

# DOIS ANOS DE TRABALHO NO ENSINO BÁSICO (1974-1976)

Rogério Fernandes \*

*Testemunha activa das mudanças registadas no sistema educativo, entre Agosto de 1974 e Agosto de 1976, ao nível do ensino básico, o Autor identifica a conflitualidade como característica essencial dos processos de inovação. Ao mesmo tempo, tenta identificar as estratégias de negociação adoptadas no mesmo período e os efeitos que julga poderem ser-lhe imputados*

*A revisitação destes anos de trabalho referencia em bloco os principais dispositivos de reforma que na época foram implantados e os conceitos estruturantes da actividade global da Direcção Geral do Ensino Básico*

1. O convite da revista *Educação, Sociedade & Culturas* a colaborar neste número tem certamente a ver com o meu envolvimento na construção de um modelo democrático de educação e de escola no quadro da revolução de Abril. Com efeito, desempenhei as funções de director-geral do Ensino Básico desde Agosto de 1974 até Agosto de 1976, inicialmente a convite do Ministro da Educação do 2º Governo Provisório, Prof. Vitorino Magalhães Godinho<sup>1</sup>,

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

<sup>1</sup> Na equipa de Magalhães Godinho contava com amigos e com uma comunidade de pensamento que foram factores favoráveis à minha aceitação do cargo: desde logo o meu relacionamento pessoal com o ministro, com Protes da Fonseca e

homem de ciência de merecido prestígio na comunidade de historiadores contemporâneos. Apesar da rotação de responsáveis ministeriais, verificada ao longo desses dois anos, de que é exemplo o pedido de demissão do mesmo ministro no termo de quatro meses de governação, a Direcção Geral do Ensino Básico teve grande margem de autonomia em matéria de orientação pedagógica, pelouro da responsabilidade de Rui Grácio, na qualidade de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, ao longo da parte mais criativa do percurso. Nestas condições, posso dizer que, durante aquele período, tomei parte activa na preparação das decisões de reforma ao nível de ensino considerado.

No momento em que eu próprio fui substituído, por decisão unilateral do 1º Governo Constitucional, elaborei um levantamento das mais importantes acções executadas e enfeixei tais memórias no volume intitulado *Educação. uma frente de luta* (Lisboa: Livros Horizonte, 1977). Redigido e publicado num clima político bastante emocional, o livro contém páginas que não se caracterizam pela amabilidade. O comportamento de alguns «actores» teve indiscutível influência no carácter polémico do volume, o qual, apesar disso, continua a transmitir informações de interesse acerca do período em causa.

Nas circunstâncias históricas em que foi produzido, a qualidade de «fonte» que possa revestir exige algumas prevenções prévias. Observe-se, em primeiro lugar, que a minha leitura dos factos não estará certamente isenta de subjectivismo. Em última instância, constitui um modo de reorganização da experiência

---

com Rui Grácio. Mal conhecia Avelãs Nunes, mas a sua inteligência, cultura e amabilidade dissiparam quaisquer desentendimentos. No seu telefonema de convite, Godinho informou-me que Mário Dionísio o acompanhava no Ministério e da existência de discordâncias entre nós ambos. Respondi que ignorava em absoluto essas divergências mas que se viessem a verificar-se, deveríamos discuti-las calmamente à roda de uma mesa, tanto mais que admirava Mário Dionísio como escritor e que mal o conhecia como pessoa.

profissional do autor, o que, por sua vez, não é independente da definição do campo ideológico-político organizado pela sua concepção do mundo. Tomado embora o compromisso de dizer toda a verdade e só a verdade, há-de faltar ou sobrar alguma, por arte ou esquecimento

Passados vinte e cinco anos sobre os factos historiáveis, e quase o mesmo tempo sobre o seu primeiro relato, perguntar-se-á se tem sentido este primeiro arrolamento dos casos *pro domo nostra*

Por nossa parte, pensamos que a revisitação deste período pode contribuir para o entendimento do que seja um processo de reforma educacional, na medida em que a experiência pessoal vivida tem um poder instigante da reflexão crítica

Um processo de reforma da educação define-se, quanto a nós, pelo seu carácter histórico-social, caracterizando-se pela *multiplicidade de intervenientes* e pela *diversidade dos interesses* em presença. Esse traço permanente fundamenta-o como *processo conflitivo*<sup>2</sup>.

Esta característica essencial decorre de as concepções e de os interesses dos agentes em jogo não serem homogêneos. Decisores políticos, administradores, professores, encarregados de educação, estudantes mostram-se frequentemente divididos acerca das opções a tomar em termos curriculares e nas decisões a reter quanto aos condicionantes de um campo curricular definido. Entretanto, não é menos frequente a formação de consensos em torno de objectivos, planos de estudo e conteúdos marcados pela tradição. A história do currículo revela-nos em muitos casos a persistência de disciplinas ou de conjuntos disciplinares que constituem um núcleo de imutabilidade. Foi o caso do ensino do Latim ou da Retórica nos estabelecimentos liceais,

<sup>2</sup> Retomamos aqui algumas ideias desenvolvidas no nosso artigo 'A implementação da lei de bases do sistema educativo'. *O Professor*, nº 114, Dezembro, 1988 pp 15 e segs

durante longos tempos classificados como sinais distintivos da «Cultura». Por outro lado, tornando as coisas ainda menos simples, as clivagens políticas não coincidem necessariamente com as opções e clivagens pedagógicas. O *conflito educacional* não é simples nem linear.

A partir deste ponto, é acaso permitido afirmar que a *forma* de resolução do conflito, nas suas sucessivas emergências, desenha uma tipologia, embora sumária, das reformas educacionais, sob o ponto de vista da *iniciativa e condução do processo*.

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

Neste quadro, o *conflito educacional* é gerido pela imposição violenta que se substitui à *negociação*.

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

Esta categoria de reformas pode inscrever-se num quadro de *diálogo* e de *negociação*, ou, pelo contrário, num quadro de imposições estabelecidas pelo Poder.

No caso das transformações ao nível do Ensino Básico, parece-nos ser a combinação das duas tipologias a versão mais ajustada à realidade histórica, correspondendo a dois momentos de um só processo

2. Em 25 de Abril de 1974, a sociedade portuguesa acabava de atravessar um período em que a educação «nacional» fora tema quase diário nos *media*. Desde que Veiga Simão passara a titular da pasta, a imprensa escrita (mais do que a falada) ecoava todos os dias alguma iniciativa oficial, ou depunha sobre a projectada reforma de ensino. É claro que a Censura à Imprensa inutilizava depoimentos ou tomadas de posição críticas mais acutilantes em tal matéria. Um certo triunfalismo acompanhava a produção publicitária do discurso reformador

O projecto Veiga Simão propunha-se transformar parcialmente um sistema educativo inigualitário. A sua estrutura comportava instituições geradas por uma procura social de diferente intensidade, elas próprias expressivas das necessidades de formação tecnico-administrativa emanadas do sistema social e portanto decorrentes dos interesses da classe hegemónica. Tratava-se de um sistema dualista, análogo ao descrito por Baudelot e Establet em *L'école capitaliste en France*

A reforma proposta por Veiga Simão não congregava unanimidade em seu redor, acrescendo que os acordos e desacordos não tinham uma arrumação correspondente ao jogo de forças políticas. Durante a sua produção, algumas vozes manifestaram-se no interior da Oposição no sentido do reconhecimento das suas potencialidades positivas. Outras opiniões iam no sentido da recusa de qualquer apoio, ainda que indirecto, tanto mais que a acção ministerial de Veiga Simão era contestada pelas forças estudantis devido à repressão dos movimentos académicos. A estas opiniões agregavam-se as dos sectores profissionais mais

penalizados pela política salarial do governo, tais como os professores provisórios, os quais eram os mais activos animadores dos Grupos de Estudo, onde procuravam as vias de debate mas também as de acção

No sector da direita, por outro lado, a Assembleia dita Nacional e a Câmara Corporativa tinham ouvido vozes dissonantes, algumas em tom violento, de combate a disposições previstas nos textos oficiais, julgadas excessivamente «revolucionárias»

Todo este movimento desembocara contudo na lei 5/73, a qual, todavia, não fora precedida de livre debate, ao contrário do prometido e anunciado, não obstante haver chegado ao Ministério da Educação um número de certo modo elevado de opiniões críticas sobre as propostas apresentadas

Assim, ao ocorrer o 25 de Abril de 1974, as instituições educativas tinham-se tornado um dos terrenos mais conflituos da sociedade portuguesa, não apenas como epicentro de movimentos reivindicativos mas também como terreno onde se esboçavam propostas educacionais alternativas de modernização. Entre elas, a primeira experiência de acesso ao poder e ao exercício de controlo institucional pelos professores, isto é, a destituição dos reitores e directores de estabelecimentos oficiais e a sua substituição por comissões directivas provisórias com os quais se iniciou o processo de gestão democrática. Tal movimento desencadeara-se espontaneamente poucos dias passados sobre a madrugada da liberdade.

A situação criada em grande parte dos estabelecimentos oficiais retirava-os do controlo dos decisores políticos e dos órgãos gestionários aos diversos níveis, designadamente os financeiros.

3. Num primeira contextualização do tema, cumpre começar por salientar que, nesse período, a área funcional abrangida pela responsabilidade pedagógica da Direcção-Geral do Ensino Básico (DGEB) se alargava a múltiplos domínios: um primeiro eixo relativo ao ensino primário elementar

(quatro primeiras classes) e complementar (5ª e 6ª classes)<sup>3</sup>, seguido da inspecção do ensino primário, (o que implicava a realização, a nível central, da gestão do corpo de inspeção e, ao mesmo tempo, a ponderação dos relatórios pedagógicos ou das peças processuais disciplinares por eles produzidas) Ainda em ligação com os ensinos primários elementar e complementar, tínhamos sob a nossa responsabilidade as Escolas do Magistério Primário

Um segundo eixo relacionava-se com o ensino preparatório directo, cabendo à DGEB a respectiva responsabilidade, assim como a organização e supervisão dos estágios pedagógicos, incluindo a classificação profissional dos estagiários, etc

Outro sector a nosso cargo era o da educação pré-escolar oficial. Em contraste com o discurso anterior e posterior ao 25 de Abril sobre a sua decisiva importância no processo de desenvolvimento infantil, não se dispunha de meios de operacionalização deste sector educacional. De momento, a intervenção possível reduzia-se à manutenção de duas Escolas oficiais de Educadoras de Infância em regime de instalação (Viana do Castelo e Coimbra) e ao financiamento do chamado «Complexo do Senhor da Serra», experiência pedagógica que pretendia apurar os efeitos da frequência sequencial de um estabelecimento pré-escolar, de uma escola primária elementar e de uma unidade de ensino primário complementar (5ª e 6ª classes) acoplados numa só comunidade educativa

Em seguida, surgiam-nos outros campos de trabalho tão subprivilegiados quanto o do pré-escolar: o ensino especial, e, por fim, o Serviço de Ensino Básico no Estrangeiro

#### 4. A orientação política a observar quanto à inovação e fun-

<sup>3</sup> Anote-se porém que o ciclo complementar do ensino primário já então se achava em fase de acentuado declínio

cionamento das instituições educacionais tornava-se numa questão complexa no quadro da situação geral. Uma primeira regra básica, transmitida pelo Governo, era o evitar a todo o custo a paralisação dos estabelecimentos, procurando-se afincadamente que eles funcionassem com qualidade e normalidade. Para além disto, não havia um elenco de itens que tivéssemos de priorizar. A gestão quotidiana era o terreno propício à inovação possível.

O Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Rui Grácio, dispunha de uma sensibilidade acutilante aos problemas da educação. Além disso, era um homem de progresso, cujas convicções enlaçavam inextrincavelmente o socialismo e a democracia. As suas recomendações cingiram-se, portanto, às linhas gerais de um programa democratizador nesta área e ao imperativo de se não empreenderem reformas aprofundadas, porquanto nos achávamos num período de governos provisórios.

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

Entretanto, é impossível esquecer a dinâmica das reivindicações populares, docentes e estudantis, as quais, submetendo os centros de poder a pressões fortíssimas, exigiam capacidade de negociação num plano de racionalidade e, ao mesmo tempo, «escreviam» uma agenda de actividades prioritárias<sup>4</sup>. Não esqueçamos, também, a diversidade de centros de decisão, assim

<sup>4</sup> Cf. o nosso *Educação uma frente de luta*, pp. 12 e ss.



como a variedade de «Partidos» que procuravam jogar com as múltiplas possibilidades oferecidas. Alguns desses sectores políticos não passam hoje de siglas e bandeiras tragadas pela história mas, em 1974, sobretudo ao nível de certos estabelecimentos de ensino, representavam importantes vectores de mudança e contestação.

5. Ao tomarmos os primeiros contactos com a DGEB tivemos a sensação de que entrávamos num amplo edifício desmantelado. A maior parte do pessoal gozava as suas férias, como era justo, (estava-se nos primeiros dias de Agosto e tudo se encontrava paralisado) pelo que algumas disposições preparatórias da reabertura das actividades em Setembro não tinham sido atempadamente definidas. Por outro lado, parte substancial do pessoal dirigente superior pedira o termo das respectivas comissões de serviço e solicitara o regresso às escolas onde exercia a docência.

Foi portanto necessário substituir responsáveis nos sectores pedagógicos principais, de forma a constituir equipas capazes de inventar novas formas de trabalho e de relação com os professores. A Direcção de Serviços do Ensino Primário foi entregue a José Salvado Sampaio, ao passo que o seu antecessor, António Janeiro Acabado, que pedira o termo da respectiva comissão de serviço, foi convidado a dirigir a Escola do Magistério Primário de Lisboa. Na Direcção de Serviços do Ensino Preparatório, pudemos contar com o saber e a experiência de Élia de Almeida. (Considero significativo que ambos tenham estado entre os condecorados pelo Presidente Jorge Sampaio por ocasião da Presidência Aberta consagrada à educação). Não esqueçamos, porém, que outros professores deram o seu contributo ao Ministério da Educação por intermédio da DGEB. Nesse conjunto podemos referenciar, entre outros, embora com o risco de injustas omissões, os nomes de Eva Lasbarrères, Ilídio Sardoeira, Irene Cor-

tesão, Helder Pacheco, Vítor Marques, Elisete Alves, Adalberto de Carvalho, José Francisco Nereu, Maria José Rau, Maria Helena Valente Rosa, Maria Eugénia Malheiros, nos mais diversos sectores de trabalho ou níveis funcionais

A atenção prestada aos recursos humanos não nos levou a secundarizar a importância de melhorar as condições materiais de trabalho. Devido a problemas de segurança, meses antes do 25 de Abril, a DGEB ficara repartida por três edifícios, entre si consideravelmente distanciados e um deles privado de telefone. Imagine-se o que era trabalhar em tais circunstâncias no momento em que o 2º Governo Provisório se preparava para começar a agir sobre o sistema educativo, quer no plano do funcionamento quer no da inovação possível. Com o apoio generoso da Gulbenkian, pudémos resolver o problema.

No intuito de tornar operacionalizável a estrutura funcional da DGEB, estudámos a reestruturação do Ministério durante o período Veiga Simão. Dela fora encarregado o Prof. Langrod, técnico francês ao serviço da OCDE, e Diogo Freitas do Amaral, da Faculdade de Direito de Lisboa.

A estrutura do Ministério passara a abranger um certo número de sectores, em consequência das suas novas responsabilidades. Era justamente o caso da Direcção Geral do Ensino Básico, a qual substituíra a Direcção do Ensino Primário e a Direcção de Serviços do Ensino Preparatório. O mesmo ocorria no interior de cada um dos serviços, existindo uma instância de informação e coordenação sob a forma de um Conselho presidido pelo director-geral no qual tomavam parte directores e chefes de divisão. Tal Conselho interno não reunira nunca até ao momento em que o activámos.

A nível central, foi neste período que também principiaram formalmente a funcionar os Conselhos de Directores Gerais, dirigidos por ministros e secretários de Estado e cujos efeitos foram idênticos aos descritos.

Outra instância de trabalho colectivo da maior importância

funcional foi a conferência mensal de directores das Escolas do Magistério, forum de experiências e de opiniões que permitiu elevar o nível qualitativo do trabalho levado a cabo nessas instituições

No inicio de 1976 sentimos a necessidade de agrupar o conjunto de técnicos de que dispúnhamos no Porto. Embora em instalações de empréstimo, lográmos realizar a nossa primeira experiência de «regionalização».

6. A actividade pedagógica da DGEB regeu-se por um certo número de princípios interdependentes, que nos pareciam decorrer da Revolução de Abril e conduzir ao modelo de sociedade a caminho do socialismo em que nos revíamos:

- participação democrática na construção da política educacional;
- educação de alto nível cultural e humanístico, preparando o jovem para a construção de uma sociedade baseada no humanismo científico e na tecnologia;
- desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades humanas, tanto na ordem espiritual quanto na ordem física

Na sua simplicidade, estas linhas de rumo pareciam suficientes para desenhar uma acção quotidiana dirigida à construção da «cidade» do bem-estar, da inteligência e da sensibilidade. Pessoalmente, a apologia do socialismo não poderia confundir-se com declarações de princípios ou com a proclamação de conceitos pretensamente imunes à crítica. A sua eficácia decorreria da fusão íntima do *dizer* e do *fazer*, ou seja de uma *praxis* posta constantemente à prova do real.

Assim, na actividade da DGEB demarcaram-se linhas fundamentais que nos pareceram concordantes com estas metas:

- valorização de modalidades de gestão democrática da actividade pedagógica e da administração dos estabelecimentos, de acordo com as possibilidades oferecidas por cada um dos graus de ensino, o que determinou a elaboração de normas específicas para o ensino primário e para as Escolas do Magistério, cuja reforma de fundo, prometida para breve, conduziria à concretização de um sistema próprio.

A regulamentação jurídica da gestão instituída levantou reacções negativas em sectores docentes dominados pela obsessão basista. Pretendia-se implantar uma democracia auto-gestionária, que, devido à criação de situações de anomia nos estabelecimentos, gerava o caos que justamente convinha às forças de direita.

- Procura de modos de diálogo com a sociedade civil, designadamente com os sindicatos docentes, as associações de estudantes e as comissões de pais. A crescente politização da intervenção destas últimas entidades, notadamente a partir da luta que precedeu o advento do 6º Governo Provisório, transtornou de algum modo a eficácia do diálogo e a clareza dos seus resultados.

Apesar dessas dificuldades, as comissões de pais, fosse qual fosse o seu entorno político, acharam sempre disponibilidade, da parte da DGEB, para intervir a favor da normalização e qualificação da actividade escolar dentro de uma perspectiva pedagógica.

Desenho de uma reforma parcial do ensino primário elementar, a entrar em vigor no ano lectivo de 1975-1976, na sequência da primeira reestruturação de programas levada a efeito em 1974 pela «Comissão Mário Dionísio»;

- Proposta de adopção de «fases», em lugar de «anos de escolaridade», ao nível da organização pedagógica do ensino pri-

mário elementar, a fim de proporcionar mais largas possibilidades de aprendizagem, não condenando prematuramente o jovem aluno ao insucesso. Esse projecto fora elaborado no Gabinete de Estudos e Planeamento, antes da Revolução de Abril. Perante o voto da Comissão de Reforma do Ensino Primário, aceitou-se esta forma de organização dos anos de escolaridade embora em regime de experiência.

As resistências encontradas neste domínio provieram essencialmente do professorado e do sector técnico-pedagógico mais aferrado a formas de ensino tradicional. A verdade, contudo, é que a nova forma de organização pedagógica tinha dificuldades a vencer, pelo que, no coro dos dissidentes, existiam vozes cuja boa fé deve ser reconhecida. Seja dito, também, que achámos docentes que puseram na concretização deste modelo um entusiasmo contagiante.

Na mesma perspectiva, valorizámos os elementos de cultura transferidos para a escola a partir do património cultural familiar, e, no plano da actualização pedagógica dos docentes do ensino elementar, insistimos no facto de a cultura da escola ser uma cultura de classe média.

- Reforma parcial dos curricula e programas do ensino preparatório e tentativa de harmonização da *teoria* e da *prática* mediante a introdução de actividades no ensino e na formação
- Impressão de um impulso inédito ao ensino especial. Não que a DGEB houvesse assumido uma intervenção capaz de assinalar este campo de modo marcante. Podemos dizer, no entanto, que à falta de recursos para facultar às famílias das crianças os meios necessários à criação de instituições adequadas, a DGEB pautou a sua actividade por três parâmetros fundamentais:

- i – apoio financeiro às famílias e comunidades no sentido da criação de Cercis (cooperativas de ensino especial), o que permitiu avançar no atendimento das crianças carecidas de cuidados educativos especiais;
- ii – defesa da integração pedagógica, sempre que favorecesse a criança ou o jovem, para o que muito contribuiu o facto de o sector funcional do ensino especial estar confiado na DGEB a Ana Maria Bénard da Costa;
- iii – acções de rastreio e de formação de professores em ordem à integração das crianças em dificuldades

Não se tratou, bem entendido, mais do que do começo da jornada. O mais relevante talvez tenha sido o facto de a caminhada ter apelado para a intervenção da sociedade civil no desencadeamento da iniciativa criadora.

- Introdução, nos currículos do Magistério Primário, de «actividades de contacto» com os meios sócio-culturais de localidades próximas. Esse contacto, experimentado inicialmente por uma das Escolas do Magistério na sua região e posteriormente perfilhado por outras, permitia um entendimento mais aprofundado da inserção do aluno e do seu meio sócio-cultural de origem na escola/sala de aula, além da formulação de numerosos temas a tratar nas várias disciplinas, sob a forma de seminários. Tal actividade, visando congregar a *teoria* e a *prática*, revelou-se muito valiosa na maioria das instituições de formação que a adoptaram.
- Sugestão de introdução de actividades manuais no ensino básico, representando formas de trabalho socialmente útil<sup>5</sup>.
- Defesa de um modelo de professor enquanto profissional

<sup>5</sup> Tais sugestões deveriam ter sido objecto de divulgação via circular interna mas tal facto parece não ter ocorrido. Na dúvida, decidimos reproduzir o texto, de que sou autor, em *Educação*, cit., pp 235 e segs.

não-burocrata, tal como o definira António Sérgio, frisando a importância de se dispor de docentes capazes de mobilizar tecnicamente, *pedagogicamente*, os conhecimentos teóricos; de dispor de professores abertos à inovação e à pesquisa, capazes de transformar as suas salas-de-aula em verdadeiros laboratórios educacionais onde se adquirisse, por meio do treino pedagógico, «o sentimento do carácter idealista, apostólico, missionário, da função do professor» Este conceito de Sérgio, expresso por um vocabulário suspeito, foi considerado por nós como base da reforma das Escolas do Magistério. Tal facto tem sido por vezes interpretado como sinal de adesão à concepção «missionária», pré-profissional, da função do professor. Na verdade, limitei-me a carregar o traço no sentido de que a docência exige de nós, em certas situações históricas, uma doação pessoal desinteressada e sobretudo uma visão global do conjunto de reformas urgentes que devem revolucionar a vida. A melhor prova de que não aderi a este conceito está no facto de ter sido um dos defensores da melhoria das condições de remuneração do professorado do ensino primário, que, em Maio de 1975, beneficiou de um acréscimo notável de vencimentos.

- Relativamente à educação pré-escolar propusémo-nos apenas montar no terreno alguns dispositivos de arranque: criação do curso do magistério infantil como alternativa ao magistério primário (proposta que não tinha nada de inédito), subsídio financeiro a centros de formação de educadoras e, por um prazo limitado, à Escola Popular de Educadoras de Infância do Porto
  
- 7. Os trabalhos de revisão dos currículos, programas e modos de organização do ensino primário foram levados a efeito por uma ampla comissão nomeada pelo Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Rui Grácio, sob proposta

da DGEB Era constituída por elementos técnicos desta Direcção Geral e de outros departamentos do Ministério, assim como por professores com larga experiência e comprovada competência, estando presentes todos os graus de ensino Da Universidade veio até nós o Prof. Alfredo Pereira Gomes, com quem discutimos questões relativas ao ensino da Matemática Moderna no Ensino Primário e cujas opiniões científicas tiveram peso decisivo quanto a essas matérias. O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, o Movimento da Escola Moderna, a Cooperativa Lumen (Porto) e a Cooperativa de Estudos e Formação Educacional Permanente (CEFEPE) foram convidados a fazer parte da comissão de reforma Todos aceitaram, à excepção do Movimento da Escola Moderna que só esteve presente numa das primeiras reuniões

Apesar do carácter amplamente participado do trabalho pedagógico levado a efeito nos ensinos primário e preparatório, houve associações de pais ligadas a movimentos políticos de direita que fizeram toda uma campanha no sentido de nos acusarem de traição à cultura nacional Segundo essas calúnias, teríamos eliminado Camões dos livros e programas escolares, integrando em contrapartida textos de Samora Machel e de Fidel de Castro Apesar dos esclarecimentos já prestados, por nós e por Rui Grácio, continua a haver ainda hoje quem propale essas infundadas afirmações, ecos de um combate político que ultrapassava a área da educação.

Outra acusação tinha a ver com a eliminação do programa de História de Portugal do currículo do ensino primário elementar. Valores nacionalistas esclerosados pretendiam que mantivéssemos um ensino pseudo-histórico, meramente memorista em nome de um pretenso conhecimento da história nacional.

8. As novas equipas técnicas da DGEB reclamavam-se de uma filosofia pedagógica derivada em última instância das teo-



rias da escola nova e do ensino activo, permeadas pela leituras de obras provocativas no sector das ciências sociais, entre as quais, pelo menos em alguns casos, de Marx, cuja filosofia constitui, de resto, o envolvimento global da cultura contemporânea. Essa base geral não era um corpo doutrinal explícito. Constituía mais uma *praxis*, isto é, uma acção fundamentada por uma teoria, do que uma *teórica*, isto é, uma teoria fundamentada numa prática. Todos, ou quase todos, olhavam a actividade pedagógica de uma perspectiva de construção, com base em interacções sócio-culturais e no reconhecimento da criança como criadora cultural que se debate frequentemente com a cultura transmitida pela escola. O conflito cultural, tal como o víamos, achava-se na raiz do insucesso escolar, sendo expressão do controlo social exercido sobre o sistema educativo pelas estruturas de Poder. Usando a fórmula cinzelada por Rui Grácio, o insucesso do aluno é o sucesso do sistema. Esta contradição teórica não resistia, porém, ao pragmatismo, na medida em que diariamente éramos confrontados com empenhamentos sociais numa «escolarização» de qualidade e não com investidas no sentido de «descolarizar».

Por outro lado, a pedagogia deveria ser, quanto a nós, pelo menos *experienciada*, aberta a instigações dos vários quadrantes do pensamento pedagógico mas sobretudo construída a partir da inserção no trabalho. Estas referências visam sublinhar que a DGEB não se reclamava de nenhum doutrinariismo fechado e muito menos que houvesse critérios ideológicos de recrutamento dos seus quadros.

Não significava isto que se pretendesse instituir um unanimismo doutrinal. Ao longo do período, o processo de implantação de inovações deparou com resistências de diversas categorias (corporativas, culturais, partidárias, etc.), cujos locais se situavam no professorado, no estudentado das Escolas do Magistério, na

sociedade civil (Interassociação de Pais), do que demos alguns exemplos, sem que, todavia, deixássemos de manter a nossa abertura ao debate, ainda que inconclusivo

Perante esta inevitabilidade, a estratégia adoptada firmou-se essencialmente na abertura ao diálogo e à participação, à exigência de racionalidade na crítica, na abertura da experimentação no terreno

Processo conflitivo, nem por isso a reforma poderia perder de vista a procura de alternativas consensuais eficazes.

Assim, a nossa estratégia passou por uma primeira fase, em que a preocupação mais urgente foi a implantação de órgãos democráticos no interior da DGEB, tanto no plano da construção da inovação como no da coordenação e avaliação das tarefas concluídas.

### **Conclusão**

Apesar de o período em causa ter sido entrecruzado por pressões díspares, procurámos contribuir, numa base consensual alargada, para uma educação e formação de nível qualitativo elevado. Reconhecendo a conflitualidade inerente ao processo de inovação, reconhecemos igualmente que ela reclama um processo de diálogo e de participação na construção das decisões

*Correspondência: Rogério Fernandes, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Alameda da Universidade, 1600 LISBOA*

### Referências Bibliográficas

- FERNANDES, Rogério (1977) *Educação uma frente de luta*, Lisboa: Livros Horizonte
- GODINHO, Vitorino (1974) *Um rumo para a educação*, Lisboa: Cadernos República
- GODINHO, Vitorino (1975) *A educação num Portugal em mudança*, Lisboa: Edições Cosmos
- STOER, Stephen (1982) *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte