

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MUDANÇA: A ESCOLA DO MAGISTÉRIO DE CASTELO BRANCO PÓS-REVOLUÇÃO DOS CRAVOS (PORTUGAL, 1974-1978)

Helder Henriques^{*,**} 

Eduardo Norcia Scarfoni^{***} 

Daniel Ferraz Chiozzini^{***} 

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender criticamente a forma como os processos de transição democrática decorrentes do período pós-Revolução dos Cravos (1974-1978) aconteceram num microcosmos institucional cujo objetivo principal era a formação de futuros professores de instrução primária (Alunos-mestres): A Escola do Magistério Primário de Castelo Branco. Destacamos a capacidade de gestão do diretor Francisco Goulão no mesmo período e o seu contributo para a estabilidade institucional num tempo de euforia política e social. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza documental, e promovendo a triangulação dos dados, ancoramos este trabalho em diversas fontes documentais, tais como legislação, publicações de autores que participaram na época, documentos de arquivo e da imprensa regional e local da cidade de Castelo Branco (Portugal).

Palavras-chave: Escola do Magistério Primário Castelo Branco, Formação de Professores, Portugal.

*Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal

**Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (Ceis20), Coimbra, Portugal.

***Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil.

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIO: LA ESCUELA MAGISTERIAL CASTELO BRANCO DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN DE LOS CLAVELES (PORTUGAL, 1974-1978)

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender críticamente cómo los procesos de transición democrática resultantes del período posterior a la Revolución de los Claveles (1974-1978) tuvieron lugar en un microcosmos institucional cuyo objetivo principal fue la formación de futuros maestros de educación primaria (Maestrías): La Escuela Primaria de Enseñanza de Castelo Branco. Destacamos la capacidad de gestión del director Francisco Goulão en el mismo período y su contribución a la estabilidad institucional en un momento de euforia política y social. Desde un enfoque metodológico cualitativo, de carácter documental, y promoviendo la triangulación de datos, anclamos este trabajo en varias fuentes documentales, como la legislación, las publicaciones de autores que participaron en su momento, los documentos de archivo y la prensa regional y local de la ciudad de Castelo Branco (Portugal).

Palabras clave: Escuela Primaria de Enseñanza Castelo Branco, Formación del Profesorado, Portugal.

EDUCATION IN TIMES OF CHANGE: THE TEACHING SCHOOL OF CASTELO BRANCO POST-CARNATION REVOLUTION (PORTUGAL, 1974-1978)

ABSTRACT

This work aims to critically understand how the processes of democratic transition resulting from the post-Carnation Revolution period (1974-1978) took place in an institutional microcosm whose main objective was the training of future primary education teachers (Master-Students): The Primary School of Teaching of Castelo Branco. We highlight the management capacity of director Francisco Goulão in the same period and his contribution to institutional stability in a time of political and social euphoria. From a qualitative methodological approach, of a documentary nature, and promoting the triangulation of data, we anchored this work in several documentary sources, such as legislation, publications by authors who participated at the time, archival documents and the regional and local press of the city of Castelo Branco (Portugal).

Keywords: Castelo Branco Primary School of Teaching; Teacher Training; Portugal.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um dos campos (Bourdieu, 1991) onde melhor se observam as tensões pedagógicas, mas também sociais e ideológicas na tentativa de conduzir os alunos-mestres¹, os futuros professores, ao encontro de objetivos políticos estratégicos. O campo da formação de professores é, portanto, um espaço de circulação de poder. A este propósito Serra (2009) afirma que:

[...] a formação de professores é um dos pilares sob o qual assenta o desenvolvimento e a renovação dos sistemas educativos, uma espécie de arena histórica atravessada por modelos pedagógicos e epistémicos, princípios políticos e ideológicos. Analisar a formação de professores num determinado período histórico é, em certa medida, desocultar a dinâmica educativa de uma sociedade; é, igualmente, revelar os valores e princípios que norteiam os paradigmas educacionais e pedagógicos (Serra, 2009, p. 99).

Este entendimento torna-se ainda mais expressivo quando se trata de analisar um momento histórico de transição. É nestes momentos de transição que se experimenta e que se instalam saberes, poderes e ideologias que até aí não tinham tido a oportunidade de se colocar em ação. À semelhança de outros autores entendemos que o conceito de transição consiste em algo que está em processo permanente de transformação e de experimentação e, normalmente, é balizado entre a dissolução de um regime político e a “normalização” do novo regime que se tenta implementar (Henriques, 2018).

Neste sentido, propusemos a realização de um trabalho que assumisse a complexidade de um processo de transição política com todos os problemas educativos e pedagógicos associados, no quadro da sociedade portuguesa da segunda metade do século XX.

O recorte adotado nesse artigo prende-se com o momento de transição política em Portugal no pós-revolução do 25 de abril de 1974, com foco específico no município de Castelo Branco, capital do distrito de Castelo Branco, situado na região da Beira Baixa em Portugal.

A justificativa para escolha desse contexto institucional concreto deve-se ao fato de que a instituição que atualmente forma professores e educadores no mesmo município, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem sua matriz identitária ancorada na extinta Escola do Magistério Primário de Castelo Branco (1973 – 1988), além de ser herdeira e responsável pelo arquivo da antiga instituição. Trata-se, portanto, de um microcosmo que promove um diálogo entre as dimensões local e nacional em um espaço-tempo bastante profícuo para compreensão não apenas de mudanças e disputas que marcaram a educação portuguesa naquele período, mas do lugar ocupado pela formação de professores no campo educacional. Nesse sentido, o estudo tem como referência o período de ação do primeiro diretor nomeado para dirigir a escola depois da Revolução dos Cravos (1974-1978), Francisco Carriço Goulão.

¹ A expressão “Alunos - mestres” era a designação dada aos alunos que pretendiam tornar-se professores e, para isso, frequentavam uma Escola do Magistério Primário onde aprendiam a tornar-se “mestres” para os seus futuros alunos de instrução primária.

No campo da História da Educação, o estudo dialoga diretamente com as proposições de Magalhães (2004), que destaca a pertinência de estudos que contemplem o binômio “instituição-educação” e que adentrem as instituições educativas a partir de uma mesoabordagem. Diz o autor:

No âmbito da mesoabordagem, emerge uma renovação do conhecimento historiográfico sobre as linhas de continuidade e mudança, no percurso histórico das instituições educativas – um processo investigativo que, fazendo apelo a uma diversidade de informações, passa pela integração das instituições na paisagem física e humana e se alarga da estrutura arquitetônica das edificações e dos espaços aos aspectos simbólicos, relações de comunicação e de poder, memórias individuais e memória coletiva, relação educativa. A evolução arquitetônica, a gestão/adaptação dos espaços e das estruturas, os ciclos de procura por instrução, os ciclos de renovação de recursos humanos e materiais, as políticas de habilitação e recrutamento de pessoal docente, as políticas de admissão e sucesso dos alunos são fatos, acontecimentos e combinatórias que não podem ser deixados de fora na preparação do discurso, integrador e problematizante da síntese histórica, como são fundamentais enquanto fatores de ação e de informação e como vias de estruturação da investigação. (Magalhães, 2004, p. 126).

Nesse sentido, o presente estudo consiste numa primeira aproximação da história da instituição, buscando compor um conjunto que possibilite o exercício de síntese proposto por Magalhães (2004). Centrar-nos-emos no interior de duas dimensões que utilizamos no plano conceptual e no plano da investigação das fontes de natureza documental: 1) a gestão “democrática” da Escola, promovida pelo referido Diretor e as inquietações pedagógicas decorrentes do contexto da escola e da transição política em curso; 2) a relação da escola com o meio, que marcou e marca uma das características da identidade da instituição.

O corpus documental é composto por três níveis de documentação, que se relacionam entre si. O primeiro diz respeito à produção documental do Estado, nomeadamente a legislação que vamos convocando, em alguns momentos, no decorrer do trabalho; o segundo, e principal, ancora-se no Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (AESECB), onde se encontra depositado o Arquivo da Extinta Escola Oficial do Magistério Primário de Castelo Branco; e, um terceiro nível de documentação, diz respeito à imprensa regional e local onde pudemos encontrar informação complementar e a expressão pública (Huerta e Gómez, 2014) sobre a representação da Escola e sua gestão e implementação na comunidade de Castelo Branco.

Nesse sentido, entendemos a importância de “convocar” um conjunto de trabalhos de autores que já se debruçaram sobre a temática em causa. No que diz respeito aos processos de transição democrática utilizamos o pensamento de Samuel Huntington (1992) quando afirma que Portugal foi o impulso para uma nova vaga democratizadora na segunda metade do século XX. De acordo com o autor, a Revolução dos Cravos esteve na origem de uma dinâmica internacional que provocaria um processo de transformação de diversos regimes políticos autoritários em democracias (de que são exemplos, entre outros, Espanha, Grécia e alguns países da América Latina) valorizando, além disso, a “transição pacífica” que aconteceu em Portugal e que sinalizava, de igual modo, um caminho a percorrer noutras geografias.

No âmbito da formação de professores, e do processo de construção identitária desta atividade profissional, tomamos como referência os trabalhos realizados por António Nóvoa (1987; 1992; 1994; 1995), Maria João Mogarro (2001), Joaquim Pintassilgo (2009; 2012; 2014), Fernando Humberto Serra (2009), Helder Henriques (2008; 2012; 2018), entre outros. Especificamente, sobre a “educação revolucionária” socorremo-nos, particularmente, de atores - autores que participaram e/ou estudaram aquele momento histórico de transição. Estamos a referir-nos a Rogério Fernandes (1977), a Rui Grácio (1981), a Stephen Stoer (1986), a Vitorino Magalhães Godinho (1974) ou Agostinho dos Reis Monteiro (1975).

25 DE ABRIL: ENQUADRAMENTOS POLÍTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA

As décadas de 60 e 70 do século XX constituíram momentos de grande importância para a transformação de Portugal. Se, por um lado, se percebe que o esgotamento de um regime político autoritário – Estado Novo - que dominava em Portugal desde 1926, criador de dispositivos culturais, políticos e educativos muito próprios de que eram exemplo a Polícia política, as organizações dirigidas aos mais novos, como a Mocidade Portuguesa, ou a edificação de uma política educativa de cariz nacionalista e tradicional, que acolheu os valores do catolicismo como matriz orientadora, tendo em vista o exercício do controlo dos cidadãos; por outro lado, verificamos que o momento chave do processo de transição da sociedade portuguesa contemporânea aconteceu a 25 de abril de 1974, com a Revolução dos Cravos, e o seu impacto permitiu concretizar muito daquilo que, em determinadas áreas, já se vinha antecipando, mesmo no final do regime político repressivo do Estado Novo.

A década anterior à Revolução de Abril de 1974, tornou o Sistema Educativo um campo fundamental para evidenciar internacionalmente, junto da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e, mais tarde, da Associação Europeia de Livre Comércio (EFTA), a natureza “crescentemente competitiva da sociedade portuguesa, mas também noutras áreas sensíveis ao contacto internacional” (Stoer, 1986, p. 54). Na prática, assistimos a uma “reorientação do sistema educativo para uma atividade menos preocupada com a dominação ideológica e mais preocupada com a dominação económica” (Stoer, 1986, p. 56). Neste sentido, Pintassilgo (2014) afirma que:

Reconhecendo, não obstante, o impacto que o 25 de Abril de 1974 teve como momento-chave da transição para um novo período da nossa história e, em particular, como o acontecimento mais marcante da transição portuguesa para uma democracia política, convém ter em conta todo um amplo conjunto de transformações subterrâneas, que preencheram esses anos e que tornaram possível a eclosão desse momento tão significativo do ponto de vista simbólico. A década e meia que antecedeu a revolução testemunhou uma guerra colonial, o desaparecimento físico de Salazar e a sua substituição por Marcelo Caetano, uma tímida tentativa de abertura política logo seguida pelo endurecimento do regime até ao beco sem saída e ao isolamento internacional da fase final, a eclosão de fortes movimentos de contestação nos meios universitário, intelectual e operário. Mas esse foi, também, um período marcado por uma tentativa de industrialização, pela migração de populações rurais para a periferia

das grandes cidades e pelo crescimento e concentração do operariado. Foi, finalmente, uma época de abertura cultural e mental, por via do desenvolvimento turístico, da emigração para outros países da Europa, da chegada de novas correntes artísticas e de estilos de vida alternativos. Estas mudanças invisíveis tornaram anacrónica a mundividência católica, ruralista, patriótica e colonial que caracterizara o salazarismo e foram minando, pouco a pouco, as bases do regime autoritário (Pintassilgo, 2014, p. 14).

A mudança foi um processo sintomático cujos alicerces se foram construindo de modo ativo e de que foram expressão visível, e sentido pelo Estado Novo, os movimentos estudantis em 1969 ou, de modo mais passivo, um regime que se desgastava a si próprio, interna e externamente, pelos problemas que não conseguia controlar eficazmente (como a Guerra Colonial² e a questão Asiática, nomeadamente de Goa), que marcou, e ainda continua a marcar, a sociedade portuguesa atual. Sentia-se a inevitabilidade da mudança decorrente de pressões externas e da instabilidade proveniente do interior do próprio regime político.

Como já afirmamos, no âmbito da referida inevitabilidade de mudança, o regime político do Estado Novo aceitou colaborar com diversas organizações internacionais procurando combater (ou mostrar que estava a pretender combater) o que a estatística não deixava de evidenciar: uma sociedade portuguesa com elevados índices de analfabetismo, a necessidade de rever o ensino liceal e o ensino técnico, a introdução de um novo ciclo preparatório para o ensino secundário e a inclusão de medidas que procuravam a massificação escolar de que foi exemplo a Telescola (Pintassilgo, 2014).

Contribuiu para esta ideia de mudança o 3º Congresso da Oposição Democrática realizado na cidade de Aveiro, em abril de 1973. As conclusões do evento são ilustrativas do caminho que devia ser construído. Assumia-se a importância de uma “política assistencial e educativa que tenha em conta os direitos da criança” (1973, p. 85). Apontava-se no sentido da igualdade e das oportunidades no acesso à cultura e à educação reconhecendo-se “que esses objetivos não podem ser atingidos através da mera criação de instituições apropriadas, pois só a transformação das próprias estruturas económico-sociais poderá cabalmente resolver o problema.” (1973, p. 85).

Nesse encontro, fizeram-se fortes críticas ao sistema educativo do regime do Estado Novo e sintetizaram-se um conjunto de prioridades para permitir o desenvolvimento de Portugal. Desde logo, reivindicou-se a criação da Educação Pré-Escolar, o aumento do número de escolas de ensino básico, secundário e superior, a limitação do número de alunos por turma, a gratuidade do ensino, o apoio às famílias no que respeita às refeições dos filhos em idade escolar e a necessidade de criar “estruturas possibilitadoras de educação permanente” (1973, p. 87). Também aqui foi reconhecida a importância da formação dos professores no contexto do desenvolvimento económico e social do país apontando-se, desde logo, a uma valorização

2 Conflito ocorrido entre 1961-1974, que opôs Portugal aos movimentos nacionalistas que pleiteavam a independência dos territórios africanos - com destaque para Angola, Guiné-Bissau e Moçambique - e envolveu a forte mobilização de jovens militares para a defesa do ultramar. Estima-se que esses conflitos envolveram a perda de cerca de 10.000 militares portugueses e incontáveis vidas das populações locais.

da profissão de professor através de qualificações de “nível superior” e assegurando todos os direitos e garantias “devidos aos trabalhadores pela legislação nacional e internacional do trabalho” (1973, p. 87). Considerava-se oportuna a criação de centros de pedagogia e repudiava-se o “actual sistema de formação de professores, nomeadamente do regime de estágios e sua metodologia, bem como da formalidade puramente legal que é o Curso de Ciências Pedagógicas” (1973, p. 87).

Este conjunto de reivindicações são contemporâneos dos debates que vinham, acontecendo desde 1971 e da promulgação, em 1973, da Reforma Educativa de José Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional. De acordo com Stoer (1986) esta reforma assumia alterações relevantes no âmbito do sistema educativo:

1) o aumento do período de escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos – quatro de escola primária, quatro de ensino secundário unificado (de natureza polivalente e com a salvaguarda de que isto vigoraria quando o período obrigatório de 6 anos estivesse a funcionar devidamente); 2) a idade de entrada para a escola descia para os 6 anos; 3) a introdução, sempre que possível, de um período de dois anos de educação pré-escolar; 4) a reforma do ensino superior que incluiria não apenas as universidades mas também os institutos politécnicos e outros institutos de formação profissional e técnica; 5) a reforma do sistema de formação de professores e de departamentos de pós-graduação para os mesmos. Adicionalmente, a Reforma incluía um número de medidas que, embora não fizessem parte da lei da reforma aprovada na Assembleia Nacional, se constituíram como parte importante da actividade de Veiga Simão durante os seus quatros curtos, mas notáveis anos no Ministério da Educação: a criação de novas escolas, o início de diversas experiências pedagógicas por todo o país, o aumento da ação social da escola [etc.] (Stoer, 1986, p. 57).

A Reforma Veiga Simão “tratava-se de uma lei vanguardista que antecipava muitas das transformações subsequentes, designadamente no que se refere ao alargamento da escolaridade obrigatória, à unificação do ensino, à inclusão da educação infantil no sistema de ensino, à diversificação do ensino superior, entre muitas outras áreas. A eclosão do 25 de Abril de 1974 suspendeu formalmente a sua aplicação” (Pintassilgo, 2014, p. 15).

Na verdade, o período imediato à Revolução de Abril de 1974, momento revolucionário,

[...] para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar, e não apenas ao nível do discurso político, uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo (Teodoro, 2004, p. 134).

Assumia-se que o propósito maior era o de construir uma sociedade a caminho do socialismo.

A Revolução dos Cravos, em 1974, provocou a entrada de Portugal, e do Sistema Educativo, num momento de euforia. Como defende Stoer (1986):

[...] o período revolucionário representou para o ensino um ensaio dinâmico da máxima utilização dos recursos do país tendente a concretizar a igualdade social e económica e a pôr em marcha os mecanismos de transição que haveriam de conduzir Portugal ao socialismo. Assim, e ao contrário do que podia pensar-se, o ensino, durante um curto período, liderou o processo revolucionário, em vez de o ter meramente acompanhado (Stoer, 1986, p. 63).

Num contexto de transformação política, e de mobilização popular, parece muito evidente a importância da formação dos novos professores do ensino primário na perspectiva da construção da nova sociedade democrática. As Escolas do Magistério Primário, onde se formavam os futuros professores que ensinavam as “primeiras idades”, constituíram contextos de elevada importância e instrumentos capazes de projetar o futuro de Portugal numa perspetiva social emancipadora.

A necessidade de construir uma nova sociedade tornava imperativo que o setor da educação ganhasse importância estratégica. É neste sentido que Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2012) afirmam o seguinte:

O pós-25 de abril permitiu, num contexto de grandes movimentações estudantis e sociais, a explosão de um conjunto de práticas mais ou menos radicais e inovadoras, recuperando algumas propostas pedagógicas postergadas pelo regime e conduzindo a projetos de ligação das escolas com o meio (ou a comunidade) e dos estudantes com uma entidade sacralizada – o Povo. A integração no currículo das ciências sociais, a afirmação da área das expressões, o desenvolvimento de projetos, o trabalho colaborativo e, em especial, as “atividades de contacto”, verdadeiro *ex libris* desse momento pedagógico, deram um cunho diferente a estas instituições, tendo atraído jovens de muitas proveniências, barrados na sua entrada para a universidade e em busca de um espaço adequado para a vontade de intervenção política e social (Pintassilgo, Mogarro e Henriques, 2012, p. 12).

Partindo desta ideia de mudança, onde as Escolas do Magistério Primário eram as formadoras dos futuros professores do ensino primário, procuraremos discutir o seu lugar num processo abrangente, complexo e difícil de analisar tendo em conta o conjunto de variáveis possíveis e as alterações repentinas que muitas vezes aconteciam noutros setores da sociedade portuguesa, mas que atingiam práticas e instituições do sistema educativo. Deste modo, consideramos que uma das abordagens “controladas” possíveis pode passar por uma análise micro, utilizando escalas de análise mais reduzidas, mas conectando-as com explicações de carácter global e contribuindo, desse modo, para ampliar as perspetivas sobre uma determinada realidade (Revel, 1998). Nesse caso, optamos pela utilização de uma instituição de formação de professores, como é o caso da Escola do Magistério Primário de Castelo Branco.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CASTELO BRANCO

Ao longo do século XIX existiu um movimento de criação de escolas de formação de professores. Tornar-se professor constituiu um processo dinâmico, com avanços e recuos e de acordo com os diferentes quadros políticos, que passou a realizar-se, gradualmente, através da frequência de uma instituição especializada, do ponto de vista formativo, e dedicada àqueles que pretendiam ensinar os mais novos e, portanto, tornar-se professores. Tal como afirma Pintassilgo (2009, p. 9), “a ideia de que para se ser professor é necessária uma formação

relativamente longa no interior de instituições vocacionadas para o efeito é uma ideia que se vai esboçando ao longo da 1ª metade do século XIX e se consolida na 2ª metade do mesmo século (...).”

Em Portugal, a primeira instituição dedicada à formação de professores surgiu em Lisboa, em 1862, e destinava-se à formação de alunos do sexo masculino: a Escola Normal Primária de Marvila. Quatro anos mais tarde surgiu a Escola Normal Primária para o sexo feminino, situada no Calvário. Assim:

As Escolas Normais vão-se transformando, a pouco e pouco, em contextos privilegiados para a formação profissional dos futuros professores e nelas a aprendizagem dos saberes a ensinar vai sendo articulada, em modalidades diversas e, por vezes, polémicas com a aquisição de conhecimentos e de competências tendo em vista o saber ensinar e, também, com uma aprendizagem de carácter prático vulgarmente conhecida por estágio (Pintassilgo, 2009, p. 9).

No contexto da 1ª República Portuguesa (1910-1926), a formação de professores para a instrução primária também sofreu algumas transformações institucionais. Contudo, realçamos as aproximações, do ponto de vista pedagógico, ao movimento da Educação Nova que assumia a importância de um ensino ativo onde a criança era o elemento central. Tal como já referimos anteriormente:

No final do século XIX foram criadas várias Escolas Distritais de Formação de Professores que o regime republicano haveria de encerrar em 1919. Nesse mesmo ano convertia essas instituições em Escolas Primárias Superiores, iniciando também a actividade das novas Escolas Normais Superiores (Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Ponta Delgada) na tentativa de construir um homem novo, laico e republicano, onde o professor surgia com um importante papel de natureza social. A principal referência institucional do período republicano foi a Escola Normal de Lisboa, situada em Benfica. As transformações ocorridas em 1919 caracterizam-se pelos ideais do Movimento da Educação Nova que haveriam de ser colocados em causa pelo novo regime político – O Estado Novo (Henriques, 2011, p. 233).

No Estado Novo, as Escolas do Magistério Primário viveram, com grandes condicionantes políticas. Da hesitação inicial, entre 1926 e 1936, até ao encerramento das Escolas Normais observa-se uma tentativa de romper com a política educativa republicana procurando-se encontrar um novo “lugar” para as instituições formadoras de professores. Mogarro (2001) afirma que se construiu:

Uma nova concepção e um novo modelo [que] estavam em gestação na política salazarista: criadas, em 1930, para substituírem as escolas normais, as escolas do magistério primário conheceram várias tentativas para modificar a sua organização, os seus cursos e o seu corpo docente, acabando por ser encerradas em 1936. Quando reabriram, eram instituições diferentes, com uma organização adequada aos objectivos que o regime lhes atribuía e sujeitas a apertados mecanismos de controle, que aliás caracterizaram toda a sociedade portuguesa durante o Estado Novo (Mogarro, 2001, p. 114).

O ressurgimento das Escolas do Magistério Primário aconteceu a partir de 1942. As escolas de formação de professores para a instrução primária foram adaptadas aos propósitos

políticos do regime do Estado Novo. Na perspetiva de Nóvoa (1992), através destas instituições procedeu-se a um processo de desvalorização da profissão de professor na medida em que foram reduzidas as exigências para aqueles que quisessem tornar-se profissionais do ensino. A admissão às escolas tornou-se menos exigente, a formação (incluindo o tempo) foi reduzida, a exigência do ponto de vista científico foi desvalorizada. As escolas de formação de professores tornaram-se instrumentos de controle ideológico. Não podemos ignorar que, de acordo com Fernandes (1977), no momento em que eclodiu a Revolução de 25 de Abril de 1974, dois diretores de Escolas do Magistério “eram, como se comprovou, informadores da PIDE-DGS³ em duas cidades”. E acrescentou: “era lendária a corrupção de alguns dos seus membros, ao ponto de os próprios corifeus do regime protestarem diante de certas iniquidades prejudiciais à «causa»” (Fernandes, 1977, p. 123).

O Estado Novo colocara as Escolas do Magistério Primário “numa tristeza vil e apagada. Fizera descer sobre elas uma pesada cortina de silêncio e esquecimento. Degradara-as.” (Fernandes, 1977, p. 123). Esta situação começou a sofrer algumas alterações a partir da década de 60 da centúria de novecentos. Contudo a instrumentalização, tendo em vista o controlo ideológico, manteve-se até ao momento em que a Revolução de 25 de Abril de 1974 alterou o quadro político vigente.

A Revolução dos Cravos apresentou um outro lugar possível para estas instituições formadoras de professores para o ensino primário. Não obstante, as únicas modificações ocorridas nas Escolas do Magistério Primário, para além de situações pontuais, foram a abolição da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação e a supressão do Exame de Estado” (Fernandes, 1977, p. 125).

De acordo com Fernandes (1977), foi um trabalho difícil encontrar quem quisesse assumir a incerteza da direção destas escolas no período revolucionário. Ainda assim, a 19 de setembro de 1974, foram nomeados, por Vitorino Magalhães Godinho, sob proposta da Direção Geral do Ensino Básico, diretores para as escolas então existentes, nos municípios de Aveiro, Braga, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Guimarães, Lisboa, Portalegre, Santarém, Funchal, Viseu, Angra do Heroísmo e Ponta Delgada.

Castelo Branco, naquela altura, era uma pequena cidade situada no Centro de Portugal (Beira Baixa) junto da fronteira com Espanha e, até ao último século, distante da capital de Portugal (Lisboa). Afirmou-se ao longo da centúria de novecentos como o principal pólo económico da região da Beira Baixa e como capital do distrito que tem o mesmo nome.

Em Castelo Branco, identificamos três momentos importantes associados à formação de professores: o primeiro, quando em 1897 foi criada a Escola Distrital de Habilitação Para o

³ PIDE correspondia à designação abreviada da Polícia Internacional de Defesa do Estado. Criada no conturbado contexto internacional do final da segunda grande guerra, em 1945, sob a dependência do Ministério do Interior ficou conhecida pela sua capacidade de vigilância e repressão junto daqueles que não se encontravam alinhados com o regime político vigente. Em 1969 altera a sua designação para Direção Geral de Segurança – DGS – mantendo, no essencial, a sua missão, incluindo na sua atuação, como já acontecia, os territórios coloniais. Antes da existência da PIDE existiu a PVDE – Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (1933).

Magistério Primário. Esta instituição existiu, alterando a sua designação para Escola Normal Primária Superior, até 1926; o segundo momento, verificou-se sob a égide do Estado Novo, com a criação da Escola Normal Particular Amato Lusitano/Castelo Branco requerida, em 1950, pelo professor João Frade Correia e serviu a cidade até 1973; depois, o terceiro momento, quando temos a instalação da Escola Oficial do Magistério Primário de Castelo Branco, cuja atividade iniciou-se em 1972 e terminou em 1988, com o surgimento das Escolas Superiores de Educação (Henriques, 2012).

A Escola Oficial do Magistério Primário de Castelo Branco foi constituída inicialmente, ainda no regime totalitário do Estado Novo, por dez professores. Inicialmente dirigida pelo professor Américo Dias Bento, natural de Perais – Vila Velha de Ródão e formado em Ciências Históricas e Filosóficas pela Universidade de Coimbra. O segundo diretor, já no período pós-25 de abril, foi Francisco Carriço Goulão. Assumiu a direção da Escola do Magistério de Castelo Branco, entre 1974 e 1978 e, depois de um interregno, entre 1982 e 1988. Pelo meio, foi diretor António Bernardo Barata, natural de Rosmaninhal, e formado em Ciências Histórico-Filosóficas (1978-1982).

A década de 70 do século XX, em Castelo Branco, destacou-se pela ação pedagógica e gestão e organização escolar do diretor Francisco Carriço Goulão. Como já afirmamos:

[...] na sequência do ambiente revolucionário surgiu o segundo diretor da instituição escolar (...) a quem eram reconhecidos os pergaminhos necessários para dirigir a instituição. Este diretor promoveu uma dinâmica interessante no interior da escola apostando na formação psicopedagógica dos seus alunos-mestres, num quotidiano escolar recheado de experiências pedagógicas, sentindo o pulsar da democracia e as potencialidades pedagógicas que podiam advir do momento em que dirigia [...] (Henriques, 2012, p. 139).

É neste sentido que procuramos colocar em evidência o modo como os princípios para uma educação democrática “entraram” na Escola do Magistério Primário de Castelo Branco analisando, particularmente, as questões relacionadas com a gestão e organização institucional, as problemáticas associadas à dimensão pedagógica e, ainda, a perspetiva da relação da Escola com a comunidade.

A ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CASTELO BRANCO: AS PROBLEMÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UM TEMPO EM MUDANÇA

É inegável a importância da Revolução de 25 de Abril de 1974 na Sociedade Portuguesa. As escolas de formação de professores constituem campos de análise privilegiados que permitem acompanhar as mudanças, as persistências ou “continuidades” que observamos nas arenas educativas. Acompanhamos Stoer (1986), quando afirma:

Com a revolução de 25 de abril, todavia, as condições foram profundamente alteradas. Deu-se, de um momento para o outro, uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as Escolas, dos diretores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. A iniciativa local após o 25 de abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos [...] (Stoer, 1986, p. 127).

No interior desta “nova ordem” provocada pela Revolução de Abril um dos elementos da narrativa discursiva, mais relevantes e utilizados, prendia-se com a gestão democrática das escolas. Prostres da Fonseca (1981), citado por Stoer (1986), afirmava que:

A introdução da gestão democrática nos estabelecimentos oficiais dos diferentes graus de ensino constituiu certamente uma das expressões mais significativas da nova ordem social criada pelo 24 de abril. Com efeito, aquele novo tipo de questão visou transformar a escola, de um simples serviço burocrático de transmissão de conhecimentos, numa comunidade viva e participante num processo educativo global que ultrapassasse as portas da sala de aula, da oficina ou do laboratório (Stoer *cita* Fonseca, 1986, p. 129).

Na perspetiva de Stoer (1986), este processo representou um movimento maior do que a própria democratização do ensino. Tratou-se, antes, de transformar, utilizando a arena educativa, a realidade social Portuguesa. Para que tal acontecesse, verificamos na Escola do Magistério Primário de Castelo Branco a existência de indícios de transformação democrática da instituição, reflexo do que se passava em Portugal.

Ao longo da análise das Atas do Conselho Escolar (1973 – 1978), destacam-se dois campos de ação. O primeiro diz respeito à gestão democrática da instituição, o segundo a tentativa de colocar a Escola numa relação de proximidade com o meio envolvente.

No que diz respeito à gestão democrática da Escola do Magistério Primário de Castelo Branco antecipou-se, desde logo, uma mudança estrutural com a saída do diretor Américo Dias Bento, que tinha iniciado o funcionamento da Escola, em 1972, tendo sido substituído por Francisco Carriço Goulão. Este foi nomeado, sob proposta da Direção Geral do Ensino Básico, a 19 de setembro de 1974. Goulão era professor efetivo da Escola Preparatória Afonso de Paiva e havia exercido a função de sub-diretor da instituição. Segundo pronunciamento proferido à época, foram os seguintes motivos que o levaram a aceitar tal desafio:

- a) Capacidade suficiente e desejo de participar na reestruturação do ensino primário (...);
- b) Aceitação e apoio dos professores das anexas e da Escola – dívida recíproca contraída, à qual todos correspondemos;
- c) Hora política actual, que é de construção, de liberdade, mas também de responsabilidade;
- d) Responsabilidade que exige sacrifícios e sobretudo dedicação e honestidade;
- e) obrigações da responsabilidade – velar pela dignificação e apreciação justa do trabalho honesto e consciente de alunos e professores e diligenciar pelo aperfeiçoamento do sistema (Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ata do Conselho Escolar, nº 16 de 3 de abril de 1975)

Nota-se que o diretor se colocou como um pilar da estabilidade institucional naqueles anos de “utopia” pós-revolução. A sua formação e, particularmente, o seu desejo de contribuir para a modificação do cenário de reestruturação dos processos formativos dos futuros professores do ensino primário, o reconhecimento pelos colegas professores das suas capacidades de liderança, num momento de fragilidade social e político-institucional, constituíram os elementos fundamentais que o levaram a acreditar que tinha condições para poder realizar um trabalho objetivo e concreto.

No decorrer desta ideia, verifica-se a utilização estratégica de um conjunto de instrumentos promotores da Democracia, entre outros: o apelo a uma participação ativa na gestão corrente da Escola, o diálogo, a escuta, a colaboração institucional, a relação com a tutela e com os colegas professores e alunos, sem esquecer a comunidade local que o envolvia.

Embora as atas do conselho escolar, numa fase imediata ao 25 de abril de 1974, sejam escassas e muito reduzidas, parecendo evidenciar algum receio sobre aquilo que se podia, ou não escrever, percebemos que, por meio do Diretor Francisco Carriço Goulão, discutiam-se assuntos como a “Participação dos alunos e professores na vida da escola” (Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ata do CE, nº 9 de 27 de novembro de 1974) ou, já em janeiro de 1975, sobre “A gestão escolar: gestão da Escola do Magistério; gestão das escolas anexas, funções pedagógicas e administrativas” (Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ata do CE, nº 10 de 16 de janeiro de 1975). Verifica-se uma preocupação com o tema e, particularmente, com a necessidade de compreender quais os melhores caminhos para incorporar os novos ideais decorrentes da Revolução de Abril no contexto institucional que liderava, sem esquecer o quadro local que conhecia.

De modo a incentivar a participação de professores e alunos nos processos de gestão da Escola, Francisco Carriço Goulão promoveu momentos de convívio fora da própria escola. Eram habituais os “magustos de confraternização” dando, assim, um sinal para o corpo docente da sua disponibilidade para incorporar mudanças e da sua capacidade de escutar os seus pares. O mesmo processo de aproximação entre diretor e os professores aconteceu, por exemplo, com os professores das Escolas Anexas. Ali eram realizadas “práticas pedagógicas com lições muito interessantes realizadas por alunos-mestres, salientadas pelos professores das escolas anexas e algumas testemunhadas pelo próprio diretor” (Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ata do CE, nº 12 de 13 de fevereiro de 1975).

Na perspectiva da participação no âmbito da gestão dos processos institucionais e pedagógicos verifica-se, igualmente, uma tentativa de “constituição de grupos” com o propósito de avaliar trabalhos e compreender o lugar do sujeito na educação (Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ata do CE, nº 11 de 07 de fevereiro de 1975).

Ao longo da análise que realizamos a esta fonte documental verificamos, em diversos momentos, a preocupação do diretor da Escola na “aquisição de material e equipamento, conservação e aperfeiçoamento de bens da Escola – Ação Social da Escola”. Esta matéria remete-nos para o período em que se procuravam criar condições físicas e pedagógicas tendo em vista a necessária democratização do ensino e, particularmente, no âmbito da formação de professores para o ensino primário que tinham um papel fundamental na transformação da realidade social portuguesa.

Pede-se mais bibliografia atualizada para a biblioteca da escola, melhores aquecimentos que promovessem o estudo com as necessárias condições físicas promotoras do sucesso dos alunos-mestres e, também, a instalação de serviço de refeitório foram causas tomadas naquela altura como elementos necessários à construção de um novo aluno-mestre capaz de responder às necessidades e aspirações do novo regime que procurava caminhos para se instalar.

Também no âmbito das iniciativas de gestão democrática, em 13 de fevereiro de 1975, foram aprovados, por maioria, a “constituição dos conselhos diretivo e pedagógico” (Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ata do CE, nº 12 de 13 de fevereiro de 1975). O Conselho Diretivo era composto por três alunos, dois professores da Escola (o diretor e um professor), dois professores das Escolas Anexas, um funcionário da secretaria e um funcionário do pessoal auxiliar. No caso do Conselho Pedagógico, era composto por um aluno de cada turma (curso normal e curso intensivo [para regentes escolares] e três professores (um de psicologia, um de pedagogia e um de didática). Particularmente, no caso do Conselho Pedagógico percebe-se a afirmação das Ciências Sociais e da Educação no órgão cujo objetivo principal era o de discutir a dimensão pedagógica institucional. Ora, esta ideia prende-se com o papel de transformação social que estava reservado, naquele contexto, ao futuro professor do ensino primário. Neste sentido, Fernandes (1977, p. 137) escrevia que a afirmação das ciências sociais possibilitava ao futuro professor “uma leitura científica da realidade presente e passada”.

Em tempos de grande euforia, os processos de gestão democrática das escolas, faziam-se, igualmente através da partilha de experiências e aprendizagens entre instituições congêneres. A título de exemplo, a 13 de março de 1975, encontramos referência a um encontro entre as direções das Escolas de Castelo Branco, Portalegre e do Fundão para partilhar essas experiências no âmbito da gestão escolar. Desse encontro, resultaram um conjunto de conclusões que passamos a referir:

Necessidade da existência de gestão democrática
Criação de um programa mínimo a nível nacional
Programações nacionais e regionais com auscultação dos problemas locais – ao nível de todas as disciplinas
Colocação de professores em tempo integral – a formação de quadros – caso específico dos professores de didática
Novos currículos, tendo em vista os novos programas, a coordenação interdisciplinar, recursos humanos e a disponibilidade em tempo de serviço
Encontros de professores, bastante frequentes, a nível de três ou quatro escolas;
(Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ata do CE, nº 14 de 13 de março de 1975)

Ora, como se vislumbra, as principais preocupações prendem-se com a necessidade de aprofundar a gestão democrática das escolas, isto é a participação das diferentes estruturas na condução dos destinos institucionais, mas também a existência de programas escolares que colocassem a dimensão nacional e regional/local em diálogo. O problema da colocação de professores e os programas dos cursos constituem outras preocupações resultantes deste encontro cuja sua importância e frequência foram reafirmados.

Não obstante a vontade de dialogar por parte do diretor, verificamos a existência de alguns episódios de discordância com alunos e com professores. A 13 de fevereiro de 1975, é referido que existem “ligeiras desinteligências entre professores” que são resolvidas em “diálogo franco”.

Do mesmo modo, assinala-se a “pequena tendência de um grupo minoritário [de alunos] para lançar a confusão” e, ainda, de “novas tentativas para boicotar a actual direcção” assim como se realça a demissão da direcção da associação de estudantes “provocada por dois comunicados, um assinado e o outro não.” (Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ata do CE, nº 12 de 13 de março de 1975).

Uma dimensão de discussão sempre presente no processo de construção de uma gestão democrática da Escola do Magistério Primário de Castelo Branco prende-se com o problema da avaliação dos alunos-mestres. Na verdade, encontramos inúmeras referências a tal situação com debates acesos sobre os processos de avaliação/classificação dos estudantes. Também aqui se procurava “acertar o passo” face aos novos princípios decorrentes da Revolução de Abril. Podemos ler na Ata do Conselho Escolar, nº 25, que “este problema da avaliação, que tem merecido sérias preocupações de todo o corpo docente da escola, ficou ainda para ser novamente discutido, de modo a fixarem-se os processos comuns a seguir neste melindroso problema” (14 de janeiro de 1976).

O Conselho Escolar tentava padronizar o modo de avaliação dos alunos-mestres tendo em conta a rotura estabelecida com o passado. Para tal, foi proposta a conceção de fichas de apreciação, qualitativa e quantitativa, constituir o dossier do aluno e a organização de reuniões com carácter mensal para a atualização da informação sobre o desempenho do estudante (Acta do Conselho Escolar, nº 10 de janeiro de 1975). Este assunto, considerado “um melindroso problema” foi discutido várias vezes ao longo do ano de 1975.

Avaliação: neste capítulo fez-se referência à avaliação continua ensaiada no ano anterior, sistema de avaliação por semestre, exame de estado, aula prática. A supressão do exame de estado tem como contraposição o sistema de avaliação continua, feita por disciplina e, no fim, traduzida numa média global. No 2º ano os alunos estão voltados para a classificação porque sabem que a vida futura depende da sua nota. Aludiu-se às dificuldades do “apto” e “não apto” uma vez que o sistema antigo das colocações ainda se mantém e é baseado nas notas numéricas. Houve aqui uma intervenção do Prof. Vinagre que se mostrou contra as notas numéricas e prefere a adoção de letras: a, b, c, por exemplo. O diretor pede para, na próxima reunião, os professores trazerem achegas para uma avaliação continua. Informou ainda que os diretores das várias escolas do magistério do país se pronunciaram a favor da avaliação continua numa reunião efetuada em Lisboa. (...). Quanto às informações que serão fornecidas aos alunos, haverá que combinar se serão semestrais ou trimestrais. Entretanto, foi acordado que se esperaria também pelas sugestões dos alunos saída do plenário que vão realizar (Acta do Conselho Escolar, nº 20, de outubro de 1975).

A discussão foi complementada por afirmações de não apenas apostar numa avaliação contínua e de carácter qualitativo, mas também pela necessidade de se valorizarem os trabalhos “de ordem prática, de investigação” e tendo em consideração as “condições psicológicas favoráveis” à avaliação dos alunos. Ainda assim, percebe-se o que os professores acordaram sobre o processo de avaliação na Escola do Magistério Primário de Castelo Branco. Ficou definido que a avaliação devia realizar-se em dois níveis: em primeiro lugar, a avaliação das “Atitudes”, e, em segundo lugar, a avaliação relacionada com os “Conhecimentos”.

No que diz respeito à primeira, interessavam aspetos como o interesse do aluno, a sua assiduidade, a sua intervenção dentro e fora da sala de aula. Além disso, importava também ter em conta aspetos como a integração no grupo, a sua capacidade de liderança e de cooperação e ainda a responsabilidade no exercício das suas atividades. Quanto ao domínio dos “Conhecimentos” devia analisar-se a sua cultura geral, o conhecimento científico e, também, o modo como trabalhava as expressões (artística, plástica e musical) (Acta do Conselho Escolar, nº 22, de 12 de novembro de 1975).

A normatização de uma nova perspectiva de avaliação ocorreria, em âmbito nacional, apenas em 1978. Mogarro (2001, p. 239), afirma que “com o Despacho n.º 32/78, de 15 de março, a classificação final destes alunos determinava-se a partir da média ponderada dos três anos do curso: o 1.º ano tinha peso 1 e os pesos 2 e 3 eram conferidos, respectivamente, ao 2.º e 3.º anos, na obtenção da classificação profissional dos alunos”.

Percebe-se que este foi um período de grandes debates sobre a organização de uma cultura escolar em mudança e de enorme efervescência política e onde a Escola do Magistério Primário de Castelo Branco também participou. A dimensão participativa da escola é muito evidente neste período revolucionário. O diretor, professores e alunos, principalmente, eram os grandes protagonistas de uma arena onde muitas utopias se discutiam e onde a política incentivava a determinadas ações que procuravam cumprir o desígnio de abril: a liberdade e a transformação de um povo que tinha estado, durante quase 50 anos, sujeito a políticas austeras e autoritárias. É neste contexto que a escola realizou, em 1975, a eleição para o quadro diretivo da associação de estudantes (Reconquista, 1975, p. 5).

Outro ponto relevante, verificado logo no começo do ano letivo de 1974/1975, foi o que efetivamente era o desígnio da Escola: “O Sujeito da Educação”. Para desenvolver este trabalho promoveu-se a necessária coordenação interdisciplinar para assumir maior abrangência no estudo da criança e responder aos anseios da Democracia, de inspiração socialista, de formação de um homem novo. Para tal, foram constituídos grupos para a avaliação de “O Sujeito da Educação”. De igual modo, o periódico Reconquista destaca o envolvimento da Escola do Magistério na comunidade envolvente quando publica a seguinte notícia:

Em complemento de um trabalho de investigação feito por grupos de alunos-mestres da Escola do Magistério, em diversas zonas do distrito, sobre o tema, “A Descoberta da Criança”, está a decorrer, desde o passado dia 12, neste estabelecimento de ensino, um Seminário de Psicopedagogia em que têm vindo a tratar os seguintes temas: Alimentação no meio rural beirão – carências na infância; a higiene do aluno na Beira; afectividade e a emigração; o analfabetismo na Beira Baixa; a habitação e o clima; influência dos meios de diversão; o edifício escolar e as suas carências físicas e didáticas; a situação do ensino no distrito, nos sectores infantil, primário e secundário; problemas de saúde dos alunos do distrito; perspectivas para o «ensino especial», necessidades e aspirações; os meios de comunicação no distrito; a situação socio-económica de professores no meio rural; a dinamização sócio-cultural a desenvolver pelo professor. Culminou, ontem, dia 14, com a abertura de uma exposição de trabalhos literários, fotográficos e artesanato regional recolhido localmente, do convívio entre professores e alunos e debate sobre as conclusões (Reconquista, *Seminário de Psicopedagogia na Escola do Magistério*, 15 de março de 1975, p. 7).

Há um interesse muito claro em relacionar a Escola do Magistério com a comunidade em que se insere. Na verdade, há um propósito maior que consiste em conhecer a realidade local, estudá-la cientificamente com o apoio das Ciências Sociais, da Psicologia, da Saúde, da Pedagogia e com o objetivo final de transformar e dinamizar a comunidade envolvente. Este foi, afinal, um dos principais objetivos na construção de um novo professor do ensino primário que havia de projetar a democracia e uma nova sociedade, particularmente onde existiam Escolas de formação de professores, como era o caso da Escola do Magistério Primário de Castelo Branco.

O interesse pela centralidade que a criança devia ocupar no processo de formação dos alunos-mestres era de tal ordem que em 1977, no Dia Mundial da Criança, “passou no “Telejornal” do dia 30 de Maio, às vinte e uma horas, que algumas actividades alusivas ao dia mundial da criança foram programadas e organizadas nesta Escola” (Acta do Conselho Escolar, nº 56, de 2 de junho de 1977) numa clara alusão à importância dos meios audiovisuais nos processos de formação das crianças e dos futuros professores do ensino primário.

Em boa verdade, e tal como advoga, Oliveira (2004) “(...) considerasse como uma das grandes vertentes educativas no período revolucionário português a “saída das escolas para a rua” e a “ida da rua às escolas” (Oliveira, 2004, p. 56). Acrescenta, no mesmo sentido, que “após o 25 de abril, foram reestruturados os cursos e foram admitidas as experiências pedagógicas, que permitiam as Saídas e as Semanas de Campo aqui e ali” (Oliveira, 2004, p. 66).

A Escola do Magistério Primário de Castelo Branco desenvolveu as “Actividades de contacto” no período em análise. Aliás, as fontes documentais que temos convocado para este trabalho evidenciam claramente esta relação entre a Escola e o meio. Por isso mesmo, encontramos referência a este tipo de actividades no periódico *Reconquista* e onde se pode ler que “as actividades de contacto visam a sensibilização para os problemas educativos dirigidos aos meios escolar e pré-escolar, dado que a partir do 2º ano se destinam às duas carreiras: magistério primário e magistério infantil” (*Reconquista, Escola do Magistério*, 25 de outubro de 1975, p. 5).

Foram diversas as formas que a Escola do Magistério encontrou para se relacionar, e consequentemente tentar transformar, com o meio social. Não raras as vezes, encontramos referências a manifestações religiosas, artísticas, comemorativas, onde os alunos-mestres e os seus professores participavam. Outra atividade frequente na dinamização da Escola e da própria cidade prendia-se com as festas de final de ano. Consideramos curioso que no calor do período revolucionário uma dessas festas “barulhenta” foi alvo de uma denuncia e que vem referida na imprensa local do seguinte modo:

Mais, cerca das 23 horas, um telefonema anónimo provoca certo pânico. Alguém, dizendo estar no comando da PSP, comunica a existência, no ginásio da Escola do Magistério, de uma bomba-relógio que, dentro de sete minutos, rebentaria. Mero boato que definimos como brincadeira de mau gosto (Ribeiro, J. “Festa de Alunos-Mestres do Magistério”. *Reconquista*. 20 de fevereiro de 1976, p. 5)

Este foi um período de mudança no que respeita à formação dos professores do ensino primário. Não nos devemos esquecer que alguns dos alicerces dessa mudança encontram raízes ainda no interior do Estado Novo, por exemplo na Reforma Educativa de Veiga Simão. O aprofundamento da gestão democrática da Escola, as dinâmicas pedagógicas e a relação com a comunidade encontram-se muito presentes nesta tentativa de construir uma nova sociedade.

CONCLUSÃO

As Escolas do Magistério Primário constituem uma importante arena para promover a compreensão de um processo complexo de transição política ocorrida na sequência da Revolução de 25 de Abril de 1974. Este foi um período em que se viveu entre o sonho da euforia transformadora e a realidade social.

As Escolas, e os seus protagonistas, foram “convidados” a tornar-se mais do que meros “representantes morais”, como acontecia no anterior regime político. Pretendia-se que se tornassem elementos transformadores da realidade social portuguesa. Para isso, foram valorizadas as experiências pedagógicas que, na verdade, estavam previstas na Lei desde o final do Estado Novo, e que permitiram ampliar o “poder da Escola”.

Naquele período, a educação foi entendida como um ato político (Monteiro, 1975). Por isso, importava encontrar mecanismos que oferecessem aos futuros professores do ensino primário os instrumentos necessários à transformação sociopolítica da sociedade. É neste contexto que foram, crescentemente, valorizadas a gestão participativa nas instituições escolares, o conhecimento científico e os saberes e instrumentos metodológicos decorrentes das Ciências Sociais, da Psicologia e Ciências da Educação e, ainda, a necessária relação da Escola com o meio que a rodeava, ao fim e ao cabo, o campo de ação que se tornava laboratório experimental da própria atividade educativa e pedagógica.

É neste sentido que Monteiro (1975), apoiado nas teorias marxistas da educação, afirmava que “a educação pode – pela primeira vez na história – ajudar a construir um novo futuro para a humanidade, e isso não isoladamente, como os utopistas esperavam, mas ao serviço das forças sociais que levantam a nova ordem social” (Monteiro, 1975, p. 71).

A Escola do Magistério Primário de Castelo Branco também viveu esta euforia transformadora da realidade social. Contudo, parece-nos que há um elemento relevante no processo de “normalização” da atividade escolar no interior de um período revolucionário que foi o seu Diretor Francisco Carriço Goulão. O reconhecimento pessoal e social e a sua experiência no ensino constituíram, a nosso ver, mais do que fundamento para “segurar” a escola nos momentos mais críticos. Isso, deu-lhe uma enorme vantagem estratégica para dialogar com os professores, os estudantes e toda a comunidade local. Permitiu-lhe criar momentos importantes de confraternização, discutir regularmente ideias e mecanismos para melhorar a gestão da Escola, ouvir os alunos e os seus problemas, mas também chamá-los à atenção quando era necessário e, simultaneamente, incentivar as atividades de contacto, o envolvimento dos estudantes no meio local, construindo, gradualmente, uma Escola Democrática, imbuída do espírito do momento com “Liberdade, mas com Responsabilidade”.

Consideramos que a Escola do Magistério Primário de Castelo Branco assumiu um papel relevante na incorporação dos novos princípios políticos e pedagógicos decorrentes da Revolução do 25 de Abril de 1974, marcada pela efervescência política do período e por mudanças no interior da instituição. A ação pedagógica de Francisco Carriço Goulão, permitiu a utilização dos mecanismos e dispositivos valorizados pelo novo regime político: o diálogo, o trabalho colaborativo ou de cooperação, uma boa relação com o meio envolvente, com os professores e com os estudantes, garantindo estabilidade à instituição.

Naturalmente, esse processo histórico se encontra ancorado em processos de natureza política que vão ter a sua expressão no quotidiano institucional, mas que, por vezes, se tornam difíceis de serem investigados, dada a escassez de dados encontrados nas fontes documentais disponíveis. Nesse sentido, esse estudo sinaliza a possibilidade de ser complementado por outros que explorem outras fontes documentais e adentrem a cultura escolar da Escola de Magistério Primário de Castelo Branco nesse e em períodos posteriores.

REFERÊNCIAS

- Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (AESECB). **Livro de Actas do Conselho Escolar**. nº1, 1973 – 1978.
- Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (AESECB). **Fichas biográficas dos professores da Escola do Magistério Primário de Castelo Branco** (1973-1988).
- Arquivo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (AESECB). **Plano de Estudos das Escolas do Magistério**. 1976/77. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica.
- BOURDIEU, Pierre. **Le champ littéraire**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n.º 89, 1991. pp. 4-46.
- 3º CONGRESSO da Oposição Democrática – Aveiro 4 a 8 de Abril de 1973 – **Conclusões**. Lisboa: Seara Nova, 1973.
- CHIOZZINI, Daniel Ferraz.; SCARFONI, Eduardo Norcia. Ditaduras e modernização autoritária: o “experimentalismo” nas políticas educacionais de Portugal e Brasil entre os anos 1950 e 1970. TEODORO, António.; PINTASSILGO, Joaquim (Eds.). **Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão**: as políticas educativas entre mudanças e continuidades. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2024. pp. 187-204.
- FERNANDES, Rogério. **Educação**: uma frente de luta. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.
- GODINHO, Vitorino Magalhaes. **Um rumo para a Educação**. Lisboa: Cadernos República, 1974.
- GRÁCIO, Rui. **Educação e processo democrático**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- GRILO, Eduardo Marçal. O Sistema Educativo in: REIS, António. (Coord.). **Portugal 20 anos de democracia**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, p. 406.
- HENRIQUES, Helder Manuel Guerra. **O Professor do Ensino Liceal**: Portalegre (1951 – 1963). Coimbra: Palimage editores, 2008.

- HENRIQUES, Helder Manuel Guerra. Escolas de Formação de Professores em Castelo Branco (1898-1988) In Pintassilgo, Joaquim. (Coord.). **Escolas de Formação de Professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012. pp. 119-148.
- HENRIQUES, Helder. **Formar professores**: A Escola Normal Particular Amato Lusitano (1950-1973). Estudos Humanístico. História. Nº 10, 2011. pp. 229-244.
- HENRIQUES, Helder. et al. A democracia e o ensino superior politécnico português: o caso do Instituto Politécnico de Portalegre (década de 80 do séc. XX). **Espacio, Tiempo y Educación**, 2 (2), 2015. pp. 173-196.
- HENRIQUES, Helder. Educação e democracia. Discursos sobre a universidade portuguesa em tempos de transição (1974-1976). **História da Educação**, 22(54), 2018. pp. 71-90. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/76890>
- HUERTA. Jose Luis Hernández.; GÓMEZ. Sara González. Opinión pública y educación durante la transición a la democracia en Argentina. Primeras consideraciones y guía de fuentes documentales. Educació i història: **Revista d'història de l'educació**, 24, 2014. pp. 173-215.
- HUNTINGTON, Samuel. **The third wave**. Democratization in the late twentieth Century. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1993.
- JORNAL **Reconquista**. 1973 – 1988.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MOGARRO, Maria João. **A formação de professores no Portugal Contemporâneo** – a Escola do Magistério Primário de Portalegre (2 vols.). Doutorado, Universidad de Extremadura, Cáceres, Espanha, 2001.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Educação, Acto Político**. Lisboa: Edições O professor, 1975.
- MOTA, Luís. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra** (1942-1989) Entre ideologia, memória e história (3 Vols.). 2006. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal, 2006.
- NOVOA, António. **Le temps des professeurs** – Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vols, 1987.
- NÓVOA, António. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. pp. 13-34.
- NÓVOA, António. A educação nacional. In: ROSAS, Fernando (Coord.). **Portugal e o Estado Novo** (1930-1960). Lisboa: Presença, v. XII, 1992. pp. 456-519.
- OLIVEIRA, Luísa Tiago de. **Estudantes e Povo na Revolução** – O Serviço Cívico Estudantil (1974-1977). Oeiras: Celta Editora, 2004.
- PINTASSILGO, Joaquim.; SERRAZINA, Lurdes. (Orgs.). **A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores** – Arquivo, História e Memória. Lisboa: Colibri, 2009.
- PINTASSILGO, Joaquim. (Coord.). **Escolas de Formação de Professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012.
- PINTASSILGO, Joaquim. et al. Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: Percurso institucional e enquadramento legal. In: PINTASSILGO, Joaquim. (Coord.). **Escolas de Formação de Professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri. 2012. pp. 7-42.

- PINTASSILGO, Joaquim. A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal). **Espacio, Tiempo y Educación**, 1 (2), 2014. pp. 13-19.
- PORTUGAL. Decreto-lei n.º 32.243, de 5.09.1942. **Diário do Governo**, I Série, n.º 208 de 5 de Setembro de 1942. [Criação das Escolas do Magistério no Estado Novo].
- PORTUGAL. Decreto-lei n.º 43.345, de 22.11.1960. **Diário do Governo**, I Série, n.º 271 de 22 de Novembro de 1960 [Alterações na estrutura curricular das Escolas do Magistério].
- PORTUGAL. Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. **Diário do Governo**, I Série, n.º 173. [Reforma Educativa Veiga Simão].
- PORTUGAL. Despacho ministerial de 19 de Setembro de 1974. [nomeação de 15 diretores de escolas, incluindo da Escola de Castelo Branco].
- PORTUGAL. Despacho n.º 32/78, de 15 de Março. **Diário da República**, II Série, n.º 71. [Normalização dos processos de avaliação].
- REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGT, 1998.
- SERRA, Fernando Humberto. A Escola do Magistério Primário de Lisboa em tempos revolucionários. Uma História de Euforia e decepção. In: PINTASSILGO, Joaquim.; SERRAZINA, Lurdes. (Orgs.). **A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores** – Arquivo, História e Memória. Lisboa: Colibri, 2009. pp. 99 – 138.
- STOER, Stephen. **Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980**. Uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- TEODORO, António. Educação e políticas educativas no Portugal Contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. **Revista Lusófona de Educação**. 1, 2003. pp. 127-144.

Helder Henriques é Professor adjunto no Instituto Politécnico de Castelo Branco/ Portugal e investigador integrado no Centro de Estudos Interdisciplinares (Ceis20) da Universidade de Coimbra. Licenciado em Ensino de História (Universidade de Évora); mestre em Ciências da Educação - História da educação (Universidade de Lisboa) e doutoramento em Ciências da Educação, com especialização em História da educação. Realizou pós-doutoramento na Universidade de Coimbra e na Universidade de Salamanca.

E-mail: helder.henriques@ipcb.pt

Eduardo Norcia Scarfoni Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou seu primeiro estágio de pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Realizou seu segundo estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: eduardoscarfoni@hotmail.com

Daniel Ferraz Chiozzini Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa (2023). Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011-2012), onde atua como Professor Doutor, desde 2013.

E-mail: danielchiozzini@yahoo.com.br

Declaração de disponibilidade de dados:

Não se aplica

Recebido em: 17/03/2025

Aprovado em: 11/09/2025

Editora responsável: Patrícia Weiduschadt