. Sem subtrair a importância da radical heterodeterminação e complexidade daquele plano simbólico-discursivo, fica o historiador ou o sociólogo autorizado a afirmar o postulado do condicionamento social das várias posições que acompanham os modelos de pensamento numa determinada época e num determinado contexto sociocultural (MORIN, E. 1994).

Para o campo educativo, como para outros campos da vida social, isto significa conceber os produtos de ideação como produtos socialmente construídos. Evidentemente, a ideia não é nova. Basta lembrarmos o rico manancial teórico-empírico sugerido há já quase três décadas pela chamada “nova sociologia da educação” – manancial que, diga-se em abono da verdade, não logrou ter as repercussões que inicialmente se adivinhavam – para vermos demonstrada a pertinência da radical desconfiança do sociólogo relativamente às definições “tidas como certas” da realidade dos factos educativos. (YOUNG, M., 1976; FOURQUIN, J., 1993).

Com a sociologia do conhecimento, em articulação com a sociologia da educação ou com uma história das ideias educativas, é possível identificar

na esfera institucional da educação um movimento contínuo de ideias, doutrinas, pontos de vista, juízos valorativos, enfim, toda uma gama de produtos de ideação. Estes produtos podem genericamente ser chamados de **concepções educativas**¹. Em temporalidades caracterizadas por uma *long duree* é possível identificar momentos de emergência e consolidação de configurações epistémicas e conceptuais com capacidades mobilizadoras de projectos e práticas educativas, mas também naturalmente momentos de retracção e declínio dessas configurações (JOHANNESSON, I. 1991; ENGLUND, T. 1991; VALOIS P. & BERTRAND, Y., 1994).

Tal como Karl Mannheim sugeriu, é possível identificar na morfogénese destes processos os efeitos dinamogénicos da acção de um corpo mais ou menos fluido de agentes "intelectuais" competindo pela legitimidade cultural e simbólica (MANHEIM, K., *ibid*). São estes agentes "intersticiais" - como lhes chamou o autor - que vitalizam em boa medida os esforços mais sistemáticos de ideação, quando se ligam em torno de determinadas posições intelectuais, ou quando se comprometem com determinadas opções filosóficas ou doutrinárias, articulando selectivamente uma certa configuração conceptual e simbólica com a realidade social.

É claro que estas pistas preliminares sugeridas pela sociologia do conhecimento carecem de maiores explorações *ad intra*, ou seja, no âmbito interno, desta, e *ad extra*, isto é, a partir de outras áreas especializadas da sociologia. Mais especificamente, há que responder cabalmente à questão de se saber por que razão certas concepções educativas, com todo o seu aparato de teses, litígios discursivos, opiniões, argumentos, etc., se tornam dominantes em determinados períodos ou épocas históricas e, como corolário, por que razão entram elas em declínio a ponto de, por vezes, quase se extinguirem. Por outras palavras, há que ultrapassar o nível especificamente intelectual onde aparentemente os agentes "produtores e criadores de ideias" livremente se confrontam nos seus pontos de vista, para entrar no nível mais global - mas também mais profundo - das relações de poder e de dominação que num dado contexto social condicionam a acção daqueles agentes.

A passagem surge aliás incontornável. A natureza assimétrica do poder e da dominação; a sua capacidade de condicionamento de relações sociais e de imposição de significados; a possibilidade de suscitar direcionalidade às acções sociais; o acesso diferencial aos recursos que permite; enfim, o facto de repousar sobre "pretensões à legitimidade", constituem registos substantivos que merecem ocupar um lugar de destaque nesta problemática.

¹ Uma definição genérica e provisória de concepção da educação diz-nos que é uma estrutura cognitiva incorporando um conjunto de ideias, crenças e princípios sobre a natureza da educação e sobre o modo como ela deverá ser implementada. Aqui seguimos de perto R. Meighan quando se refere às ideologias educativas como um esquema de ideias e crenças suportadas por um grupo de indivíduos acerca dos processos formais e informais da educação (MEIGHAN, R., 1986: 179). Embora o autor fale em "ideologias" e não em "concepções", assumimos aqui a sinonímia (cfr. Iguamente IAMM, Z., 1985).

Parece assim relativamente pacífico que o debate em torno da construção social das concepções educativas deve passar também, em grande medida, pela objectivação do carácter eminentemente político desse processo, uma vez que uma das manifestações mais expressivas das relações de poder e de dominação se traduz justamente na fenomenologia política. Mais do que um processo de construção social, trata-se mais concretamente de um processo de construção sócio-política.

Ensaiei, num trabalho anterior, uns tantos postulados que no seu conjunto visavam iniciar a construção de uma conceptualização do processo de estruturação sócio-política das concepções educativas, a partir de um pano de fundo sócio-histórico (SERRA, F., 1995). Retomarei seguidamente essas ideias básicas.

A construção sócio-política das concepções educativas pode ser entendida como um processo sócio-político de produção e selecção de corpos epistémicos e representacionais da acção educativa escolar, pelo qual determinados princípios político-ideológicos, ao serem aplicados num cenário mais ou menos conflitual como critérios de adopção e de exclusão, fazem ascender uma dada concepção ou concepções da educação escolar à categoria de definição legítimas dessa educação, acarretando, em consequência, a ilegitimação, ou no mínimo, a desvalorização de concepções alternativas.

Trata-se de um **processo sócio-político de produção**, enquanto condição de emergência de objectos ideacionais tais como teorias, doutrinas, juízos e dogmas, e que, reportados a determinados princípios/critérios político-ideológicos legitimadores, definem ou reivindicam a definição do quê, do quem, do como e do porquê do processo de transmissão – aquisição da cultura de natureza escolar (MEIGHAN, R., op. cit.: 185; BERNSTEIN, 1986: 215)².

Por outras palavras, definem ou reivindicam a definição do corpo de conhecimentos da cultura escolar a serem transmitidos e adquiridos, o perfil dos seus transmissores e aquirentes, o modo ou modos legítimos de realização das tarefas de transmissão-aquisição, e, enfim, a razão ou os fundamentos dessa transmissão-aquisição. (BERNSTEIN, op. cit.).

Consiste num **processo sócio-político de selecção**, enquanto condição de vinculação, adopção ou apadrinhamento de determinados objectos ideacionais e, de forma explícita ou apenas tácita, conseqüente condição de segregação, detrimento ou exclusão dos demais.

Trata-se de um processo, cujo “habitat social” pode ser devidamente identificado a partir do conceito de campo social, espaço no qual se posicionam agentes comprometidos com determinadas posições, frequentemente conflituais entre si, desenvolvendo estratégias com vista à aquisição, manutenção ou acumulação de certos tipos de capital-económico, social,

² Esta proposta é retomada de modo particularmente elucidativo por LYOTARD (1989): Admitida a ideia que existem conhecimentos estabelecidos, a questão da sua transmissão subdivide-se pragmaticamente numa série de perguntas: quem transmite?, o quê?, para quem?, com que suporte?, de que forma?, com que efeito? (p.98).

cultural ou simbólico (BOURDIEU, 1984;1989). Dito de outro modo, consiste num processo desenvolvido em dois campos distintos, mas conceptualmente articuláveis, porque homólogas e articuláveis são as próprias posições dos agentes que se posicionam e circulam nesses e por esses dois campos.

Ao nível da produção das concepções educativas situa-se o **campo intelectual da educação**. Neste campo posicionam-se os intelectuais da educação, ou seja, aqueles agentes que produzem ideias, juízos, teorias e doutrinas; apelam a valores, estabelecem princípios; em suma, desenvolvem e elaboram discursivamente a natureza, os limites, as possibilidades e as razões da educação escolar. (BERNSTEIN, B., op. cit.; ARONOWITZ, S. & GIROUX, H., 1992; GIROUX, 1997).

Ao nível da selecção daquelas concepções, situa-se o **campo de selecção**, com os seus sub-campos especializados: o **sub-campo político** e o **sub-campo de recontextualização**³. No primeiro, instância onde se situam os agentes que estão na posse das condições e dos meios de exercício da função de orientação política global da educação, são accionados e aplicados determinados princípios político-ideológicos, os quais determinam a que "mandatos" a acção educativa escolar deverá obedecer. No sub-campo de recontextualização situam-se os agentes cooptados e mandatados pelo sub-campo político, os quais preparam e fundamentam "intelectualmente" (técnica, científica e pedagogicamente) através de estudos, peritagens e avaliações, as decisões políticas a serem tomadas. A sua acção, na medida em que está relativamente comprometida com o poder político, desenvolve-se, nem que seja tacitamente, nos limites dos mandatos impostos à educação escolar e, conseqüentemente, nos limites prescritos pelos princípios político-ideológicos (Cfr. LINCH, K., 1990).

Este processo de construção sócio-política supõe que seja possível, em momentos históricos localizados, identificar determinada(s) concepção(ões) educativa(s), detentora(s) dum maior ou menor grau de poder de regulação e jurisdição das práticas e representações dos agentes situados no contexto da aparelhagem educativa (podendo, em extremo, corresponder à sua total homogeneização), poder que lhe advém, por um complexo jogo de selecções electivas, apadrinhamentos e compromissos, de uma determinada estrutura de poder e de dominação suficientemente consolidada para lhe permitir a expressão, conferir-lhe validade e celebrá-la como legítima.

É plausível esperar que as condições de emergência, consolidação e

³ Trata-se de uma distinção baseada nas formulações teóricas de BERNSTEIN, (op. cit). Este autor distingue dois campos de recontextualização: um campo de recontextualização oficial e um campo de recontextualização pedagógica. Muito embora a justificação fornecida por Bernstein para esta distinção não se revele completamente clara – dado que distingue a sua composição mas parece ignorar as suas funções específicas -, pode, com algum cuidado, estabelecer-se que o primeiro estará relacionado com as grandes decisões da política educativa (o que consideramos ser o sub-campo político da educação), e que o segundo envolverá antes as especificações "relativamente autónomas do discurso pedagógico" (para mim, o campo de recontextualização educativa). Acredito que esta distinção simplifica o esquema de Bernstein, sem todavia lhe diminuir em absoluto a validade que merece.

expressão das concepções da educação escolar, tal como foram definidas e no âmbito dos limites da sua autonomia relativa, variem, quer em função dos diferentes contextos institucionais nos quais se expressa o poder político (níveis de desenvolvimento e maturidade funcional do Estado), quer em função da natureza eminentemente político-ideológica desse poder (tipo de regime, condições de acesso ao poder, corpo de doutrinas norteadoras, etc.). Assim, díspares serão aquelas condições, consoante as averiguarmos em contextos históricos identificáveis, em que o Estado, como entidade e estrutura de dominação, por insuficiente complexificação e maturação funcional da sociedade que pretende regular, ou por descrédito em relação às possibilidades reprodutoras e integradoras das concepções e aparelhagens escolares, ainda delas não se apropriou, permitindo-lhe uma sobrevivência descoordenada, ou as averiguamos em contextos onde o Estado, ao invés, actua intencionalmente no sentido de organizar e sistematizar aquelas concepções e aparelhagens, elevando-as à categoria de um sistema coerente e tendencialmente extensivo a todo o território nacional (Cfr. GODELIER, M., 1885). No primeiro caso, encontraremos concepções educativas submetidas aos interesses de grupos ou classes particulares, de natureza e composição diversificados, legitimando e regulando práticas educativas orientadas para a transmissão, consolidação e reprodução de um determinado universo simbólico funcionalmente pertinente à existência e interesses desses grupos ou classes. No segundo caso, encontramos já concepções da educação escolar com capacidade de regulação e legitimação de práticas e esquemas organizativos desenvolvidos no âmbito da aparelhagem educativa estatizada – elevada esta, portanto, à categoria de objecto e bem público (Cfr. PETITAT, A. 1982, ARCHER, M. 1984).

Por outro lado, considerando aquelas situações em que o poder político se exerce institucionalmente num contexto estatal plenamente desenvolvido, como o que se verifica nas sociedades modernas, será de prever, por exemplo, que regimes de variadas matizes – como os de inspiração nacional socialista, fascista ou comunista de um lado, e os regimes democrático – pluralistas de outro – condicionem diferentes condições de emergência, consolidação e modalidades de expressão das concepções da educação escolar. De igual modo também, sem grande dificuldade se admite que diversos registos político-ideológicos em competição neste último tipo de regime e reportados a diferentes vinculações doutrinárias – como as de inspiração socialista, democrata-cristã, liberal ou social-democrata – tendencialmente segreguem a este respeito díspares condições. (Cfr. SEDDON, T., 1987; SWANN, A., 1991; TORRES, C., 1989; MORROW, R. & TORRES, C., 1997).

Estas asserções apenas deverão ser admitidas caso não se menospreze o princípio da relativa autonomia daquelas concepções, sem o que inevitavelmente se cairia num reducionismo emanacionista, ou num materialismo inconsequente, que obstruiria necessariamente as possibilidades de verificação e explicação plausíveis da realidade (FRITZELL, C., 1987). De facto, tal como qualquer breve incursão pela história das ideias nos revela,

os produtos ideacionais têm a capacidade de manifestarem diferentes graus de intensidade vital e, portanto, de mobilização individual e colectiva, podendo sobreviver por vezes em estado letárgico ou larvar, muito para além das suas condições germinais (MORIN, E., 1994). De igual modo, por maioria de razão, não devem ser entendidos como o produto de simples transposição ou linear tradução de princípios político-ideológicos na esfera epistémica, circunstância que elucida a razão pela qual, como se disse, a construção sócio-política das concepções educativas terá de ser compreendida a partir da articulação complexa de níveis, campos e sub-campos, ou seja, a partir do posicionamento e circulação de agentes nos campos sociais vocacionados para a produção e selecção dessas concepções.

Definidas as concepções educativas como objectos ideacionais, cujas dimensões fundamentais – o quê, o quem, o como, e o porquê do processo de transmissão cultural de natureza escolar –, constituem modalidades de definição epistemológica ou paradigmática daquilo que deverá ser considerado como educação escolar legítima, e postulada a sua relativa autonomia relativamente aos imperativos político-ideológicos, estamos neste momento em melhores condições para estabelecer o modo pelo qual se expressam as concepções educativas quando se altera a estrutura de poder duma sociedade, seja de forma mais global, como quando se verificam mudanças radicais de regime político (quando, por exemplo, regimes totalitários ou autoritários dão lugar a regimes democrático-pluralistas), seja de forma mais trivial, quando se verificam simples oscilações da conjuntura política no contexto duma configuração de poder relativamente estável (traduzidos nas sociedades democráticas pelas “épocas” políticas inauguradas a cada movimento sufragista).

É assim que nas condições de mutabilidade da estrutura de poder atrás sugerida, e consequentes alterações na esfera de recrutamento dos agentes políticos candidatos ao exercício do poder de orientação da sociedade, é preenchido o campo político da educação, com agentes comprometidos com as orientações político-ideológicas que no momento se inauguram (SEDDON, T., op. cit.; ARCHER, M., op. cit.). Definidos e prescritos, no seio deste campo, os “mandatos” a que a educação deverá obedecer – e cujas fórmulas ou princípios gerais se encontram inscritos nas bases programáticas do grupo dirigente, e que derivam tendencialmente do quadro doutrinal norteador –, são por sua vez recrutados, por procedimentos de cooptação, no campo intelectual da educação – mas sem exclusão de outros campos de recrutamento a este respeito pertinentes, os agentes alegadamente mais capazes de elaborar, ou adaptarem sob forma de projecto, as novas versões ou definições da acção educativa escolar nas suas várias dimensões. Estas novas versões são então sujeitas aos efeitos dum complexo circuito de avaliação, discussão e confirmação, variável na sua forma e natureza em função do contexto institucional em que se inserem. Determinada a sua pertinência, funcionalidade ou viabilidade, são por fim tornadas vinculativas no momento em que são incorporadas no discurso legal-normativo,

prescrevendo ou, no mínimo, orientando as práticas. Na sua globalidade é o que convencionalmente se considera como a “política educativa”.

Não constituindo estes novos produtos normativos objectos directos e espontaneamente apropriáveis do ponto de vista das concepções epistémicas que encerram, apenas uma cuidada análise temática – e mais especificamente semântica – daqueles produtos poderá desvendar ou reconstituir uma estrutura coerente de ideias sobre a educação escolar. Neste caso, o recurso a justificações ou apreciações racionalizadoras emitidas pelos agentes do campo de selecção (político ou de recontextualização) a propósito daquelas medidas constitui um procedimento metodológico de inegável pertinência.

Estas novas versões, que emergentes *in ovo* do campo intelectual da educação, acabam por ascender, por via da incidência electiva do campo político, ao estado de “jurisdição”, são objecto de reacções muito diversas por parte dos agentes posicionados na esfera intelectual. Aqueles comprometidos com estas orientações inaugurais desenvolverão práticas discursivas pelas quais confirmarão a sua justa pertinência, diminuindo, em contrapartida, as posições dos seus detractores, desmontando as suas alegações, invalidando os seus argumentos; aqueles que, pelo contrário, se opõem criticamente a elas tenderão a denunciar os seus efeitos efectiva ou potencialmente nefastos, a desvalorizar as posições dos que as sustentam, a ilegitimar os seus argumentos, e a propor as suas próprias versões e projectos da educação escolar. Esta dinâmica, envolvendo posições de comprometimento-retração relativamente à evolução das políticas educativas, aos princípios que as orientam e às concepções que as enformam, tem a sua manifestação mais visível nas **tematizações e conflitos discursivos** que se encontram devidamente inscritos em suportes de publicitação ideacional (jornais, revistas especializadas, livros e outros meios de comunicação social), de que as práticas de observação documental podem razoavelmente dar conta.

Este esquema conceptual, ainda candidato a modelo teórico, parece poder ajustar-se a um conjunto vasto de investigações de história da educação. Os pedidos de empréstimo que o sociólogo faz à história estão hoje suficientemente legitimados epistemologicamente e são conhecidos os cuidados processuais e metodológicos a ter na condução das investigações desta natureza (GIDDENS, A., 1984; MILLS, W., 1982; BURKE, P., s/d; MUSGRAVE, P., 1979).

Para a sociologia, mais importante que o significado circunstancial de um qualquer material histórico é o significado heurístico que dele se possa extrair relativamente a um quadro contextualizador onde ganha pleno sentido. A partir de determinado nível de análise, os factos e circunstâncias históricas deixam de ser únicos e irredutíveis, deixando entrever determinadas regularidades e similitudes. Fica conseqüentemente aberta a possibilidade de perspectivar de modo mais compreensivo as mudanças sociais que ultrapassam os limites estreitos da singularidade das situações analisadas. Para além das motivações afectivas, é este o pressuposto epistemológico

que preside à opção pelo estudo das concepções educativas no período histórico do pós-25 de Abril de 1974, de que a próxima parte deste texto tentará dar devida conta.

2. Concepções educativas em construção: tematizações, conflitos discursivos e política educativa no ensino primário no pós-25 de Abril de 1974

2.1 Princípios político-ideológicos e mandatos para a educação

A conjuntura do 25 de Abril de 1974 mostrou-se à partida fértil em acontecimentos sociais e políticos significativos. Inaugurando uma nova fase da história recente do País, esta conjuntura apresentou uma temporalidade densa e uma tessitura complexa de eventos. Estes atributos são tanto mais significativos quanto é certo que o golpe de Estado ocorrido em 25 de Abril de 1974 abria uma brecha num regime que parecia bloqueado por uma profunda crise de hegemonia e de legitimidade (SANTOS, B., 1990: 22). De hegemonia, porque as várias fracções do bloco social no poder apresentavam-se algo refractárias entre si, perturbando a função de orientação global da sociedade; de legitimidade, face à incapacidade do regime se flexibilizar a ponto de permitir, por um lado, uma maior abertura democratizante do País, por outro, de procurar vias alternativas à solução castrense que teimava em prosseguir nas colónias ultramarinas (SANTOS, B., idem . MARTINS, H., 1998; CABRAL, V., 1976; CRUZ, B., 1982; LUCENA, L., 1984; MARTINS, M., 1990; LEAL, A., 1982).

Derrocado por via militar o regime que desde 1926 tinha vindo a regular a sociedade portuguesa, abriam-se múltiplas possibilidades de orientação política, social, ideológica, mas também igual número de fontes de conflito. A conflitualidade política e social neste momento histórico esteve desde logo presente nas fragmentações mais ou menos vincadas do poder político e na sua afirmação instável e provisória se vista do plano institucional do novo regime (AGUIAR, J., 1985; SARAIVA, J. & SILVA, 1976).

Do ponto de vista social, tal conflitualidade – estreitamente articulada com a conflitualidade política – jogava-se nas ruas, nas empresas, nos campos e noutras instâncias de uma sociedade civil ainda debilmente estruturada sob o ponto de vista dos seus canais de representação, mas subitamente estimulada por uma “ocasião política” propícia. O princípio da “protecção das classes mais desfavorecidas” justifica a emergência de vagas sucessivas de reivindicações de tipo “horizontal” que cedo desembocam em vigorosas pretensões ao poder social e económico, deixando o Estado numa situação de défice regulador (BARROSO, D. 1987, FERREIRA, M. 1981; LIMA, M. in FERREIRA & OPELLO, 1985). Défice que apesar de tudo viria a ser reduzido em fase posterior desta conjuntura revolucionária, pela orientação imprimida pelos protagonistas político-partidários legitimados por referendo popular, e que inaugurariam a fase governativa enquadrada

constitucionalmente. Tratou-se da fase “normalizadora” do regime, fase em que foi particularmente nítida a contracção do leque de possibilidades políticas, e que se traduziu, basicamente, numa maior afirmação da autoridade do Estado, na relativa pacificação dos movimentos sociais, e no ajustamento das decisões políticas internas relativamente ao espaço de condicionamentos advindos do contexto das relações internacionais (BARROSO, D., op. cit.; AGUIAR, J., op. cit.; MOZZICAFREDO, J., 1984).

Acompanhando esta evolução, confundindo-se com ela, ou condicionando-lhe os seus momentos mais expressivos, exprimem-se as diferentes concepções da função de orientação da sociedade que concorrem entre si pelo monopólio das interpretações políticas. A natureza algo contraditória dos princípios consignados nos preceitos constitucionais revela bem essas divergentes interpretações que só o jogo das cedências e dos compromissos mútuos, registado em instância política, tornou possível articular na Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976 (STOER, 1982, 1986; MONTEIRO, 1977; LUCENA, M., 1978).

A instabilidade dos princípios político-ideológicos chamados a regular a função de orientação da sociedade acarretou, em consequência, a labilidade e volatilidade dos mandatos para a educação, que se expressaram frequentemente de forma débil e ambígua, traduzidos na maior parte dos casos em efeitos práticos pouco vigorosos. É possível, apesar de tudo, identificar a trajectória sinuosa de, pelo menos, dois mandatos para a educação com aspirações hegemónicas: o que proclamava uma **educação para uma sociedade socialista “vanguardista”**, e a que celebrava uma **educação para uma sociedade democrática e pluralista** (SERRA, F., 1995), muito embora apontando ambos para uma matriz global de inspiração socialista (lembramos a este propósito que tal matriz constituía uma referência ideológica obrigatória para a maioria das forças político-partidárias, circunstância que reflectia a conhecida “esquerdização” da vida política do País, neste período histórico).

O primeiro destes mandatos tem a sua génese nos sectores político-partidários e político-militares ideologicamente mais marcados por uma concepção marxista-leninista da sociedade e da política e que haviam de ocupar posições estratégicas no aparelho de Estado durante a chamada crise revolucionária, até à resolução militar do 25 de Novembro de 1975. Particularmente após os acontecimentos de 11 de Março, a ofensiva dos grupos e associações políticas, bem como dos sectores militares reclamando formas mais “avançadas” ou “radicais” de socialismo, implicará a incorporação de valores de inspiração socialista de tipo colectivista num grande número de iniciativas na educação.

O segundo mandato encontra as suas condições genéticas ainda no período anterior ao golpe de Estado de 25 de Abril. Os argumentos reformistas que a seu propósito serão desenvolvidos constituem uma recuperação – ainda que não linear ou inequívoca –, dos intuítos democratizantes que haviam estado na base da Reforma Veiga Simão, concebida na derradeira fase do

regime anterior. Pelo menos pareciam ser essas as motivações dos protagonistas políticos recém-chegados ao poder após aquele golpe. Entendiam que a educação deveria ser colocada ao serviço duma sociedade aberta e pluralista, estimulando nos cidadãos uma consciência genuinamente democrática, e que as medidas de fundo neste campo apenas deveriam ser tomadas após a institucionalização dum regime democrático pluralista, para lá, portanto, de um período transitório de que elas eram o garante.

Como se viu, essa transição não aconteceu assim tão rápida e pacificamente quanto era esperado. As vicissitudes que incidiram no processo de democratização do regime, as oscilações e transvergizações conjunturais verificadas, implicaram que somente no dealbar dum número significativo de equipas governativas “práticas-provisórias” (os chamados “governos provisórios”), este mandato viesse a ter expressão mais consequente⁴.

Saindo vitorioso em maré de refluxo da conjuntura revolucionária, este mandato irá legitimar um irreversível processo de normalização e desideologização dos processos e práticas educativas, apresentando os seus contornos mais significativos após a tomada de posse do I Governo Constitucional (Cfr. STOER, S., op. cit.). O apelo a uma educação ao serviço duma sociedade democrática e pluralista - embora consignando constitucionalmente o socialismo como meta - foi, a partir daí, acompanhado por uma forte depuração política à esquerda nos aparelhos do Estado, pela tentativa de extinguir ou restringir as iniciativas tomadas durante o período revolucionário, e pelo esvaziamento dos pressupostos ideológicos que haviam estado na sua origem (FERNANDES, R., 1977; TEODORO, A., 1978; GOMES, R., 1977).

Mas refira-se em abono da verdade que a capacidade “jurisdicional” e reguladora destes mandatos, e nos limites temporais considerados, se revelou distante do estado de hegemonia (considerado este como aquela situação em que é total e inequívoca a capacidade apresentada por um corpo de princípios para regular as práticas e os processos sociais). Isso mesmo mostram as dificuldades sentidas quer pelos “reformistas” - aqueles que gostariam de ver implementada, embora não sem alterações de pormenor e num quadro de democratização da sociedade, as principais linhas deixadas em aberto pela reforma Veiga Simão; quer pelos “vanguardistas”, preconizadores duma sociedade socialista de tipo colectivista. Ambos os grupos de protagonistas, para além das suas divergências específicas, sofreram o impacto das movimentações sociais (de estudantes, de professores, de pais) refractárias às suas determinações e desideratos num contexto geral marcado pela vitalidade da sociedade civil e por uma relativa debilidade do poder político (ROSADO, P., 1990).

Seja como for, em nenhum momento da história da educação do pós 25 de Abril foram identificados quaisquer indícios dum projecto educativo de

⁴ Referimo-nos ao VI Governo Provisório, no qual ocupou a pasta da educação o major Vitor Alves.

tipo socialista “vanguardista”, pelo menos na sua moldura formal; quanto muito, inspirou, subliminar ou explicitamente, um vasto conjunto de argumentações críticas que a partir daí se produziram a propósito da evolução da política educativa (GRÁCIO, R., 1976).

Verifiquemos no ponto que se segue em que medida o quadro sócio-político e político-ideológico traçado veio a ter algum efeito na esfera das concepções educativas, consideradas estas como corpos epistémicos historicamente constituídos e estruturados.

2.2 O “quê” da acção educativa escolar: a definição dos conhecimentos legítimos

O golpe de Estado do 25 de Abril e os acontecimentos que se lhe seguiram condicionaram profundamente a natureza dos conhecimentos transmitidos no contexto da educação escolar. Os referentes ao ensino primário não fugiram à regra. No período anterior a essa data a selecção dos saberes e a sua organização ao nível do ensino primário constituíram uma indubitável pedra angular numa construção educativa colocada ao serviço do regime do Estado Novo (MÓNICA, F., 1978, GRÁCIO, S., 1986; FORMOSINHO, J. 1988). De um modo geral, para os pedagogos e ideólogos desse período, o currículo do ensino primário devia pautar-se por imperativos de transmissão de competências básicas da leitura, escrita e cálculo, coadjuvadas por um conjunto mais ou menos apagado de disciplinas ligadas às expressões e articuladas por um leque de mensagens de natureza moral, religiosa e patriótica, referenciadas a uma matriz simbólica tradicional, nacionalista e judaico-cristã (cfr. MARTINS, M., 1990).

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do novíssimo campo de recontextualização estruturado após o 25 de Abril têm como motivação imediata a desarticulação urgente das concepções curriculares celebradas pelo regime deposto e, na medida do tempo disponível, a reformulação mais aprofundada, embora ainda de carácter experimental, de toda a estrutura curricular do primeiro ano de escolaridade obrigatória, circunstância reveladora da importância desde logo conferida a este período inaugural do percurso escolar⁵. Começava de facto aí a desenhar-se a ideia segundo a qual, naquele período, mais importante do que a aquisição de saberes já perfeitamente codificados, era vital estruturar um tempo e um espaço educativos, de carácter propedêutico ao universo propriamente disciplinar (ou seja, ao mundo dos saberes escolares bem identificados e sistematicamente transmitidos), o que vinha permitir uma estimulação global da criança e uma entrada o menos traumatizante possível nesse universo (FERNANDES, R., op. cit.).

As novas concepções curriculares, e muito particularmente o

⁵ Cfr. O trabalho levado a cabo por uma comissão de alteração dos planos de estudo liderada por Mário Dionísio.

tratamento conferido ao primeiro período da primeira classe, não deixavam porém de constituir controvérsia no seio do campo intelectual da educação. A natureza não sistematizada do trabalho escolar, a larga margem de indefinição das actividades propostas (actividades cujo desenvolvimento reflectia, segundo alguns professores, uma alegada ingerência na esfera de competências do educador de infância e, portanto, supostamente de diminuição do seu estatuto), e a compreensível dificuldade em adequar actividades - que eram predominantemente orientadas para o grupo - aos vários ritmos e estádios de desenvolvimento individuais dos alunos, foram algumas das objecções levantadas, objecções que segundo os mais directos responsáveis do campo político da educação reflectiam esquemas de resistência organizados, alguns deles decorrentes de concepções pedagógicas e educativas conservadoras, outros, de motivações eminentemente políticas de cariz reaccionário.

Mau grado estas resistências - que da esfera discursiva e intelectual rapidamente derivaram, por parte de alguns professores, para a esfera das práticas educativas - o campo de recontextualização seria mandatado, já em plena conjuntura revolucionária, para alargar a reforma curricular aos restantes níveis do ensino primário. Como resultado, serão produzidos novos programas - os programas "laranja" - propostos como uma peça curricular claramente experimental⁶.

Pretendiam-se norteados por uma filosofia humanista que celebrasse valores como o respeito pela pessoa humana, a felicidade, a liberdade, a emancipação individual e colectiva e a extinção de privilégios classistas. Estes valores impregnariam os próprios objectivos da acção pedagógica, ressaltando-se, por exemplo, a participação activa da criança no seu próprio processo de formação - de que o contributo na descoberta, conhecimento e construção do meio físico e social era um dos vectores importantes - a vivência plena da infância, o apelo à actividade e ao espírito crítico, etc. (cfr. RODRIGUES, S., 1978).

Dos anteriores programas herdavam uma visão relativamente descompartmentada dos níveis de escolaridade, criando o **regime de fases** e institucionalizando as chamadas **actividades iniciais**. Pretendia-se com esta reforma curricular colmatar na medida do possível os inconvenientes duma educação pré-escolar praticamente inexistente ou meramente residual, criando condições para uma melhor adaptação da criança à escola, no que se preveniria substancialmente - sublinhava-se - a emergência de mecanismos de selecção tão precoces quanto injustos para a maioria das crianças portuguesas. A implementação pelos professores de contextos pedagógicos permitindo as comunicações espontâneas, informais e lúdicas dos alunos a partir de centros de interesse por eles manifestados, bem como o seu ajustamento flexível aos vários níveis de desenvolvimento dos alunos,

⁶ Nome pelo qual foram conhecidos os programas para o ensino primário de 1975, devido à cor alaranjada da sua capa.

coroariam, na prática, estas orientações para o período “propedêutico”, findo o qual já se estaria em princípio em condições de introduzir a criança em universos de saberes e competências mais sistematizados: **Língua Portuguesa, Meio Físico e Social, Matemática, Expressão, Educação Física.**

Segundo alguns intelectuais da educação, destacavam-se neste corpo disciplinar as rubricas **Meio Físico e Social** e as **Expressões** pelo papel que poderiam desempenhar na construção dum certo perfil do aluno funcionalmente pertinente para a nova sociedade que se pretendia erigir (Cfr. ALMEIDA, M. 1976; MAGNO, C., 1976). Para além de se admitir que as actividades previstas no âmbito da primeira daquelas rubricas permitiriam o alcance dos objectivos específicos das restantes, o **Meio Físico e Social** vinha proporcionar uma tomada de consciência crítica relativamente aos problemas sociais, políticos e económicos revelados pela sociedade, e criando, portanto, uma predisposição para a sua resolução. Por seu lado, as **Expressões**, nas suas várias dimensões, permitiriam a implementação de estratégias de descompartmentação, interdisciplinaridade e globalização do conhecimento escolar, ao mesmo tempo que promoveriam a liberdade de expressão, a criatividade e o sentido estético da criança, a partilha de experiências, tudo condições necessárias para a sua integração no contexto dum processo revolucionário (JACINTO, D., 1976).

Esta reforma curricular, à imagem da primeira, também sofreu um conjunto mais ou menos intenso de críticas, cuja natureza deixava por vezes revelar motivações políticas. Algumas dessas críticas, oriundas de sectores mais conservadores, diziam respeito:

- ao alegado carácter autocrático do campo político da educação, quando desprezava a implementação de procedimentos de consulta considerados como condição *sine qua non* para a legitimação cabal dos novos programas;
- ao carácter pedagogicamente empobrecedor dos programas, na medida em que, pelo facto de não se enfatizar com suficiente vigor uma sistematização dos saberes e um planeamento das actividades, não estimulava suficientemente as crianças do ponto de vista cognitivo (o “nivelamento pelo mais baixo”);
- ao carácter politicamente “vanguardista” e “marxizante” dos seus conteúdos – o que revelaria, em última análise, uma alegada permeabilidade do campo de recontextualização educativa à influência de técnicos oriundos de países da esfera comunista (FERNANDES, R., op. cit., TEODORO, A. op. cit.; RIBEIRO, L., 1978).

Mas, paradoxalmente, os mesmos programas eram apontados por determinados sectores – como o Movimento da Escola Moderna – como completamente desprovidos de qualquer posição marxista. Seriam mesmo inspirados por uma visão idealista de feição personalista cristã, pelo cuidado

que conferiam ao indivíduo em detrimento do grupo, pela celebração do dualismo indivíduo-sociedade, pela crença tão idealista quanto desajustada no papel da educação como via para a democratização global da sociedade⁷. Tal orientação, mais não revelava – afirmava-se – do que a própria influência das contradições do processo revolucionário.

Seja como for, para os agentes do campo político na altura no poder, o grosso das críticas, especialmente as oriundas dos sectores mais conservadores, indicava, antes de mais, a implementação de estratégias concertadas de resistência e oposição de natureza exclusivamente política, advindas de “elementos reaccionários da pequena burguesia conservadora” com vista a deter aquilo que consideravam ser a “ofensiva comunista”, o que revelava, para além dum “preconceito anti-comunista” e uma “incapacidade para compreender a situação da criança das classes trabalhadoras”, um fundamental receio de perder privilégios culturais (FERNANDES, idem: 110).

Apesar de tudo indicar o contrário, a entrada em funções dos novos agentes do campo político da educação, em Agosto de 1976 (o I Governo Constitucional), não se traduziu numa liminar erradicação da aplicação dos programas nas escolas. Antes, eles constituíram objecto de debate público, na esperança de que a discussão viesse a legitimar, com maior segurança, uma intervenção ao nível dos conteúdos dos programas “laranja”. Porém, o debate acabaria por trair estas pretensões consideradas por alguns intelectuais como contra-reformistas, atendendo à natureza das afirmações públicas oriundas do campo político.

Pouco tempo depois serão chamados ao campo de recontextualização um conjunto de agentes com o objectivo de avaliar tecnicamente aquela experiência curricular e formular propostas de alteração. E, contrariamente àquilo que se poderia esperar, a orientação daí resultante apontava para uma concepção claramente mais ousada - muito embora se duvidasse da efectiva capacidade deliberativa daqueles agentes de recontextualização relativamente à esfera política.

Indubitável indicador das contradições e ambiguidades do processo de selecção das concepções educativas nesta fase são as afirmações de um dos mais prestigiados responsáveis do campo de recontextualização, curiosamente um vigoroso adepto do Movimento da Escola Moderna - a propósito dos programas que ele próprio era chamado a reformular: para ele os programas revestiam um papel dinamizador e revolucionário e, embora constituindo um “marco irrefutável do 25 de Abril na educação”, do ponto de vista ideológico as suas marcas “liberais” tinham acabado por permitir a aderência de forças conservadoras à prática escolar. O que queria dizer que, na sua opinião, poder-se-ia ter ido mais longe em termos pedagógicos⁸.

O novo programa que acabará por ser adoptado experimentalmente contra todas as previsões – o chamado programa “limão” – revelar-se-á, de

7 Sérgio Niza, em entrevista registada no Jornal de Educação de Julho de 1997

8 Cfr. a entrevista referida na nota anterior.

facto, uma peça curricular mais radical, ao abolir formalmente o sistema de classes e fases, passando o ensino primário a ser constituído por uma única fase com quatro anos de duração - embora do ponto de vista dos conteúdos as alterações não tivessem sido de monta. Daqui decorria supostamente uma maior liberdade intelectual para o aluno, um papel menos directivo para o professor, uma mais nítida centração nos interesses da criança e, fundamentalmente, uma diminuição do peso selectivo do ensino primário, tudo propostas que, em última análise, se identificavam com os princípios educativos celebrados pelo Movimento da Escola Moderna.

A inviabilização prática deste programa (a sua publicação tardia, o facto de nunca ter conseguido ultrapassar a fase experimental, as resistências que suscitou), só viria a confirmar a aparente “incongruência” e conflitualidade de interesses entre o campo político da educação e o campo de recontextualização. Incongruência que só seria ultrapassada no decurso da década de oitenta, com aquilo que os sectores intelectuais mais “vanguardistas” consideravam como uma recuperação das concepções mais tradicionais na construção curricular do pós 25 de Abril.

2.3 O “quem” da acção educativa escolar: a construção do perfil do professor e a concepção da natureza humana do aluno

A exploração do perfil do “transmissor” e do “aquisidor” da cultura de natureza escolar, respectivamente aquilo que se relaciona com a formação dos “alunos-mestres” e com a concepção da natureza humana que subjazia aos argumentos definidores da ideia de aluno, permitiram-nos constatar desde logo a acentuada interferência que a conjuntura inaugurada pelo golpe de Estado veio a provocar, não apenas no contexto prático da implementação de medidas de política educativa, mas acima de tudo no contexto das produções eminentemente intelectuais. A fluidez destas medidas, as oscilações e reorientações do seu sentido, surgiu, ao mesmo tempo, como causa e efeito da vitalidade que impregnava o campo intelectual da educação neste período e, a um nível mais abrangente, a própria esfera simbólica da sociedade como um todo.

A discussão em torno do perfil do professor reenvia-nos para a análise da formação dos futuros docentes nas chamadas Escolas do Magistério Primário (EEMP), instituições de formação espalhadas pelas várias regiões do País, e, até à data de 25 de Abril, eficazes instrumentos de consolidação de um universo pedagógico colocado ideologicamente ao serviço do regime do Estado Novo (MÓNICA, F., 1978).

Após o 25 de Abril, este contributo, a um tempo funcional e simbólico, será imediatamente objecto de vigoroso e inequívoco repúdio, especialmente por aqueles com mais directas responsabilidades no sector (directores dessas Escolas, formadores e responsáveis políticos). As Escolas, no contexto do regime anterior, eram perspectivadas como um instrumento essencial para a manutenção de privilégios dos grupos sociais dominantes e de interiorização

dos modelos que esses grupos impunham, modelos esses derivados duma mundovisão cristã, rural e patrimonialista (MÓNICA, F., op. cit.; MATOS, M., 1978; PINTO, C. 1977; NÓVOA, A., 1982).

Mas no cerne dos argumentos cáusticos relativamente à natureza da formação de professores pôde registar-se um vivo repúdio pelo perfil de professor que se visava naquele período construir: um professor comprometido com princípios dogmáticos, de natureza política e religiosa, consciente do forte pendor apostólico e endoutrinador da sua missão junto das novas gerações. Nesta medida, e pelas razões contrárias, a acção formativa destas Escolas no decurso da 1ª República era objecto de inegável nostalgia. Consideradas como autênticos baluartes de inovação educativa, eram vistas como instituições onde se modelavam professores abertos à mudança e orientados por ideais modernos, laicos e jacobinos, quer dentro do contexto da sala-de-aula, quer fora dela, no contexto da comunidade onde se inseriam (Cfr. PINHEIRO, M., 1990).

Os acontecimentos políticos do 25 de Abril de 1974 vieram logo desde o início influenciar a vida das EEMP. Um vasto e complexo processo de saneamento de pessoal docente comprometido com o anterior regime, de cooptação de novos directores e de renovação dos curricula e dos programas das várias disciplinas, traduziu a nova política de formação de professores para o ensino primário. O primeiro ensaio de renovação curricular, ainda que provisório – e o possível nas circunstâncias permitidas por uma conjuntura político-social já com manifestos sinais de instabilidade – visou tão somente inviabilizar, na medida do possível, a lógica subjacente aos anteriores curricula: a alteração de certas disciplinas, a criação de novas e ainda a linear supressão de outras implicava desde logo para os futuros professores a convivência com novos esquemas e correntes educativas alicerçadas em novos princípios e novos paradigmas: não confessionalidade, cientificidade, trabalho colectivo, espírito crítico, não directividade, abertura da escola ao meio.

Mas as estruturas organizativas e administrativas do poder central revelariam em pouco tempo a sua inércia e emperramento face à súbita vitalização do ambiente pedagógico destas Escolas e, mais latamente, do campo intelectual da educação. A novíssima elite dirigente das EEMP, na sua maioria posicionada no lado esquerdo do espectro político, constituída em grupo de pressão, ao mesmo tempo que se insurge contra alguns sectores dos campos político e de recontextualização da educação e muito especialmente contra aqueles que classifica como “burocratas administrativos”, que directa ou indirectamente se mostravam renitentes em bulir com os ordenamentos jurídico-administrativos anteriores (lembramos que por esta altura, até ao “28 de Setembro de 1974”, se criticava a incapacidade de certos responsáveis políticos ou a sua explícita resistência em implementar um “mais ousado e consequente” processo de saneamento político no seio do aparelho ministerial), conseguirá fazer vingar as suas exigências que se prendiam basicamente com a reivindicação de um maior espaço de manobra ao nível do recrutamento de professores inequivocamente mais

comprometidos com o novo ambiente educativo vivido nas Escolas (PINTO, C. op. cit. FERNANDES, R., op. cit.; MATOS, M. op. cit.).

A reorganização pedagógica deveria passar, entre outros aspectos, por uma nova concepção de trabalho e de formação em que o trabalho escolar concebido *strictu sensu* fosse revigorado e potencializado por trabalho extra-escolar e por um conjunto de actividades de natureza “informal” a gerir de forma relativamente autónoma por cada escola. O trabalho escolar pretendia-se alicerçado na complementaridade entre uma dinâmica individual e uma dinâmica de grupo que contrariasse a visão conservadora, tradicional e “bancária” da pedagogia, e avaliado segundo critérios que aferissem não apenas uma estrita apropriação de saberes, mas igualmente a capacidade de intervenção na escola e no meio, as competências relacionais manifestadas no contacto com a criança e o esforço de empenhamento responsável no trabalho. O trabalho extra-escolar e as actividades “informais” coroariam esta lógica de formação, tornando os futuros professores muito mais sensíveis às problemáticas sócio-económicas e sócio-culturais dos contextos envolventes das crianças que um dia iriam educar. Mas, mais profundamente – era o quadro que aparentemente se desenhava –, tornar-se-iam muito mais conscientes do seu papel na construção dum projecto político global explicitamente orientado para a “construção duma sociedade sem classes”. As Escolas entravam assim num clima revolucionário desenvolvendo um conjunto de iniciativas, algumas delas não completamente previstas ou formalizadas em planos de estudos, fruto da súbita abertura do espaço de manobra pedagógica.

Estas novas concepções e práticas de formação de professores – que de início ainda apresentavam um certo grau de desarticulação – serão alvo de uma mais clara formalização, já em pleno período revolucionário, com uma segunda reformulação curricular. Os seus princípios fundamentais – o carácter unitário e interdisciplinar do conhecimento, – a ligação teórico – prática, – a abordagem crítica da realidade. – vinham materializar-se num corpo de áreas, disciplinas, “situações educativas” e “actividades” que – supunha-se – estruturariam o perfil do novo professor a construir: um professor que para além de docente seria um dinamizador cultural, mas também um agente político sempre que soubesse apontar para uma “impossível conciliação de classes” ou alertasse para os perigos de uma política de “recuperação imperialista e capitalista”. Apelando, num esforço legitimador, para aquilo que se convencionou chamar a “tradição pedagógica portuguesa”, em grande medida alicerçada no ideário pedagógico da 1ª República, os agentes do campo intelectual com responsabilidades políticas no sector admitiam que as condições permitidas pelo 25 de Abril abriam perspectivas ainda mais radicais das encontradas durante aquele período histórico nacional: a um movimento republicano reformista, encabeçado por uma pequena-burguesia intelectual progressista e idealista, deveria contrapor-se agora um movimento mais radical de mudança protagonizado por um bloco social alargado, composto pelo operariado e campesinato e as “camadas intermédias anti-

monopolistas” (FERNANDES, op. cit.: 137).

Ao professor deveria, por conseguinte, caber um papel de forma alguma negligenciável neste movimento revolucionário, o que pode contribuir para explicar o facto de, através dos mecanismos de controlo das habilitações requeridos para o ingresso nas EEMP, se ter condicionado, ainda que tacitamente, a natureza dos contingentes sociais candidatos à docência, contingentes supostamente mais predispostos para uma actuação voluntariosa a esse nível.

O relativo atraso na aprovação do plano de estudos com o qual se visava consolidar, de forma mais definitiva, as duas reformulações anteriores, e o conjunto de alterações que este plano sofreu a partir da tomada de posse do I Governo Constitucional, constituíram, todavia, um claro indicador de que o projecto de formação até aí ensaiado entraria em rápido declínio. Com efeito, o primeiro pacote de medidas saneadoras e restritivas daquele projecto de formação de professores, preparadas no campo de recontextualização e sancionadas pelo campo político da educação a partir da inauguração do período dos governos constitucionais, implicaria uma subida no tom dos confrontos discursivos ocorridos no campo intelectual da educação. As tematizações e os conflitos discursivos estruturam-se então em torno de alguns tópicos fundamentais. Os opositores à alegada “comunização” das EEMP, ao mesmo tempo que defendiam as novas medidas, denunciavam, nomeadamente:

- a instrumentalização político-ideológica do regime de nomeação dos directores das EEMP e do de admissão do corpo docente;
- a correlativa ideologização e partidarização do funcionamento interno daquelas Escolas, designadamente no que respeitava aos critérios de avaliação dos exames de admissão dos candidatos ao ensino primário, e dos processos de reciclagem dos professores mais antigos em geral;
- o carácter alegadamente sectário, ideologicamente unilateral ou profissionalmente irrelevante de certos aspectos curriculares⁹.

Os fundamentos legitimadores destas denúncias encontramos-os no princípio da inadmissibilidade da endoutrinação ideológica e partidária das práticas e processos educativos num Estado democrático que se pretendia pluralista, princípio que a própria Constituição havia consagrado ao consignar que o Estado não podia atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideoló-

⁹ Cfr. Por exemplo o discurso proferido pelo então ministro da educação Sottomayor CARDIA, quando da apresentação do Programa do Governo na Assembleia da República, em Agosto de 1976 (Programa do Governo, 1976), e o discurso proferido perante as câmaras da RTP, em Outubro de 1976 (CARDIA, S. 1976: 11-12). Cfr. Também o requerimento enviado ao Ministério da Educação – MEIC - pelo deputado do Partido Socialista José Courinha (FERNANDES, R., op. cit.:142 e sgs).

gicas ou religiosas. Paradoxalmente, os refractários às novas medidas políticas ilegítimavam-nas em foro discursivo e intelectual, apelando para os mesmos registos da Lei Fundamental, mas opondo-lhe diferentes esquemas de interpretação: a opção socialista consignada constitucionalmente deveria obrigar o Estado a programar a vida nacional – pelo menos a esfera pública – em conformidade com este projecto político. Escamotear tal imperativo seria – argumentavam – dar guarida a interpretações minimalistas e isoladas dos preceitos constitucionais e pactuar, ainda que tacitamente, com as forças políticas situadas mais à direita do espectro político.

Este primeiro pacote de medidas para o sector da formação de professores do ensino primário foi apenas o prenúncio duma escalada de esforços políticos visando restringir os efeitos da política levada a cabo no decurso da conjuntura revolucionária. A despeito das acções de protesto e de resistência – algumas delas aparentemente organizadas por sectores estudantis –, a aprovação de dois novos planos de estudos, respectivamente para os anos lectivo de 1977-78 e 1978-79, veio dar um novo fôlego ao processo de regulação das EEMP iniciado pelo I Governo Constitucional.

Às decisões políticas meramente restritivas, provavelmente as únicas que na altura era possível assumir, sucederam-se medidas que alteravam profundamente a estrutura curricular. O perfil do professor da conjuntura revolucionária revelava assim os seus últimos estertores. A ideia do professor dinamizador cultural imbuído dum espírito missionário consciente do seu papel social e político junto dos seus alunos, das comunidades e dos contextos organizacionais onde iria desenvolver o seu trabalho, parecia dar agora lugar à ideia bem menos ousada e “vanguardista” dum professor politicamente neutro, interessado promotor da escolaridade básica, universal e gratuita e dos projectos de vida dos seus alunos, e garante, no quadro duma sociedade democrática e pluralista, de valores de pendor universalista. Ideia que, para os opositores ao novo esquema de formação docente, mais não era do que uma retórica transfiguradora de concepções e práticas tradicionais e reaccionárias recuperadas do passado (STOER, S., 1982).

A objectivação da discussão do perfil do professor que acabámos de referir, revela-se, pela sua própria natureza, bem mais facilitada do que a discussão a propósito do perfil do aluno. Ao contrário do primeiro objecto, a averiguação do perfil do aluno revela-se dificultada pelo facto de não existir uma esfera de política educativa explícita e directamente orientada para a construção desse perfil, mas um conjunto delas por onde este tema difusamente se elabora. Orientou-se conseqüentemente a análise para o campo das tematizações sobre a natureza humana do discente que, muito embora difícil de circunscrever – situamo-nos aqui em foro eminentemente filosófico e especulativo –, quando exploradas as circunstâncias contextuais da sua expressão pública, acabam por revelar uma relativa articulação com determinadas medidas de política educativa.

Vemos assim surgir no plano discursivo do campo intelectual da educação no pós 25 de Abril um debate em torno de determinados perfis de

Homem, que as várias modalidades de trabalho educativo e pedagógico ajudavam, cada uma à sua maneira, a erigir. Para os adeptos das medidas de política educativa implementadas no período “quente” da revolução havia antes de mais que lutar contra uma concepção burguesa e elitista do homem que havia subjazido ao universo educativo do Estado Novo, e que na sua essência consagrava o homem como produto de forças estranhas à sua vontade e, portanto, refractárias à sua capacidade de as controlar eficazmente. Aquela concepção alinhava com a crença numa determinada herança genética, ou seja, um conjunto de “dons”, “tendências”, ou “impulsos” recebidos intergeracionalmente e revelados no indivíduo praticamente logo a partir do “berço” determinando-lhe o grosso, senão a totalidade, das suas idiossincrasias essenciais.

Para alguns intelectuais da educação do pós 25 de Abril, esta visão, para além de legitimar uma concepção elitista e imobilista da estrutura social, acabava por acolher uma educação de tipo repressivo vocacionada, em grande medida, para corrigir a “mácula original de imperfeição”, virtualmente encontrada em cada criança. Uma das consequências práticas desta visão determinista e biologista – à qual não é alheia uma certa tradição judaico-cristã na forma de conceber a natureza humana –, acabava por plasmar-se na tendência para a aceitação mais ou menos dogmática de processos de categorização ou sinalização rígida das crianças em contexto escolar desembocando tendencialmente numa espécie de sistema de “castas” de alunos com diferente valor educativo e simbólico consoante a sua posição nesse sistema. E a retórica “idealista e populista” emergente na fase marcelista do regime, celebrando princípios igualitários, mais não era – ainda segundo esses intelectuais – do que uma transfiguração conceptual da mesma visão “naturalista”, mas agora revitalizada com as roupagens duma ideologia meritocrática, pois persistia-se, não obstante, numa individualização (agora articulada com uma certa psicologização) de processos que eram eminentemente do foro sociocultural (MONTEIRO, R. 1977:44; FERNANDES, R. op. cit.:1977b: 27; RAMOS, M. 1977:32; BENAVENTE, A., 1977: 6).

A alternativa a este quadro nacional situavam-na alguns daqueles intelectuais da educação numa concepção dessacralizada e materialista do homem; uma concepção que sem rejeitar, muito pelo contrário, qualquer tentativa de reflexividade científica, desse conta da sua irrefutável complexidade e heterodeterminação. Neste sentido, podia afirmar-se que o homem não constituía uma entidade abstracta, mas antes um ser histórico, um ser em construção cujas capacidades ou performances – por exemplo as competências cognitivas – apenas se desenvolviam caso as condições proporcionadas pelo meio assim o permitissem. Consequentemente, a criança em idade escolar deixava de ser considerada a partir duma perspectiva defectológica ou fatalista de registo metafísico, biologista ou psicologista, para, ao invés, ser olhada como um ser intrinsecamente digno, com capacidades para desenvolver as suas potencialidades, desde que lhe fos-

sem garantidas condições ambientais razoavelmente propícias. O seu desenvolvimento seria pautado por estádios de crescente complexidade – tal como a psicologia do desenvolvimento o estabelecia – sendo sempre determinado por necessidades internas de equilíbrio na base duma interacção com estímulos contextuais de vária ordem (MONTEIRO, R. 1977: 44; FERNANDES, R. op.cit.,:1977b: 27; RAMOS, M. 1977:32; BENAVENTE, A., 1977: 6).

Escudados neste esquema ontológico mais optimista, humanista e cientificamente esclarecido, alguns intelectuais da educação aproveitaram para emitir um certo número de juízos críticos relativamente àquilo que consideravam ser os efeitos perversos da política educativa implementada na fase de “normalização”, mas também relativamente à natureza dos argumentos produzidos por sectores ou grupos de pressão considerados muito conservadores do ponto de vista educativo, como era o caso da “Interassociação de Pais”. Este grupo era acusado de celebrar uma concepção passadista, retrógrada e reaccionária da natureza humana e da educação, à custa da detracção daquilo que melhor tinha sido realizado durante o período revolucionário. No respeitante à orientação dada à política educativa pelos primeiros governos constitucionais levantavam-se vigorosas objecções ao seu compromisso -mais tácito que explícito-, com uma concepção conservadora da criança, e à sua declarada permeabilidade às influências dos grupos ou sectores acima referidos, no que parecia querer retomar as concepções e práticas do regime anterior, mas agora protegidas por um quadro de democracia formal (Cfr. BARROSO, J., 1978: 14).

2.4 O “como” da acção educativa escolar: estratégias gerais do processo educativo

Para além das opções concretas que se tomaram neste campo, pelas quais o poder político pretendia definir e estruturar os meios para a implementação dos processos escolares, é possível captar no campo intelectual da educação uma intensa discussão de natureza teórica relacionada com a legitimidade ou a adequação filosófica de determinados modelos globais de Escola. Em rigor, o sentido da noção de modelo aqui apropriado apenas pretendeu ajudar a delimitar os principais argumentos desenvolvidos para caracterizar em sentido lato a **Escola** (necessariamente uma ideia esquemática de Escola), seja uma ideia a aderir incondicionalmente, a aceitar sob certas condições, ou a rejeitar liminarmente.

Relativamente ao último destes casos, parece ter sido razoavelmente consensual a posição de vigorosa crítica à chamada **escola tradicional**: uma escola autoritária, selectiva, cega relativamente à sua própria incapacidade para se adaptar aos alunos provenientes dos estratos mais desfavorecidos, precisamente aqueles que, por via dessa acção institucional, acabavam por ser duplamente prejudicados. Neste esquema escolar, reduz-se o aluno a um passivo e amorfo receptáculo das determinações escolares, desapropriado

de espírito crítico e capacidades criadoras. (BORGES, M., 1975: 16) Ao professor, por seu lado, cabe-lhe o papel de garante inquestionável de um ensino rotineiro, livresco, dogmático, didacticamente pobre, afastado da experiência concreta e da vida. Esta escola *auditorium-scriptorium* deveria em última instância, segundo alguns intelectuais da educação posicionados ideologicamente mais à esquerda, ser explicada à luz da estrutura da luta de classes em sociedades de configuração capitalista (Cfr. SNYDERS, G., 1974; 1977).

O enraizamento deste modelo na estrutura da sociedade portuguesa parecia, para esses intelectuais, inquestionável. A procura de modelos alternativos para o “homem novo” que nascia naquele momento social e político era pois urgente e incontornável. O modelo que daí conseguisse emergir, mais do que derivar de qualquer compromisso com modelos *prêt-à-porter* e, portanto, constituir o resultado dum decalque linear e apriorístico de fórmulas distantes, deveria ser um genuíno produto nacional. Mas, fosse qual fosse esse modelo, não deveria deixar de respeitar um leque de pressupostos fundamentais: à escola, na medida em que se constituísse como instância de igualdade de oportunidades, deveria caber um papel profundamente democratizante da sociedade; deveria promover o desenvolvimento integral do ser humano, estimulando-lhe particularmente as capacidades criativas, críticas e transformadores, na base duma abertura ao mundo e à realidade.

Estiveram fundamentalmente em causa dois modelos candidatos à regulação da nova ordem educativa, pelo menos no que diz respeito ao ensino primário: o modelo da **escola nova** e o modelo da **escola progressista**. Para os adeptos da primeira, a escola, mais do que ensinar ou transmitir conhecimentos exaustiva e criteriosamente codificados, deveria procurar orientar as aprendizagens das crianças a partir dos seus próprios interesses e motivações. Liberdade, felicidade, auto-realização eram valores que, articulados com atitudes de observação, experimentação e trabalho colectivo, constituíram o *leitmotiv* do trabalho educativo. O professor, inibindo-se de desempenhar papéis directivos ou moralmente endoutrinantes, deveria assumir um papel dinamizador e motivador das aprendizagens, actuando como recurso e orientador geral do trabalho escolar (BOTELHO, M., 1974:9; BORGES, M., op. cit.).

Para os adeptos da **escola progressista**, as orientações propostas pelo modelo anterior enfermavam de um duplo defeito relacionado com a sua incapacidade para fornecer modelos às crianças, e com a tendência para celebrar a neutralidade política da escola. O primeiro daqueles defeitos conduzia – devido a um profundo apego a uma metafísica rousseauiana – à desvalorização do mundo adulto e a uma exaltação irreflectida da infância, da sua espontaneidade e das suas possibilidades; o segundo conduzia à constituição de “utopias pedagógicas”, incapazes de entender a escola como um *locus* estruturado a partir de relações de poder macro-políticas e macro-

institucionais, mas também como um ambiente capaz de engendrar novas relações sociais e estruturar novas concepções culturais (BENTO, G., 1975: 53; SNYDERS, 1977; MONTEIRO, R., 1975: 36; FERNANDES, op. cit.).

Os detractores destas “utopias” contrapõem-lhe aquilo que consideram ser uma verdadeira pedagogia de esquerda, a única capaz de realizar cabalmente a denúncia da neutralidade pedagógica e educativa. Uma pedagogia que ousasse fornecer modelos transmitidos por professores que não abdicassem do seu papel directo e estruturador da experiência de aprendizagem, e que não enjeitassem mesmo a opção por estratégias pedagógicas que pudessem eventualmente entrar em ruptura com a experiência de senso comum da criança. E essa ruptura legitimava-se, por exemplo, sempre que se tratasse de entender a história da humanidade por via dialéctica, ou que a luta de classes fosse entendida tal como Marx a concebeu: uma luta em que as classes trabalhadoras emergiriam, no fim da história, como arautos de uma nova ordem.

Mas as opções pedagógicas concretas que foram assumidas só parcialmente se revêem nas discussões teóricas em torno dos modelos educativos. O que a reconstituição histórica de algumas das mais importantes medidas políticas nos revela é a radical dificuldade em reduzi-las a uma configuração conceptual bem definida. Contudo, não se fica por isso impossibilitado de tentar retirar dessas medidas algum sentido heurístico em função daquilo que nessa altura era tematização pedagógica corrente. Logo desde o momento inaugural do novo regime os agentes actuando ao nível da instância de recontextualização educativa apontaram para um conjunto de vectores da acção pedagógica, identificados na sua grande maioria com as fórmulas proclamadas pela “escola nova”: a acção pedagógica devia alicerçar-se no mundo da criança, devia valorizar o seu ritmo próprio, as suas realizações, individuais ou de grupo. O amor à criança e o respeito pela sua personalidade eram assim apontados como os eixos fundamentais de estruturação daquela acção.

Já em plena conjuntura revolucionária verificou-se, a partir do campo político da educação, uma tendência para articular de forma mais nítida estes princípios com elementos duma pedagogia progressista. Indicadores desta tendência foram as tentativas levadas a cabo pela Direcção Geral do Ensino Básico no decurso do “Verão Quente” para introduzir o **“trabalho produtivo no ensino básico”** e a **“abertura da escola ao meio social”**¹⁰.

Inspirada no princípio da abolição da distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual – distinção que alegadamente caracterizava qualquer sociedade classista e conservadora –, a introdução do trabalho produtivo socialmente útil na escola, em ligação com a abertura da escola às forças sociais organizadas e à comunidade em geral, vinha possibilitar – supunha-se – a atenuação do pendor demasiado idealista duma “educação centrada na criança”.

¹⁰ DGEB, Anexo à Circular n.º 38 de 11 de Agosto de 1975.

Apesar do empenho do campo político na consolidação desta experiência – o que passou inclusivamente pela constituição, em sede de recontextualização, de um grupo de trabalho com o objectivo de coordenar e regular a acção ao nível dos vários estabelecimentos de ensino¹¹ –, as resistências verificadas nos contextos locais das escolas e, mais tarde, a inflexão da orientação política do País, vieram a inviabilizá-la.

A mesma sorte coube à medida tomada pela então Direcção Geral do Ensino Básico destinada a **transformar embalagens em material didáctico**, em Janeiro de 1975. Consistiu numa campanha dirigida às empresas e aos profissionais de publicidade, mas também às “donas de casa”, juntas de freguesia e público em geral, apelando para o aproveitamento dos desperdícios do consumo diário da população para fins didácticos. Não obstante o seu significado educativo inequívoco, tratava-se duma medida que vinha suscitar um efeito simbólico mobilizador sobre um sector privado desconfiado e algo insatisfeito com a evolução da situação política durante a conjuntura revolucionária.

Para lá dos seus desígnios mais imediatistas e pragmáticos, subjazia a estas medidas um vigoroso apelo ao sentido colectivista e unitário, passível de ser interiorizado pelas várias forças virtualmente mobilizáveis para o esforço da revolução (veja-se a preocupação em chamar à escola os sindicatos, as comissões de trabalhadores e de moradores, ou os conselhos de aldeia e assembleias populares). Esta motivação eminentemente política deixava-se perceber nas reacções manifestadas pelos adeptos e responsáveis por este projecto, quando constataram a sua inviabilidade prática. Para eles, a sua obstrução deliberada apenas mostrava a evidência aquilo que as “forças da direita” queriam para a escola.

O debate em torno das orientações pedagógicas legítimas também teve expressão em tópicos clássicos como a realização ou não de trabalhos de casa, a adequação ou inadequação de práticas envolvendo punições físicas ou psicológicas no âmbito da sala de aula. Mas, de maior significado no contexto da organização do processo de ensino-aprendizagem, foram porém as questões das **fases da escolaridade** e da **avaliação de conhecimentos**.

A alteração ao **regime de quatro classes de escolaridade** substituindo-o pelo de **duas fases de aprendizagem**, que acompanhou a entrada em vigor de novos programas para o ensino primário, foi legitimada pela oportunidade que oferecia às crianças em idade escolar, especialmente aquelas provenientes de meios mais desfavorecidos (os “meios populares”), de se adaptarem a um *ethos* escolar substancialmente menos selectivo e penalizador; mais receptivo aos seus ritmos de crescimento e idiosincrasias pessoais. Consistiu ainda numa matriz organizadora de práticas educativas acolhendo a interdisciplinaridade e um adequado contexto para a subvalorização de estratégias exclusivamente orientadas para o desenvolvi-

¹¹ “Grupo Coordenador dos Trabalhos Produtivos”. Os primeiros textos teóricos seleccionados e organizados por este grupo seriam publicados na Escola Democrática n.º 7, de Março de 1976.

mento intelectual.

Para os intelectuais aderentes a este novo sistema, os seus detractores mais não revelavam do que uma concepção elitista da escola, cujo vector matricial consistia na celebração duma ideologia do dom, uma ideologia de efeitos perversos, dado que dava azo a estruturas escolares maximamente segregadoras, produtoras de repetentes rotulados e desvalorizados, afastados do grupo-classe "normal" (cfr. BENAVENTE, 1976: 6; SAMPAIO, S., 1978:4-8; RIBEIRO, L., 1978: 34).

Não obstante alguns políticos da educação do período normalizador se terem manifestado algo refractários ao sistema de duas fases – embora, diga-se em abono da verdade, as críticas por eles emitidas parecessem carecer de fundamentos mais convincentes –, a experiência acabou por prosseguir. Poderá especular-se, se tal longevidade relativa não estará relacionada com as resistências mais ou menos organizadas, movidas por um conjunto de agentes do campo intelectual da educação e professores nos seus locais de trabalho, contra a política prosseguida no período dos primeiros governos constitucionais, no sentido de salvaguardar, no que era possível, aquele que tinha sido um dos pilares fundamentais da organização do processo de ensino-aprendizagem no ensino primário do pós 25 de Abril revolucionário.

Aparentemente paradoxal terá também sido a radicalização pedagógica proposta pelos agentes do campo de recontextualização, quando convidados a reformular este sistema. Num período em que tudo indicava um previsível abrandamento, senão mesmo uma forte inflexão - não obstante os apelos à participação e discussão franca dos problemas educativos - das inovações até aí realizadas, eis que é proposta a transição do regime de fases para o de "fase única", no que era uma clara posição vanguardista nesta matéria, defendida entre outros pelo Movimento da Escola Moderna (mesmo em pleno período revolucionário evitou-se nesta matéria "ir longe de mais" - o que significou, na prática, a suspensão condicional da hipótese de se implementar um regime de fase única). Uma investigação intencional e sistemática da composição deste grupo de trabalho e das trajectórias sócio-profissionais dos seus elementos traria, com certeza, pistas importantes para a clarificação da génese e natureza desta orientação pedagógica (cfr. RODRIGUES, S., 1978).

O desenlace desta complexa trama é conhecido. O novo regime proposto e aprovado teve os dias contados, assim como os conteúdos programáticos que com ele se articulavam. Sofrendo desde logo a erosão decorrente das resistências que se erigiam na esfera da sua experimentação, acabou por sucumbir definitivamente na conjuntura política seguinte, ideologicamente mais conservadora. No campo da **avaliação de conhecimentos** a polémica instalou-se logo após o golpe de Estado. Desinibidos pela súbita descompressão da vida pública, os ânimos exaltados a favor da abolição dos exames no ensino primário – embora não com a espectacularidade que envolveu os actos reivindicativos verificados noutros níveis de ensino –, tiveram de ser a custo refreados. Atribuía-se aos exames

um carácter exclusivamente selectivo, marcados por uma natureza autoritária, fundados numa exterioridade relativamente ao próprio processo de aprendizagem da criança. Este “baptismo burocrático do saber” andava perversamente de mãos dadas, dizia-se, com modelos de sociedade politicamente autoritários, tradicionalistas e conservadores. E, portanto, também não era o cunho “tecnicista” com que frequentemente se tratava a questão, que redimia ou elidia o seu carácter eminentemente político, na medida em que a sua consagração, confirmando as vantagens escolares dos oriundos das classes burguesas, mais favorecidos, acabava por ser um mecanismo discriminatório para os filhos das classes dominadas. (Cfr. SOARES, J., 1977; VITÓRIA, M. et al, 1977; ARAÚJO, M., 1976).

Para os subscritores destas alegações residiam aqui as razões mais profundas para as resistências – explícitas ou tão-só veladas – a uma mudança mais consequente neste campo manifestadas pelo campo político da educação, mesmo no período “quente” da revolução. Com efeito, o carácter extremamente delicado da avaliação terá, porventura, evitado soluções mais radicais, como a da abolição imediata dos exames da quarta classe, tal como era inicialmente reivindicado.

Não negando o princípio, mas céptico relativamente à oportunidade da sua aplicação, o campo político da educação no período revolucionário admite porém reformar, de forma faseada, o sistema de avaliação no sentido da sua “desdramatização” progressiva, desígnio traduzido fundamentalmente na cedência de um maior espaço de manobra aos agentes locais na organização do processo de avaliação (Cfr. FERNANDES, R., op. cit.: 98-99). Esta transferência do poder de regulação do centro para a periferia implicaria, referia-se, uma maior aproximação examinador-examinado, um maior cuidado com os ritmos individuais de progressão académica e, portanto, uma redução do cunho abstractizante e finalista das provas a realizar.

É preciso não esquecer que esta nova lógica de avaliação não pode ser vista de forma isolada relativamente a outras iniciativas que naquele momento se ensaiavam: novos esquemas de formação de professores, novos programas, novos esquemas de gestão e administração, etc., e que com ela se articulavam de forma coerente (veja-se, por exemplo, a importância dada a partir de certo momento à figura do coordenador pedagógico na elaboração das provas – figura que detinha um papel pivot na articulação de competências pedagógicas e de acção social escolar, a nível concelhio ou de zona escolar).

Não será por acaso que as alterações introduzidos pelo campo político da educação após a crise revolucionária tocaram de imediato neste pilar delicado do sistema.

A desapropriação dos agentes locais no que concerne à sua capacidade executiva em matéria de provas de avaliação foi, para alguns intelectuais da educação, um claro indicio do ataque dirigido à capacidade de organização autónoma daqueles agentes, o que prenunciava um retorno a esquemas centralizados, se bem que indirectos, de regulação dos processos de avaliação de conhecimentos.

A posterior abolição definitiva das provas de avaliação no ano de escolaridade terminal do ensino primário e o estabelecimento de um processo mais sistemático e cuidadoso de avaliação – multiplicada esta por diferentes modalidades e momentos – foi, para alguns intelectuais da educação, a manifestação mais visível do compromisso entre as iniciativas de dois contextos institucionais de construção educativa neste período: a Secretaria de Estado da Reforma Educativa e a Direcção-Geral do Ensino Básico. Adivinhava-se por detrás deste e de outros compromissos um certo grau de dissonância – senão mesmo de conflitualidade – de posições. Uma investigação histórica mais aprofundada conseguiria porventura trazer à tona de água agitações políticas e conceptuais mais profundas, e esclarecer por exemplo os próprios graus de autonomia relativa dos agentes do campo de recontextualização relativamente ao campo político e dos agentes ou agências daquele campo entre si.

Resta, por último, tecer alguns comentários conclusivos em relação aos sectores da **gestão e administração** e do **inspectorado**.

Ultrapassadas no campo da gestão e administração as primeiras hesitações do poder central no sentido da implementação duma reforma de fundo, ultrapassagem em grande medida provocada pela pressão da esfera sindical que não via com bons olhos o protelamento desse processo relativamente ao que já estava a verificar-se noutros níveis de ensino, construiu-se um novo esquema normativo que parece ter garantido razoável consenso.

Estabelecem-se assim nesta matéria princípios e práticas de democraticidade e participação, visíveis por exemplo na natureza colegial dos vários órgãos e na interligação não unidireccional entre os níveis macro, meso e micro do sistema – embora neste último caso se pudesse perceber em certos intelectuais algum desconforto face àquilo que consideravam ser o carácter “quase autocrático” do vínculo que ligava a escola aos chamados “distritos escolares”; na prática, o vínculo que garantia a regulação das práticas de gestão pelo poder central (Cfr. FELIZES, A., 1975).

Os desenvolvimentos posteriores deste esquema, no decurso do período revolucionário, apenas vieram retocar aqui e ali alguns aspectos, tais como a possibilidade de entidades exteriores à escola, mas com ela de algum modo relacionadas, virem a ter voz consultiva, ou uma distinção mais nítida entre funções administrativas e pedagógicas. Validavam-se, pois, os princípios que haviam sido consignados e confirmava-se a orientação originariamente imprimida, prevenindo-se, concomitantemente, os efeitos da desmobilização que tradicionalmente afectava os professores do ensino primário como corpo profissional.

Já em pleno contexto pós-revolucionário, as medidas tomadas pelo campo político da educação acabaram, na prática, por reforçar, ao nível das estruturas intermédias de gestão, a vertente administrativa em detrimento da vertente pedagógica; e por reduzir a natureza participativa e colegial até aí promovida, alargando, em acréscimo, a capacidade cooptativa do poder cen-

tral a esse nível, no que se expandiam bastante as suas possibilidades reguladoras.

Para um certo sector do campo intelectual da educação directamente incomodado por estas medidas, era toda uma filosofia de gestão democrática e de escola que naquele momento estava a ser inequivocamente posta em causa.

Similares desenvolvimentos deram-se também no campo da **inspecção**. Sector com um forte pendor autoritário durante o regime do Estado Novo, aliava esse seu carácter – com o que garantia uma forte conformidade do corpo docente para com uma pedagogia de tipo tradicional –, a uma relativa debilidade dos seus esquemas organizativos e estruturas materiais. A acentuada escassez de quadros nos serviços de inspecção implicava, por exemplo – descontadas outras razões –, uma acção exclusivamente fiscalizadora do inspectorado.

Após o golpe de Estado, impôs-se ao campo político da educação a configuração de uma nova filosofia e de uma nova prática de inspecção. Como componentes essenciais desta nova orientação contavam-se fundamentalmente o predomínio das responsabilidades pedagógicas sobre as de inspecção e uma maior horizontalidade na relação inspector-inspeccionado. Consonante com estes novos princípios foram as determinações no sentido de revitalizar, naquilo que era possível, este corpo profissional, mediante um enriquecimento do seu processo de formação. Em sede intelectual terão sido contudo levantadas suspeitas acerca duma eventual partidarização e ideologização desse processo (Cfr. FERNANDES, R., op. cit.:113 e sgs.).

Já em período pós-revolucionário será por aqui que se tentará inflectir aquela orientação. As medidas que se seguiram foram vistas por alguns agentes do campo intelectual comprometidos com a construção educativa que no momento entrava em agonia, como visando um claro reforço das competências fiscalizadoras e controladoras dos inspectores-orientadores e, por conseguinte, um reforço do carácter autoritário e hierarquizador, atributos sem os quais a “escola capitalista” não podia funcionar. Neste sentido, era toda uma concepção de educação e de educador que estava a ser posta em causa; toda uma concepção de homem que entrava em derrocada (Cfr. BENAVENTE, A., 1977).

Conclusão

Referiu-se neste texto, a título genérico e provisório, que uma concepção educativa encerra uma determinada estrutura cognitiva, incorporando um conjunto de ideias, crenças e princípios sobre a natureza da educação, os seus fins, os seus intervenientes, enfim, o modo como ela deverá ser implementada. Alguma matéria histórica permitiu dar força à convicção de que diferentes concepções educativas se envolveram numa luta simbólica com vista à predominância no exercício da função de regulação das práticas e dos processos educativos na esfera do ensino primário no pós 25 de Abril.

Evidentemente, a natural dificuldade em reconstituir a “verdade dos factos” traduz-se numa espécie de obstrução metodológica relativa ao esforço no sentido da identificação clara e inequívoca dos contornos das concepções educativas. Conseguiu-se, apesar de tudo, e a partir da análise de alguns pólos argumentativos – visíveis nos suportes de expressão do campo intelectual da educação (livros, artigos na imprensa especializada, discursos, etc., entrever algumas linhas tácitas ou explícitas de oposição ou de divergência conceptual.

António de Sousa Ribeiro, escrevendo a propósito da configuração do campo intelectual português no pós 25 de Abril, e particularmente do campo literário, sublinha que os períodos de transição política e social constituem um domínio fecundo para a análise do campo intelectual. Em tal conjuntura, o campo intelectual é impelido a ajustar a sua dinâmica própria – e que se funda numa lógica de autonomia –, às pressões advindas dum contexto mais ou menos conflitual. Neste sentido, deixará episodicamente entrever com particular nitidez as diferentes estratégias e linhas de força que o atravessam e lhes conferem a sua sempre instável coesão (RIBEIRO, A., 1993: 483). E apoiando-se nas teses de Bourdieu sobre os intelectuais, propõe que os consideremos como seres bidimensionais, ou seja, indivíduos produtores de cultura, que embora vinculados a um campo intelectual autónomo – e nesta medida obedientes à regras próprias deste campo – fazem uso das competências e autoridade específicas que detêm nessa esfera própria numa actividade política *sui generis* fora dela (idem).

Sublinhe-se que grande número de conflitos discursivos verificados no campo intelectual da educação, mais do que se imputarem a verdadeiras divergências epistemológicas são introduzidos pela necessidade de os agentes se reportarem a elas para legitimar a sua linha argumentativa e assim desacreditar ou invalidar o ponto de vista oposto. Portanto, será de prever um aumento do nível de conflitualidade (traduzido, por exemplo, na radicalização e polarização dos pontos de vista) sempre que o cenário sócio-político em que os agentes se movem se encontra ele mesmo fortemente vitalizado. Nas condições em que se verifica alguma incerteza quanto à função de orientação da sociedade ou quando se constata um acentuado défice de estabilidade social, há como que uma necessidade absorvente de usar as tematizações discursivas como estratégias de actuação na esfera social e política mais alargada.

O envolvimento dos agentes em debates argumentativos de natureza “intelectual”, traduzidos a um nível abstracto na procura duma maximização de capital simbólico, acabam frequentemente por reconverter esse capital em capital social, económico, e também político. Isto acontece, por um lado, pelo facto de os indivíduos ocuparem diferentes “posições” em múltiplos “lugares” do espaço social; por outro, pela simples razão de muitos dos produtos epistémicos estarem politicamente “contaminados”. Se não se pode negar a dificuldade que daqui decorre em definir, de uma vez por todas, a fronteira dum campo específico onde se actua, como o campo intelectual da

educação, tem de se admitir o contributo positivo deste facto para a clarificação heurística da construção sócio-política dos processos de ideação.

É possível entrever como a grande maioria dos intelectuais da educação do pós-25 de Abril estavam numa situação de comprometimento político mais ou menos assumido. Embora este trabalho não apresente comprovação empírica desse *engagement*, são conhecidos os vínculos partidários de alguns deles, e são agora publicamente conhecidas as suas trajectórias posteriores. Por outro lado, alguns desses intelectuais ocuparam posições políticas e de recontextualização no campo de selecção da educação, circunstância que implicou, muito especialmente por parte daqueles agentes que, subitamente, no vórtice dos acontecimentos, eram objecto de exclusão daquele campo, a manifestação vitalizada de uma postura insurgente e politicamente refractária ao novo rumo da construção educativa. Não admira pois que usassem as concepções da educação por eles perfilhadas para se oporem à nova dinâmica da esfera educativa implementada ao seu arrepio; natural era, nestas condições, atribuir uma positividade à linha de orientação política anterior e que saudosamente se evocava, ao mesmo tempo que se atribuía uma negatividade aquilo que testemunhavam no campo das decisões políticas sobre a educação.

O que se disse, volta a referir-se, prende-se com o problema da autonomia do campo intelectual da educação e leva-nos, conseqüentemente, para o concomitante problema da autonomia das concepções educativas. E esta questão liga-se por sua vez com a necessidade de saber em que medida as ideias, os conhecimentos e as concepções que se têm da educação, e especificamente da educação escolar, se apresentam autónomas; ou, em contrapartida, o mesmo é querer saber em que medida se encontram elas determinadas.

Vale a pena introduzir, a título intercalar, a reflexão de Edgar Morin acerca do processo de reanimação das ideias após um estado mais ou menos prolongado de latência (MORIN, E., 1994). Assumindo o esquema biológico como metáfora, Morin sustenta que as ideias (os “seres do espírito”), tal como os seres microscópicos (vírus, bactérias, etc.), tendem a multiplicar-se por milhões; por exemplo, tal como no mundo vegetal também no mundo das ideias (a “noosfera”) a extensa disseminação de esporas e germes anda ligada a um enorme desperdício. Sob determinadas condições – como a crise duma ideia dominante, a ruptura de uma regulação social, a paralisia duma inibição repressiva –, certas ideias, que até certa altura se conservam inibidas ou em estado de incubação, entram em propagação epidémica, deixando o campo livre aos “vírus” das ideias contestatárias que passam deste modo a multiplicar-se a um ritmo até aí desconhecido. Em circunstâncias “normalizadoras”, a sua reprodução é inibida, os vírus são expulsos, regressando essas ideias ao estado latente, permanecendo conservadas, se for caso disso, apenas em alguns “espíritos” ou “cérebros” desviantes.

Este punhado de ideias sobre as próprias ideias coloca-nos a ques-

tão do papel crucial das transformações sociais, políticas, económicas, históricas (a “sociosfera”) nas “cismo-morfogéneses”, em que o ramo desviante de uma ortodoxia noosférica se diferencia, se separa, e se organiza segundo novos princípios nucleares. Neste caso as ideias abandonam o velho núcleo, espalhando-se epidermicamente. Pode então acontecer que a velha ortodoxia abra fendas, se desintegre, originando uma autêntica revolução noológica (idem).

As condições sociais e políticas introduzidos pelo 25 de Abril de 1974 referem-se a um período de transição em que é possível perceber este impulso catalisador de novas configurações simbólicas, este efeito revigorante nas ideias em estado larvar. Significativo indicador desta tendência, e naquilo que mais directamente nos diz respeito, será, por exemplo, a frequente evocação e actualização do pensamento educativo da 1ª República por parte de alguns intelectuais da educação sempre que buscavam elucidar ou legitimar as suas propostas ideacionais à luz do que consideravam ser uma visão progressista, desempoeirada, enfim, não autoritária da educação e da escola. O pensamento e os ideários pedagógicos de homens como António Sérgio ou Faria de Vascelos eram revigorados no ambiente revolucionário do pós 25 de Abril, depois de terem permanecido em estado mais ou menos letárgico durante o período em que vigorou o Estado Novo.

A vitalização e reciclagem das ideias educativas, que vinham historicamente de longe, por indução dum cenário sócio-político particularmente lábil e intenso nas suas manifestações, convidam-nos naturalmente a acolher a questão do compromisso ou do *engagement* dos intelectuais da educação, relativamente ao campo político e, portanto, das interferências mútuas entre as duas esferas de acção.

Convém porém, em jeito de tese final, clarificar que, em rigor, a questão de se saber se as ideias e doutrinas educativas são, ou livremente propostas por intelectuais descomprometidos e independentes – a posição “idealista” - ou socialmente determinadas – a posição “sociologista” – é, claro, falaciosa. Como Edgar Morin, sustentamos que não há apenas condições históricas, sociais ou culturais prescritivas para as ideias e para o conhecimento; há também condições permissivas (MORIN, E., op. cit.: 69-70). A existência de fenómenos cognitivos triviais subjacentes ao processo de continuidade/reprodução *hic et nunc* da sociedade não deve fazer esquecer as indeterminações, as polideterminações, os desvios, as autonomias, as inovações e as criações individuais, que, sob certas condições, corroem o contexto sócio-cultural de onde provêm. É apanágio do senso comum afirmar que a os homens fazem a história. Convém precisar todavia que os homens fazem a história que os faz.

Referências

A. OBRAS GERAIS

ARCHER, M. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage.

ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. Educação Radical e Intelectuais Transformadores, in ESTEVES, A. J. e STOER, S. (org.). *A Sociologia na Escola*. Professores, Educação e Desenvolvimento. Porto: Afrontamento, pp. 143-166.

BERNSTEIN, B. (s/d). On Pedagogic Discourse, in RICHARDSON, J., (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, op. cit., pp. 205-240.

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

BURKE, P. (s/d). *Sociologia e História*. Porto: Afrontamento.

DOMINGOS, A. M., BARRADAS, H., RAINHA, H. e NEVES, I. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa; Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

ENGLUND, Thomas(1991). *Replanteamento de la História del Currículum: Hacia una Nueva Orientación Teórica*, Revista da Educación, nº 295, pp. 113-132.

FOURQUIN, J-C. (1993). *A Escola e Cultura. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRITZELL, C. (1987). *On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory*. British Journal of Sociology of Education, vol. 8, nº 1, pp. 23-35.

GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.

GODELIER, M. (1985). Les Processus de Formation de L'Etat, in KAZANCIGIL, Ali (dir.), *L'Etat au Pluriel. Perspectives de Sociologie Historique*, UNESCO, Ed. Económicas, pp. 21-37.

- GOODSON, I. (1991). La Construcción Social del Currículum. Posibilidades y Ambitos de Investigación de la História de Curriculum. *Revista de Educación*, nº 295, pp. 7-37.
- JOHANNESON, I. (1991). Por quê Estudiar las Reformas y los Reformadores? La Formation de la Reforma Educativa como Campo Social en Islandia, 1966-1991. *Revista de Educación*, nº 296, pp. 99-135.
- KUHN, T. (1972). *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion.
- IAMM, Z. (1985). Educational Ideologies: Factors Affecting Curriculum, in HUSEN, T. e POSTLEWAITE (ed.). *The International Encyclopedia of Education*, vol. 5, pp. 2388-2390.
- LINCH, K. (1990). Reproduction: The Role of Cultural Factors and Educational Mediators. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, no 1, pp. 3-20.
- LYOTARD, J-F. (1988). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gráfica.
- MANNHEIM, Karl (s/d). *Sociologia do Conhecimento*, vol. 1. Porto: Rés.
- MEIGHAN, R. (1986). *A Sociology of Educating*. Londres: Holt, Reinhart and Winston.
- MERTON, R. (1967). Sociologia do Conhecimento, in MANNHEIM, Karl, MERTON, Robert, e WRIGTH MILLS, *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, pp. 81-125.
- MILLS, W. (1982) *A Imaginação Sociológica*, Rio de Janeiro: Ed. Zahar.
- MORIN, E. (1992). *O Método IV - As Ideias., A sua Natureza, Vida, Habitat e Organização*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- PETITAT, A. (1982). *Production de L'Ecole - Production de La Société*. Genève: Droz.
- RAYMOND A. & TORRES, C. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Afrontamento.

SEDDON, T. L. (1987). Coherence in the Changing Form of Schooling State and Society: An Analysis of Australian Educational Reform. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10, nº 2, pp. 155-73.

SERRA, F. (1995). A Construção Sócio-Política das Concepções Educativas. O caso do ensino primário em Portugal no pós 25 de Abril de 1974, in SILVA, M. (coord.). *A Educação Escolar em Mudança* Volume I, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

SWAAN, A. (1991). El Currículum Elemental como Código Nacional de Comunicación. *Revista de Educación*, nº 295, pp. 207-290.

TORRES, C. A. (1989). The Capitalist State and Public Policy Formation. Framework for a Political Sociology of Educational Policy Making. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10, nº 1, pp. 81-102.

MUSGRAVE, P.W.(ed.), (1979). *Sociology, History and Education*. Londres: Methuen & Co. Ltd.

YOUNG, M. (ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Londres: Collier-Mac Millan.

B. PORTUGAL: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

AGUIAR, J. (1985). *O Pós Salazarismo*. Lisboa: D. Quixote.

ALMEIDA, M. P. (1976). *Análise do Programa da Instrução Primária. O Professor* (nova série), nº 1 11 2, Fevereiro, pp. 13-14.

ALVES, E. (1976). Causas do Insucesso Escolar. *Escola Democrática*, nº7, Março, pp. 13-15.

ANÓNIMO (1977). George Snyders: A Escola, Frente de Luta de Classes. *O Professor* (nova série), nº 18, Junho, pp. 26-28.

ARAÚJO, M. C. (1976). Avaliação, Acto Político. *O Professor* (nova série), nº 14, Junho, p. 5.

BARROSO, D. (1987). O Processo de Democratização em Portugal: Uma Tentativa de Interpretação a Partir duma Perspectiva Sistémica. *Análise Social*, vol. XXI 11, nº 95, 1987, pp. 15-36.

BARROSO J. (1978). Vem aí a "Reforma". *Jornal da Educação*, nº 11, pp. 14-15.

- BENAVENTE, A. (1977). Autoritarismo, Selecção Escolar e Inspeção ou "Onde é que a Galinha Põe o Ovo?". *Jornal da Educação*, n.º 4, Julho, pp. 9-10.
- BENAVENTE, A. (1977). Ensino Primário: Transformar a Escola, Conhecer os Professores. *Jornal da Educação*, n.º 6, Novembro, pp. 29-34.
- BENAVENTE, A. (1977). Os Professores Primários, o MEIC e as Fases. *Jornal da Educação*, n.º 3, Junho, pp. 6-7.
- BENTO, G. (1976). Gestão Democrática nas Escolas Secundárias. *O Professor*, n.ºs 11 e 12 (nova série), Fev., pp. 32-33; n.º 13, Abril, pp. 28-29.
- BENTO, G. (1975). Pedagogia Progressista. *O Professor* (nova série), n.º 6, Janeiro, pp. 51-53.
- BÍVAR, M. F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia*. Ed. Seara Nova.
- BORGES, M. A. (1975). Uma Escola de Trabalho ao Nível dos Primeiros Graus de Ensino. *Escola Democrática*, Novembro, pp. 13-16.
- BOTELHO, M. (1974). Escola Activa, Escola Nova. *Escola Portuguesa*. n.º1407, Setembro, p. 9.
- CABRAL, M. V. (1976). Sobre o Fascismo e o seu Advento em Portugal: Ensaio de Interpretação a Pretexto de Alguns Livros Recentes. *Análise Social*, n.º 48, pp. 889-893.
- CRUZ, M. B. (1982). O Integralismo Lusitano nas Origens do Salazarismo. *Análise Social*, vol. XVIII, n.º 70.10, pp. 137-182.
- CUNHA, Paulo (1985). The Portuguese Economic System and Acession to the European Community, in FERREIRA, Eduardo S. e OPPELO, Jr., Walter (orgs.). *Conflict and Change in Portugal 1974-1984*. Ed. Teorema, Lisboa, pp. 281-300.
- FELIZES, A. (1975). A Gestão Democrática no Ensino Primário. Uma Vitória da Classe que é Urgente Defender. *O Professor*, no 6, Janeiro, p. 7.
- FERNANDES, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Ed. Livros Horizonte, Lisboa.

- FERNANDES, R. (1977). Pedagogia. *O Professor* (nova série), no 1, Outubro, p. 26.
- FERREIRA, J. M. (1981). *Do Código Genético no Estado Democrático*. Lisboa: Contexto.
- GOMES, R. (1977). *Educação Democrática em Perigo. O Bloqueio Político do MEIC*. Porto: Ed. Limiar.
- GRÁCIO, R. (1976). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política Educativa Como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Horizonte.
- JACINTO, D. (1976). Os Jogos de Expressão (e a Literatura) na Escola Revolucionária. *O Professor* (nova série), n.ºs 11-12, Fevereiro, pp. 30-31.
- LEAL, A. (1982). A Organização do Estado Depois de Revolução de 1974. *Análise Social*, vol. XVI 11, n.ºs 72, 73, 74, pp. 927-945.
- LIMA, M. P. (1984). Sistemas de Trabalho e Práticas Operárias Durante a Industrialização Capitalista em Portugal: O Caso das indústrias Navais (1910-1984). in FERREIRA, E. & OPPELO Jr, W. (orgs.). op. cit., pp. 159-16.
- LUCENA, M. (1984). Interpretações do Salazarismo: Notas de Leitura Crítica (1). *Análise Social*, vol. XX, 40, n.º 83, pp. 423-451.
- LUCENA, M. (1978). *O Estado da Revolução - A Constituição de 1976*. Lisboa.
- MARTINS, M. L. (1990). *O Olho de Deus no Discurso Salazarista*. Porto: Afrontamento.
- MATOS, M. (1978). Escolas do Magistério Primário: Uma Experiência Apunhalada. *O Professor* (nova série), n.º 5, Fevereiro, pp. 39-44.
- MATOS, M. (1978). Escolas do Magistério Primário: Uma Experiência Apunhalada (II). *O Professor* (nova série), n.º 6, Março, pp.
- MATOS, M. (1978). Escolas do Magistério Primário: Uma Experiência Apunhalada (III). *O Professor* (nova série), Maio, n.º 7, p. 50.

- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Ed. Presença.
- MONTEIRO, A. R. (1977). *Educação e Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MONTEIRO, A. R. (1975), Pedagogia Progressista - O Essencial e o Secundário. *O Professor* (nova série), nº 6, Janeiro, pp. 36-37.
- MOZZICAFREDO, J. (1984). A Questão do Estado em Portugal 1974-1976. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 2, Dez., pp. 37-68.
- NÓVOA, A. (1987). *Les Temps des Professeurs. Analyse Sócio-Historique de la Profession Enseignement au Portugal (XVIII - XX Siècle)*, vol. 1, INIC, Lisboa.
- PINHEIRO, J. M. (1990). *Do Ensino Normal na Cidade de Lisboa 1860/1960*. Lisboa: Porto Editora.
- PINTO, C. (1977). A Contra-Reforma das Escolas do Magistério Primário. *O Professor* (nova série), Novembro, nº 2, pp. 13-16.
- PINTO, C. (1976). A Formação dos Professores nas Escolas do Magistério. *O Professor* (nova série), nºs 11-12, Fevereiro, pp. 14-15.
- PINTO, Cabral (1977). *Escolas do Magistério Primário. Reforma e Contra-Reforma*. Cadernos o Professor, Lisboa.
- PINTO, C. (1979). Repor as Escolas do Magistério no Caminho de Abril. *O Professor* (nova série), no 21, Outubro, pp. 4-5.
- RAMOS, A. M. (1977), Problemas Pedagógicos da Infância, *Jornal da Educação*, nº 3, Junho, p. 32;
- RIBEIRO, A. S. (1993). Configurações do Campo Intelectual Português no Pós 25 de Abril: O Campo Literário, in SANTOS, B. Sousa (org.). *Portugal: Um Retrato Singular*. Porto, Afrontamento, pp. 483-512
- RIBEIRO, L. (1977). Escolas do Magistério Primário: andar para trás em nome de quê?, *Jornal da Educação*, nº 2, Maio, pp. 30-31;
- RIBEIRO, L. (1978). Programas do Ensino Primário: é necessário reestruturar, sem destruir. *Jornal da Educação*, nº 12, Maio, pp. 34-35.

- ROSADO, P. G. (1990). A Escola Vermelha, in *O Jornal* de 18 de Maio;
- RODRIGUES, S. (1978). Os Programas do Ensino Primário. *O Professor* (nova série), nº 8, Maio.
- SAMPAIO, Salvado (1978). Fases de Escolaridade no Ensino Primário. *O Professor* (nova série), nº2, Novembro, pp. 4-8.
- SAMPAIO, S. (1977). O Sentido da Reforma no Ensino Primário. *O Professor* (nova série), no 16, Fevereiro, pp. 10-14.
- SANTOS, B. S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Ed. Afrontamento, Porto.
- SARAIVA, A. J. & SILVA, Vicente J. (1976). O 25 de Abril Visto da História. Ed. Bertrand, Lisboa.
- SERRÃO, J. (s/d). Estrutura Social, Ideologias e Sistemas de Ensino, in SILVA, Manuela e TAMEN, M. Isabel (coords.). op. cit., pp. 17-45.
- SNYDERS, G. (1974). *A Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina.
- SNYDERS, G. (1977). *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa: Moraes.
- SOARES, J. (1977). Ensino Primário: 3 questões, 3 comentários. *O Professor*, no 1, Outubro, pp. 13-16.
- STOER, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980. Uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, A. (1978). *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Caminho.
- VITÓRIA, M. (1977). Programas do Ensino Primário, Uma Reflexão, *Escola Democrática*, nºs 23/24, Julho/Agosto, p. 32.

C. DOCUMENTOS

- CARDIA, S. (1977). *Educação e Democracia* (Discurso Proferido na RTP em 28 de Outubro de 1976). Secretaria de Estado da Comunicação Social, Direcção Geral da Divulgação. Lisboa.

Programa do Governo. Apresentação para Apreciação, Debate, Encerramento do Debate. Lisboa, Agosto, 1976.

Trabalho Produtivo no Ensino Básico e Abertura da Escola ao Meio Social. Direcção Geral do Ensino Básico - (Anexo à Circular nº 38, de 11 de Agosto de 1975).