

FRANCISCO MANUEL GUERREIRO TONIM

O Externato Dr. António Francisco Colaço – 1960/1977

Uma abordagem histórica e organizacional de uma escola privada

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Administração Escolar**

**Orientação
PROFESSOR DOUTOR JOÃO BARROSO**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
1999**

O Externato Dr. António Francisco Colaço
1960 / 1977
Uma abordagem histórica e organizacional
de uma escola privada

Dissertação apresentada ao Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, para obtenção do grau de Mestre em Educação - Especialização em Administração Escolar.



67669

Orientada por: **Professor Dr. João Barroso**
Elaborada por: **Francisco Manuel Guerreiro Tonim**

Évora, Dezembro 1999

À Isabel

Companheira de sonhos e marés

Índice

Índice	3
Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos	6
Introdução	7
1. Objectivos e Percorso da Investigação	8
2. Plano de Redacção	12
Capítulo I:	14
Um olhar sobre a Educação e o Ensino dos Anos 60 e 70	14
1. O contexto político, económico e social nacional	16
2. Os princípios das políticas educativas do Estado Novo	19
3. A educação e o Ensino nos Anos 60 e 70	24
Capítulo II:	47
Uma leitura dos modelos de análise das organizações escolares	47
1. As Organizações Educativas Privadas: modelos e imagem organizacionais	50
2. As Organizações Educativas Privadas: uma possível conceptualização	66
Capítulo III:	76
Metodologia	76
1. Características do estudo e opções metodológicas	77
Capítulo IV:	87
O Externato Dr. António Francisco Colaço: sua história	87
1. A fundação do Externato	89
1.1. A sociedade, o espaço e o tempo	89
1.2. A singularidade do projecto	93
1.3. Os accionistas: sua caracterização	102
1.4. O patrono	108
1.5. As relações com o Ministério de Educação Nacional	111
2. Uma Escola em construção	116
2.1. As estruturas administrativas e o seu funcionamento	117
2.1.1. A continuidade directiva	118
2.1.2. O contínuo funcionamento provisório	134
2.1.3. As crónicas dificuldades financeiras	139
2.2. As estruturas pedagógicas e educativas	160
2.3. Os actores e a organização	174
2.4. Os resultados	197
2.5. Periodização	208
Capítulo V:	211
A Escola do Paraíso	211
Fontes e Bibliografia	222
Anexos	231

Resumo

Sob o título “O Externato Dr. António Francisco Colaço – 1960/77. Uma abordagem histórica e organizacional de uma escola privada”, condensa-se o estudo de uma instituição de ensino particular, num tempo específico - as décadas de sessenta e setenta - e numa configuração geo-política-económica e social particular - a vila de Castro Verde, no Baixo Alentejo.

Constituindo-se como uma monografia sócio-histórica, aborda as dimensões da vida organizacional deste estabelecimento de ensino e determina as especificidades que o mesmo adquiriu pela sua própria história. Deste modo, estrutura um *olhar* sobre uma organização escolar particular que, por um lado, numa perspectiva histórica, reconstrói o seu itinerário e mostra de que modo foi influenciada e exprimiu a sua época, evidenciando como nela se repercutiram as estruturas organizacionais e políticas do ensino nacional; por outro lado, numa perspectiva sócio-organizacional, apreendendo a dimensão da organização como acção colectiva, busca a compreensão da singularidade e da especificidade dessa instituição.

Construída, metodologicamente, na teia de relações entre os dados recolhidos na diversa documentação e a trama da intersubjectividade constituída pelos discursos-memória dos actores organizacionais envolvidos na vida do Externato, este estudo pretende delinear um contributo para a história das instituições educativas privadas.

Abstract

“Dr. António Francisco Colaço private day school – 1960/77. A historical approach”, is the study of a private educational institution, at a specific time – the sixties and seventies – in a particular geo-political, social and economic context: the small town of Castro Verde in the Lower Alentejo.

It is a socio-historical monograph and it focuses on aspects like the size and the organisation of this institution and describes the characteristics it acquired through its own history. It therefore analyses the particular organisation of the school: on one hand, it describes its course in a historical perspective and shows what influences it received and how it expressed its era. It also makes plain how the political structure and organisation of the State school system were reflected in it. On the other hand, by grasping its collective action through the size of its organisation, it endeavours to throw light on its distinctiveness.

It was methodologically constructed from the web of relations between the data collected in the various documents and the thread of intersubjectivity revealed in the discourse-memory of the partakers in the life of the School.

Finally, this study seeks to be a contribution to the history of private educational institutions in Portugal.

Agradecimentos

Ao findar este caminho lembro todos aqueles que o tornaram possível, exprimindo desta forma o meu muito obrigado:

Ao Professor Dr. João Barroso pela disponibilidade e pelos desafios e incentivos que me orientaram nos rumos desta caminhada;

À Sr^a D. Manuela Figueira e à Sr^a D. Isabel Fernandes pelas facilidades concedidas no acesso ao acervo documental do Externato;

Aos entrevistados e informantes que, na sua generosidade, e pela sua memória, ajudaram a construir este estudo;

À Isabel, sempre presente neste percurso, cujo incentivo e exemplo me ajudaram a concluir este trabalho.

À Gabriela que com amizade e rigor, ajudou a dar forma a este texto.

Ao Joaquim, ao Filipe e à Paula pelos apoios na resolução dos complexos problemas informáticos;

Ao João, pelas saudáveis provocações para encontrar o fim desta aventura;

A todos os meus amigos - de Castro Verde a Évora – pela motivação que sempre me presentearam.

À Ana, pelo carinho emprestado

Ao André, pelo adiar das pescarias ...

Introdução

1. Objectivos e Percurso da Investigação

Revisitar a escola no seu percurso histórico recente - neste final de século, em que o seu futuro se inscreve nas derivas de sentido que acompanham a crise do “Estado educador” e as pressões do “global” e do “local” e quando, por via dessa perspetivação projectiva, a escola se torna, cada vez mais, o centro das políticas educativas, o lugar de síntese das múltiplas influências presentes e das aprendizagens passadas – é, acima de tudo, um exercício de compreensão indispensável para a interpretação do presente e a invenção do futuro.

A presente monografia sócio-histórica, ao constituir-se num olhar indagador e crítico sobre uma instituição de ensino particular, situada num tempo específico - 1960-1977 – e num espaço singular – a vila de Castro Verde, no Baixo Alentejo – procura descobrir a *relação entre o ontem e o hoje* ao tentar reconstruir uma teia de relações entre a História Local e o Ensino Nacional, ao mesmo tempo que pretende constituir-se como um contributo para a história do ensino particular.

Parti da ideia do senso comum e da imagem criada (e evocada) pelos actores sociais, de que o Externato Dr. António Francisco Colaço, como instituição de ensino particular criada nos idos anos 60 em Castro Verde, adquiriu uma singularidade própria. Esta singularidade foi marcada tanto pelo seu processo de formação como pelo seu percurso evolutivo e, ainda, pela sua gradual absorção no sistema de ensino público, decorrente da expansão do sistema de ensino ocorrida na década de 70. E foi ao procurar ampliar este conhecimento do senso comum, interpenetrando-o com o conhecimento científico na busca de uma nova racionalidade, que encontrei o objectivo primordial deste projecto de investigação. O estudo desta realidade multiforme, complexa e irredutível que, embora fortemente condicionada por um sistema central e burocrático, pressupõe olhá-la como um sistema social (singular e contingente resultado da inter-relação desenvolvida entre os actores sociais em presença) apresentando-se,

deste modo e inelutavelmente, como um construído social que só ganhará inteligibilidade através da desocultação dos sistemas de acção que o percorreram.

Se esta *escola* ganhou, ao longo da sua vida (de 1960 a 1977), visibilidade como objecto social e, nessa medida, permanece na memória colectiva de toda uma população, transformá-la em objecto de investigação, vai remeter para um processo de construção que necessariamente irá adoptar um quadro teórico - um conjunto de teorias e de conceitos de que darei conta nos dois primeiros capítulos, decorrente de uma dupla reflexão analítica sobre a Educação e o Ensino no Portugal dos anos 60 e 70 e sobre os modelos de análise das organizações educativas - e desenvolver-se-á tendo em conta duas dimensões inter-relacionadas como partes constituintes de uma mesma realidade: o Externato como objecto social e o Externato como objecto de investigação¹. Neste sentido, constitui-se como preocupação nuclear neste estudo o focalizar esta instituição escolar, claramente situada no tempo e no espaço, numa dupla perspectiva: na sua centralidade como objecto de investigação, sob um ponto de vista teórico, e na sua especificidade enquanto espaço organizacional de intervenção permeável à influência quer dos níveis macro-analíticos dos sistemas político, económico e educativo quer dos níveis micro-analíticos dos grupos, subgrupos e actores individuais da organização Externato².

Procurarei encontrar uma configuração de sentido para a realidade histórica, organizacional e institucional da escola nas décadas 60 e 70, amalgamando, numa visão diacrónica, os conceitos e as teorias que interpretam (e explicam) os sistemas educativo e político, nos seus diversos níveis e dimensões para assim abrir o campo teórico que me permitirá efectuar a contextualização desses saberes numa realidade precisa e concreta: o Externato Dr. António Francisco Colaço. Através desse conjunto de teorias e de conceitos irei efectuar uma interrogação sistemática sobre este estabelecimento de ensino, que procuro apreender de forma holística, portanto, global e polifacetada; por

¹ Tenho presente a reflexão de Rui Canário (1996: 128) sobre a distinção da escola como *objecto social* e *objecto de investigação*: “Esta distinção entre a escola como objecto social e a escola como objecto de investigação remete, ainda, para um outro tipo de clarificação (...) o separar o processo de construção da escola como objecto de estudo, da emergência das condições que tornaram possível a sua “visibilidade” como objecto social. Estamos, porventura, face a duas etapas, a dois momentos, ou talvez a duas dimensões de uma mesma realidade.”

² Evita-se, deste modo, o risco de *fechamento do campo analítico nas práticas de investigação* que, segundo Madureira Pinto (1984: 10), conduziria a um isolamento artificial ao se subestimar o contexto estrutural no enfoque do estabelecimento de ensino.

sua vez, esta problemática será o elemento impulsionador do processo de investigação dado que, sob um ponto de vista epistemológico, as perguntas têm prioridade sobre as respostas. Deste modo, considero como pertinentes as seguintes interrogações entendidas, no contexto presente, por um lado, como “pontos de entrada” para a análise e interpretação, sob diferentes formas e ângulos, do fenómeno a estudar - a história de uma organização de ensino particular; por outro, assumidas, de forma aleatória, como procedimento metodológico que elucida as dimensões analíticas que a investigação posterior procurará reconstruir na trama histórica em que se desenrolou a vida desta instituição escolar:

- Em que medida a constituição deste Externato foi uma consequência da “inevitabilidade” da maior abertura do sistema de Ensino Nacional ocorrida a partir dos anos 60?
- Foi a sua génese determinada, exclusivamente, pela influência das teses do “capital humano”, tão marcantes nas políticas educativas dos últimos anos do Estado Novo?
- Que peso tiveram, na criação do Externato, as condicionantes económicas, sociais e culturais locais? Quais as estratégias prosseguidas pelos actores locais? Constituiu este um processo de “mobilização social (na acepção dada na sociologia política) enquanto forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva” (Barroso, 1996: 187)?
- Que relações entre a definição legal das normas que regiam o Ensino Particular e a reprodução dessas mesmas normas formais no seio da organização-externato? Na sua acção organizacional e administrativa qual a relação entre o “peso” da produção normativa feita exógena e centralmente e o do estabelecimento de regras não formais e informais produzidas endogenamente?
- Que tipo de relação entre as relativas autonomias do Externato (financeira, administrativa e pedagógica) e as características centralizadoras e doutrinárias do sistema de ensino oficial?
- Que modelo(s), imagens ou metáforas caracterizam (e elucidam) a organização e administração deste Externato? Que estrutura organizacional possibilitou o seu funcionamento? Qual o papel do Director e que tipo de poder detinha? Qual o

envolvimento dos restantes actores - direcção, professores, accionistas, pais, alunos - na organização?

- Quais os reflexos dessa organização no próprio acto educativo? Que representações tinham os actores envolvidos da “qualidade” do ensino e da sua “eficácia”?

- Que cultura escolar, pedagógica e profissional enformava esta instituição de ensino?

Estas questões constituem-se como a encruzilhada de caminhos que abre as múltiplas dimensões da vida organizacional deste estabelecimento de ensino e das suas dinâmicas, ambas aglutinadoras da sua especificidade, característica esta que, em última instância, esta investigação procura trazer à luz do dia. Neste sentido, sintetizei esta multiplicidade de interrogações em duas questões orientadoras da investigação a realizar:

De que forma é que a constituição de um bem comum local - o Externato Dr. António Francisco Colaço, em Castro Verde, nos anos 60 - foi reflexo da abertura e do desenvolvimento do sistema de Ensino Nacional ocorridos a partir desta data?

Que características organizacionais e que cultura de escola enformaram o funcionamento do Externato Dr. António Francisco Colaço ao longo da sua existência - de 1960 a 1977 - e que, conseqüentemente, marcaram as suas singularidade e especificidade?

e formulei como objectivo geral de pesquisa o de

Compreender a origem, a evolução e o funcionamento - as dinâmicas organizacionais, relacionais e pedagógicas - do Externato Dr. António Francisco Colaço, no quadro das políticas educativas de Portugal dos anos 60 e 70.

O concretizar este objectivo pressupõe uma análise da história de uma instituição de ensino particular que visa não só reconstituir o itinerário dessa mesma instituição, como também averiguar como esta foi influenciada e exprimiu a sua época, importando evidenciar como nela se repercutiram as estruturas organizacionais e políticas do sistema de ensino nacional. Por outro lado, e porque esta investigação não irá incidir apenas sobre a instituição em si mesma, ilustrada pela interpretação do acervo de documentos administrativos e pedagógicos existentes, mas também sobre a sua representação discursiva ou simbólica, expressa através de testemunhos orais de actores sociais nela

envolvidos, a sua eventual pertinência, enquanto estudo de um caso, reside não só na reconstituição histórica de acontecimentos situados no tempo e no espaço mas igualmente “sobre a memória que deles fica, nas suas expressões concretas e como factor da construção social do passado” (Mattoso, 1988: 61).

2. Plano de Redacção

O plano de redacção deste estudo decorre da estrutura da própria investigação, iniciando-se por uma apresentação do quadro teórico (os dois primeiros capítulos), seguido da descrição das principais orientações metodológicas adoptadas (o terceiro capítulo), para terminar com a apresentação do estudo relativo a uma escola de ensino particular, isto é, adoptando e seguindo procedimentos de descrição-interpretação dá-se visibilidade ao estudo de um caso que na sua singularidade e irrepitibilidade se vê reflectido no quadro teórico inicial e o faz repensar criticamente nas suas limitações e potencialidades (capítulos quarto e quinto).

Assim, no primeiro capítulo que denominei “Um olhar sobre a Educação e o Ensino no Portugal dos Anos 60 e 70” irei reflectir sobre o conhecimento já produzido no que concerne às problemáticas da educação e do ensino em Portugal nas décadas sessenta e setenta do nosso século. Tratar-se-á de uma síntese histórica das relações entre sociedade, economia e educação/ensino no período referenciado, relações essas que irei equacionar através de abordagens multireferenciais, conjugando perspectivas da História da Educação, em geral e da História da Administração do Ensino, em particular. Pretendo, deste modo, encontrar o *corpus* teórico-conceptual que me permitirá, aceder à compreensão da singularidade do Externato Dr. António Francisco Colaço.

E porque, na essência, este é um estudo monográfico centrado num estabelecimento de ensino, impõe-se, para além de “determinar a especificidade que o estabelecimento adquiriu pela sua história” (Barroso, 1995: 801) abordá-lo numa perspectiva organizacional, apreendendo a sua singularidade e a sua dinamicidade. Para tal, necessário se torna um estudo sobre teorias da organização e administração educacional, salientando as suas principais contribuições e mobilizando os seus conceitos, imagens e metáforas para, à luz dos mesmos reconstruir um quadro

conceptual que me permita a explicação do(s) modelo(s) de funcionamento do Externato, objecto deste estudo. Será a temática do segundo capítulo que intitularei: “Uma leitura dos modelos de Análise das Organizações Escolares”.

No terceiro capítulo - “Metodologia” – darei conta do processo metodológico e do seu papel, simultaneamente, formativo e informativo do próprio trabalho, bem como explicitarei os modelos de análise seguidos para recolha e tratamento do acervo documental disponível. De igual modo deixarei patente que, porque nesta investigação se alia a uma perspectiva histórica (de reconstituição dum processo de génese e desenvolvimento de uma instituição de ensino particular) uma perspectiva organizacional e administrativa (de explicação do(s) modelo(s) de organização e administração dessa instituição), o plano de investigação oscilará dialecticamente entre a descrição e a explicação.

No quarto capítulo, onde condenso o estudo empírico, e que intitulei “O Externato Dr. António Francisco Colaço: sua história” debruçar-me-ei, em primeiro lugar, sobre o processo de fundação do Externato, contextualizando a sua criação, mostrando a singularidade do processo de constituição assim como procedendo à caracterização dos accionistas, elucidando o papel simbólico do patrono e descrevendo as relações do Externato com os órgãos centrais. Em segundo lugar, e na descrição e explicitação de um projecto em construção incidirei o meu olhar sobre as estruturas administrativas e o seu funcionamento bem como sobre as estruturas pedagógicas e educativas. Os actores e a organização serão igualmente objecto de análise. Terminarei interpretando os resultados do funcionamento do Externato, os quais serão equacionados a partir de dois pontos de entrada: o sucesso/insucesso escolar dos alunos e os efeitos, do ponto de vista diacrónico, da existência do Externato na comunidade local e, ainda, efectuando uma periodização do funcionamento do Externato de acordo com as marcas estruturantes que a sua própria história contém.

O quinto capítulo - “A Escola do Paraíso” - assume-se, no contexto deste estudo, como o capítulo conclusivo, no qual procederei a um reexame retrospectivo de todo o processo investigativo efectuado, reflectindo sobre as problemáticas levantadas e procurando reconstruir um quadro de inteligibilidade que situando o Externato na sua época, descreva e explique as suas características organizacionais e elucide das suas especificidade e singularidade.

Capítulo I:
Um olhar sobre a Educação e o Ensino
dos Anos 60 e 70

A ideia central deste capítulo reside no efectuar uma reflexão sobre o que de mais significativo aconteceu em matéria de educação e ensino nos anos 60 e 70, tendo, necessariamente, como base de trabalho o conhecimento produzido pelos diversos especialistas das áreas das ciências sociais e educacionais.

A exposição ir-se-á ordenar em três momentos: um primeiro, de contextualização política, económica e social efectuada através de uma breve caracterização dos princípios orientadores da política económica e social do Estado Novo bem como de caracterização do regime político vigente, pondo em relevo a época em que o estudo se inscreve - décadas 60 e 70; um segundo momento, em que procurarei evidenciar os princípios das políticas educativas do Estado Novo; e, para terminar, um terceiro momento, em que efectuarei uma síntese diacrónica sobre o que de mais de mais singular aconteceu desde os primórdios do regime aos finais dos anos 50, síntese esta que se assume como pré-requisito para a reflexão sobre as políticas e as práticas educativas dos anos 60 e 70, que, naturalmente, destacarei. A relevância assumida pelo ensino privado ao longo do Estado Novo será referenciada, em particular para a época onde o estudo se integra.

1. O contexto político, económico e social nacional

Em Portugal, após sete anos do, por vezes, politicamente agitado período da Ditadura Militar, é instaurado, em Março de 1933, na sequência do plebiscito da nova Constituição Política da Nação, o “Estado Novo”³ que, depois de quarenta e oito anos⁴ de vigência autoritária, anti-parlamentar e anti-democrática, viria a terminar a 25 de Abril de 1974.

Em termos globais, as políticas contraditórias e as debilidades estruturais e ideológicas do período da Ditadura Militar, foram aproveitadas pelo Estado Novo para fixar os princípios da unidade, da ordem e do nacionalismo, numa estratégia de identidade colectiva que teve como elementos tácticos a tradição, a pátria predestinada, o nacionalismo, a autenticidade (inflacionada) dos meios mais atrasados e a ideologia sob a forma de corporativismo (que harmonizava “um sistema de autoridade” com “representação de interesses” (Stoer, 1986: 40)). O Estado assumiu, nesta conformidade, ao longo dos 48 anos, uma posição determinante, tendente à manutenção dos princípios da integração, da legitimação e do controlo do próprio sistema político, instituindo-se como um “estado forte”, com ascendência sobre os cidadãos e a sociedade em geral.

De uma forma mais específica, um dos princípios orientadores essenciais da política do Estado Novo expressava-se na “preservação dos valores tradicionais do catolicismo e das estruturas tradicionais da sociedade portuguesa, nomeadamente, o paradigma da sociedade rural hierárquica” (Afonso, 1994: 104). Deste princípio

³ “Estado Novo”, denominação com que o regime se auto-intitulava.

⁴ Incluem-se nestes 48 anos os referidos 7 anos de Ditadura Militar os quais Fernando Rosas classificou como a “longa marcha” de Salazar para o poder (1996: 317). De facto, o “Estado Novo” começou a delinear-se a partir da ida de Salazar para o Ministério das Finanças, nos fins de Abril de 1928, o qual através dos seus discursos e seguindo os ventos da *nova ordem* antidemocrática que então sacudia a Europa (que, para ele, estava “doente, convulsa, empobrecida, desequilibrada, ...”), manifestou-se claramente contra os “abusos e vícios do parlamentarismo”, defendeu que as pessoas singulares e colectivas estavam “subordinadas aos supremos interesses da Nação” e advogou que “deve o Estado ser tão forte que não precise de ser violento” (Salazar, 1961: pp. 72 a 81).

decorria, como nota também Afonso, o pressuposto de que a vida urbana e as suas classes e organizações sociais - “os capitalistas, os trabalhadores, os intelectuais, os partidos políticos, os sindicatos, a comunicação social, a plebe demasiado instruída” - se constituíam como “fonte de ideologias, valores e atitudes estrangeiras, alheias à verdadeira natureza do povo português” (p. 104).

Era, por sua vez, a defesa deste princípio de “culto oficial das virtudes da ruralidade” (Rosas, 1996: 317), a face visível de um regime que assentava num conjunto de singularidades:

“(…) uma ditadura *de facto*, subordinada à incontestada autoridade arbitral do chefe do Governo, mas onde as “liberdades fundamentais” são consagradas constitucionalmente; um almejado corporativismo integral onde a Câmara Corporativa é um órgão meramente consultivo, subordinado a uma Assembleia Nacional com poderes legislativos e eleita liberalmente por sufrágio directo dos “cidadãos”; milícias fardadas desfilando com a saudação romana, ou um partido único, mas todos severamente tutelados pelo Estado; indústrias cimenteiras ou químicas de base à sombra da Campanha do Trigo (...); o modernismo estético posto ao serviço de um nacionalismo passadista, católico, conservador e ruralizante” (Rosas, 1996: 317)

A natureza peculiar do Estado Novo estava exactamente na “arte de equilibrar e reequilibrar” um regime em que o próprio equilíbrio e a durabilidade se tornaram “fins políticos em si mesmos” e de onde o *saber durar* salazarista se consubstanciou, em última análise, “na subordinação ao princípio político supremo da estabilidade e da duração em si mesmas” (Rosas, 1996: 317).

Os cinco grandes valores e princípios em que Salazar fez assentar quer a sua teoria política quer a sua própria acção - Deus, Pátria, Autoridade, Família e Trabalho⁵ - congregavam-se (e convergiam) no valor e princípio da *autoridade* que orientando (e conduzindo) este sistema axiológico se operacionalizava no desenvolvimento de mentalidades “prontas a obedecer e a servir, com espírito de disciplina e de sacrifício” (Reis, 1989: 333) ao mesmo tempo que, como valor referencial, o exercício da autoridade se erigia como fundamento da legitimação do poder político. Decorrente deste quadro axiológico, reinventou uma ideologia fortemente integradora (cujo poder se

⁵ Esta pentalogia foi reduzida à trilogia Deus-Pátria-Família “porque os dois valores que assim se ocultavam eram os mais susceptíveis de veicularem a divisão e suscitarem resistências. Com efeito enquanto Deus, Pátria e família fazem apelo a sentimentos afectivos generalizados na população, já Autoridade e Trabalho são valores de natureza mais polémica porque implicam a ostracização da Liberdade ou a secundarização do Progresso e da Igualdade.” (Reis, 1989: 338).

media pela capacidade de inculcar valores nacionalistas) ao mesmo tempo que fez surgir os mecanismos de controlo centralizado de um Estado Administrativo⁶ que via no sistema educativo um dos seus instrumentos privilegiados exactamente na medida em que corporizava uma educação, no dizer de Formosinho, para a passividade, para o conformismo e para a desmobilização. Enfim, numa educação enformada por uma sistemática doutrinação interna e cristalizada num processo de hegemonização das realidades sociais se concentraram as energias do Estado Novo, como, aliás, elucidarei no item seguinte.

As permanências e a estabilidade do Estado Novo, numa palavra a sua sobrevivência, não permitem, todavia, inferir da inexistência de uma evolução. Esta é marcada por várias fases que possibilitam uma periodização na qual se desenham os ciclos de uma evolução onde os equilíbrios políticos e económicos estruturantes se entrecruzaram com os sucessos e as crises condicionadas por diferentes conjunturas históricas. O período em que se insere este estudo, isto é, as décadas de 60 e 70, inserem-se nas duas últimas fases da periodização proposta por Rosas (1996): 1958-1968 e 1968-1974.

A primeira destas fases individualiza-se, segundo o historiador citado, como o período da “segunda e decisiva crise histórica do regime” resultante do deflagrar em todo o país um clima de protesto anti-salazarista decorrente da candidatura do general Humberto Delgado e na base da qual se inscrevem um conjunto de acontecimentos críticos⁷ que irremediavelmente abalam o regime, embora se assista a um crescimento económico sem paralelo, sendo estes últimos anos do Salazarismo “os do apodrecimento inelutável de um regime incapaz de se adaptar aos grandes desafios da sua época: o da descolonização e, por essa via, o da integração europeia.” (Rosas, 1996: 318).

De 1968-1974, a segunda fase, corresponde à “tentativa tardia e falhada de auto-reforma do regime” - o marcelismo. No seu projecto reformador - que mais não fazia do que retomar ideias, em larga medida, já antigas, reelaborando conceitos numa ética

⁶ Refere Formosinho (1987, citado por Costa, 1996: 51): “O Estado Novo era um Estado Administrativo, ou seja, um estado onde todas as decisões, mesmo as decisões políticas, são feitas por uma Administração Pública centralizada. Num Estado Administrativo, as políticas são formuladas administrativamente e implementadas burocraticamente. Nesta situação, a participação dos cidadãos na vida pública é impossível e mesmo a participação de muitas áreas da elite é desencorajada - a passividade é efectivamente prosseguida.”.

discursiva modernizadora ditada pelos imperativos do desenvolvimento económico, da aproximação com a Europa e da necessidade de uma melhor justiça social - o marcelismo “ensaia numa primeira fase uma política de prudentes reformas sociais e económicas e de tímida abertura política, sem, no entanto, alterar a política de guerra colonial” (Rosas, 1996: 318). Enquadra-se neste período a ousada reforma de democratização do acesso ao ensino e dos seus conteúdos, protagonizada por Veiga Simão. Todavia, esta “evolução liberalizante advogada pelos reformistas frustrava-se pela incapacidade de pôr termo à guerra colonial” (Rosas, 1994: 558) e “como resumiu Sottomayor Cardia, [e] apesar de alguns êxitos obtidos nos domínios económico, social e educacional, o marcelismo não conseguiu ser mais do que “um salazarismo disfarçado que rapidamente se tornou salazarismo desorientado”” (Reis, 1996: 548); por estas razões, precipitou uma conspiração político-militar que derrubou o regime a 25 de Abril de 74.

2. Os princípios das políticas educativas do Estado Novo

É dentro do contexto político-ideológico descrito de forma sintética no item anterior, que o Estado Novo - em nome dos supremos interesses da nação e na salvaguarda da trilogia *natural*: “Deus-Pátria-Família” - adoptou, desde o início (como, aliás, já foi referido anteriormente), políticas que investiram o sistema escolar e educativo como espaço privilegiado de doutrinação ideológica e de integração social. Como refere Mónica (1999)

“Os adeptos de Salazar (...) declaram guerra à “instrução”, vista como mera bagagem intelectual, separada dos valores. Mais do que fornecer, a frio, as técnicas da leitura e do cálculo, à escola competia a inculcação de valores, a “educação”.” (p. 638)

⁷ Nomeadamente, tentativas de golpe militar; início da guerra colonial; ocupação dos domínios portugueses na Índia; fuga de altos dirigentes do PCP das cadeias políticas; assalto e tomada do paquete Santa Maria; vaga de agitação social e política e a explosão do movimento estudantil. (Rosas, 1996).

Para concretizar esta “educação” privilegiou o Estado Novo o ensino primário. O alargamento deste nível de ensino, não obstante poder colocar em causa “o estilo de vida rural e tradicional” das populações e facilitar-lhes “o acesso às perniciosas ideias estrangeiras, contrárias aos valores-chave do regime” (Afonso, 1994: 104), era, por um lado, necessário para garantir a eficácia do “trabalho de propaganda e de estruturação” ideológica englobado numa “estratégia de redução e de simplificação das aprendizagens escolares e de reforço das componentes morais e religiosas” (Nóvoa, 1999: 591).

Por outro lado, como refere, ainda, Nóvoa

“O ideário educativo do salazarismo tem como referência a tradição e valores ditos imutáveis, que se impõem como dimensão totalizante das representações sociais e como discurso legitimador das decisões políticas”, [e que] “a partir do apelo aos hábitos das famílias portuguesas, às práticas cristãs e às crenças e culturas populares, o Estado Novo reinventa uma ideologia fortemente integradora ou, dito de outro modo, apropria-se de uma determinada realidade e transforma-a em ideologia” (p. 591)

Esta *ideologia* fomentada (e cimentada) através de um assinalável esforço de propaganda e pela sua capacidade em inculcar os valores nacionalistas, logrou, parafraseando Nóvoa, transfigurar-se num valor universal e, como tal de *aceitação tácita e natural*. Desta forma, o sistema educativo, ao longo de 48 anos de regime autoritário, “contribui largamente para a interiorização de um modelo de sociedade, que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural” (Nóvoa: 1992, pp. 456-457).

A política educativa autoritária-nacionalista, funcionando dentro dos referidos princípios totalizantes (no sentido em que, a partir da escola, procura endoutrinar, vigiar e controlar toda a sociedade), manteve linhas de continuidade⁸ que se prolongaram por toda a vigência do Estado Novo: uma estratégia de *contenção*, traduzida no esforço do salazarismo por controlar o crescimento do sistema de ensino ao mesmo tempo que denegava à escola o papel de veículo de mobilidade social. A gradual expansão da base social do sistema educativo ocorrida entre 1930 e 1974⁹ - mesmo atendendo que era

⁸ Neste domínio sigo, no essencial, as perspectivas que o investigador António Nóvoa (1992, 1996 e 1999) tem vindo a divulgar, às quais agrego os contributos de outros autores de forma que esta descrição se não assuma somente como uma paráfrase do citado investigador embora, e em verdade, se assinala a riqueza maior deste na problemática abordada.

⁹ Expansão esta, como dado incontornável, é contudo, como expressa Correia (1998: 72) “desenvolvida à luz do “conceito” socio-político de educabilidade das autoridades do regime: a escolaridade primária elementar demarcava o limite da esperança de vida escolar para a maioria dos portugueses.”

necessária uma escolaridade mínima para garantir “a eficácia do trabalho de propaganda e de estruturação do universo ideológico legitimador dos princípios nacionalistas” (Nóvoa, 1999: 591) - mostra o insucesso relativo daquela estratégia de *contenção*. Outra evidência desta lógica de crescimento, sustentada na base ideológica da assunção de um processo expansivo, feito horizontalmente e nivelado pela base do edifício, é revelada a partir das relações entre o número de alunos matriculados nos ensinos primário, secundário e superior; resulta, por outro lado, este crescimento da base da escolaridade primária de um processo

“ (...) desenvolvido mais de acordo com uma gestão pragmática das pressões sócio-demográficas sobre o mercado educativo do que como um projecto global de intenções sócio-políticas e propósitos educativos (excepção feita à reforma, que não o chegou a ser, de 1973).” (Correia, 1998: 73).

Em simultâneo, com a estratégia de *contenção*, são prosseguidas *políticas de separação* manifestadas, segundo salienta Nóvoa (1999: 592), no essencial em três planos: num primeiro, de imposição do regime de separação de sexos nos vários níveis de ensino, com a conseqüente crítica à coeducação; num segundo, de recusa da escola única, conforme a necessidade inelutável de encaminhar cada um de acordo com as suas “aptidões naturais”; e, por último, num terceiro, de manutenção de um sistema elitista, com definição clara de patamares entre o primário, o secundário e o superior, e socialmente estratificado.

Ainda de acordo com o investigador cujo pensamento (e reflexão) se tem constituído como guião primeiro desta descrição sobre os princípios das políticas educativas do Estado Novo, uma terceira linha de continuidade marca estas políticas: a *presença forte do Estado e a centralização do ensino*. Refinando a tradição centralizadora e burocrática e exercendo um *controlo administrativo* na área do ensino, o regime assegura o êxito institucional desta política através de três componentes:

“um aparelho central autoritário e hierarquizado, com prolongamentos burocráticos nos diversos níveis do sistema, que concentra o essencial dos poderes de decisão; um corpo de inspectores, que, apesar de pouco numeroso, é dotado de importantes meios de acção e vigilância, usufruindo de uma autoridade delegada pelo poder central; um controlo *in situ* baseado, essencialmente, nas comunidades locais (ensino primário) ou nos reitores dos liceus e directores das escolas técnicas (ensino secundário). Simultaneamente, o Estado Novo instaura novos dispositivos de fiscalização do ensino privado, através, por exemplo, da imposição do “paralelismo pedagógico” e do reforço das estruturas de inspecção, de forma a

garantir alguma proximidade entre as redes escolares oficiais e privada.” (Nóvoa, 1999: 592)

À implementação deste conjunto de políticas, gravitando em torna das estratégias de *contenção*, de *separação* e de *centralização* do ensino, estava subjacente uma limitada (e escassa) afectação de recursos humanos e financeiros como propósito implícito de dificultar as estratégias de mobilidade social ascendente, ao mesmo tempo que essa escassez e limitação de recursos era a face visível de políticas de desinvestimento na educação vindas já do século anterior. Neste último sentido se entende que, os investimentos em educação, com oscilações¹⁰ ao longo dos quarenta e oito anos considerados, se tivessem mantido a níveis bastante baixos, mobilizando somente os recursos necessários a “uma gestão equilibrante do crescimento da população escolar” (Nóvoa, 1999: 592) e não procurando implementar medidas de fundo capazes de alterar o atraso estrutural do sistema de ensino. Como ainda nota Nóvoa:

“É preciso reconhecer que o Estado Novo não acompanhou o importante esforço financeiro no sector do ensino levado a cabo pela maioria dos países europeus no pós-guerra, o que acentuou atrasos e estrangulamentos no ritmo de desenvolvimento do sistema educativo.” (1999: 593)

Em termos conclusivos, no que concerne aos princípios da política educativa do Estado Novo, a linha de força primordial desenhava-se com a defesa do valor da educação em oposição dicotómica à lógica republicana de instrução. Justificando a sua dupla estratégia de redução e de simplificação das aprendizagens escolares e de reforço das componentes morais e religiosas, o regime ao mesmo tempo que estruturava um universo ideológico com referência a valores atemporais e à tradição permitia, como condição de eficácia, o alargamento da instrução mínima ao conjunto da população em idade escolar. Este último facto explica o salto quantitativo no que respeita à frequência da escola desde o início do período - 1927 - até ao seu final - 1974 - o qual, por sua vez, impulsionou a mudança qualitativa que a instauração de uma sociedade de base escolar acarretou ao nível da própria natureza do ensino.

¹⁰ Diz a este propósito Nóvoa (1999: 592): “É verdade que ao longo do período 1926-1974 se registam algumas evoluções positivas na percentagem de despesas públicas consagradas ao ensino, devido em grande medida ao esforço de “construções escolares” realizado a partir da década de quarenta”.

É uma escola, em simultâneo, idêntica e diferente, a que encontramos nos dois pólos deste período de vigência autoritária da educação: idêntica na permanência de uma *gramática da sala de aula e do trabalho pedagógico*; diferente na composição social do seu público. Idêntica ainda no factor de socialização como prática de doutrinação, como componente de formação moral e cívica, criando a ilusão de apropriação de valores imutáveis, socialmente partilhados, como instrumento de controlo das práticas familiares e sociais, como elemento de integração totalizadora da juventude, integrando a desigualdade numa espécie de ordem natural ao mesmo tempo que legitimava práticas de discriminação e exclusão social.

Diferente, ainda, enquanto lugar de funcionamento de uma pedagogia nacionalista expressa na *normatividade social e no didactismo técnico* que foi forçada a adaptar-se à evolução dos tempos e aceitar, nos últimos anos do regime, os novos ventos portadores de uma reflexão crítica, científica e inovadora sobre as questões educativas.

Idêntica, por fim, como último elo de um sistema burocrático que adoptando, por um lado, uma *lógica de redução* prolongou o atraso educacional português ao não levar a cabo uma política de investimento e, por outro, uma *lógica de controlo* impeditiva de um funcionamento mais autónomo da escola e dos professores e, em simultâneo, obstaculizando a emergência de uma cultura profissional de participação e de responsabilização.

Porque, como refere Nóvoa a *educação é um universo mais totalizado do que totalizador* limitando-se o *sistema educativo a organizar o que já está estruturado socialmente*, no decurso dos quarenta e oito anos de um regime de permanências e de estabilidade, as alterações sofridas no plano da educação não modificam significativamente a situação de Portugal no contexto europeu: “em 1974 o país continua a ocupar os últimos lugares das estatísticas internacionais relativas ao analfabetismo, às taxas de escolarização ou ao investimento público na área do ensino.” (Nóvoa, 1999: 595).

3. A educação e o Ensino nos Anos 60 e 70

Sendo objectivo deste item focalizar o que de mais marcante aconteceu em termos de educação e de ensino nos anos 60 e 70¹¹, impôs-se-me, como necessário, efectuar um percurso de análise diacrónica que, embora de forma breve, descreva as conjunturas político-educativas que antecederam o período em estudo.

A persistência de linhas de continuidade na política educativa do Estado Novo, conforme referi anteriormente, não pode, contudo, fazer esquecer as mudanças ocorridas durante o período de vigência educacional autoritária, sendo que a partir da identificação dessas mudanças é possível estruturar o funcionamento do sistema educativo em várias fases. Embora o conteúdo discursivo da exposição que vou efectuar se organize em três momentos – das origens da política educativa autoritária a 1961 (período que em termos da economia deste estudo é introdutório); de 1961 a 1974 e do 25 de Abril de 1974 ao final dos anos 70 (os dois períodos correspondentes ao espaço temporal de desenvolvimento deste estudo) - tomei como referência a periodização proposta por A. Nóvoa (1999¹²) para enquadrar a "educação nacional", devendo esta, segundo o mesmo autor, ser apreendida na "articulação entre referências permanentes e práticas que procuram adaptar o sistema de ensino à evolução das realidades sociais e económicas" (1999: 593).

A longa duração do primeiro momento em que organizo a minha exposição das fases evolutivas da política educativa do Estado Novo - das origens da política educativa

¹¹ Excluo desta análise o ensino universitário dado que este sector de ensino não se inclui no âmbito deste estudo.

¹² Considera este investigador quatro fases: a primeira de 1926 a 1936; a segunda de 1936 a 1947; a terceira de 1947 a 1961 e a quarta de 1961 a 1974. Para além desta periodização, tomei ainda em consideração as propostas anteriormente avançadas pelo mesmo investigador (1992 e 1996) que não diferem substancialmente desta última. Considerei ainda as propostas de Formosinho (1987) - o qual também referencia quatro fases: 1927-36; 1936-1947; 1947-1964; 1964-1970 e que denomina respectivamente de período formativo, de mobilização, de estabilização e de estagnação e declínio - e de Correia (1998), sendo que este autor segue em termos globais o fascamento adoptado por Nóvoa (1992).

nacionalista a 1961 – compreende as três primeiras fases referenciadas na periodização de Nóvoa (1999). Refere este investigador que:

“A primeira fase (até 1936) caracteriza-se por uma certa indefinição nas políticas, ainda que comecem a delinear-se os contornos da ideologia educativa do Estado Novo.” (p: 593)

período em que, acrescenta

“Um único objectivo parece estar sempre presente: o dismantelar das concepções, das representações e das práticas da escola republicana.” (1992: 457)

e, em consequência, o da legitimação da nova ordem. Significativo e expressivo é o título dado a esta fase por Correia (1998: 73): “Em busca de raízes para a nova ordem”, exactamente porque, em termos semânticos, elucida que este é o período de emergência das linhas de força da política educativa expressa na tripla estratégia da *contenção*, da *separação* e da *centralização* que atrás referi.

Nesta fase, e imediatamente a seguir a 1926, são tomadas medidas legislativas¹³ *desordenadas e mesmo contraditórias*, em contraponto à experiência republicana, nomeadamente: a “compressão” dos planos de estudos e da carga horária¹⁴; o fim da coeducação sexual e a diminuição da escolaridade obrigatória para 3 anos (1930¹⁵); a reorganização do ensino primário (1931) acompanhada de mecanismos de selecção para os que pretendiam frequentar o ensino liceal e a criação dos “postos de ensino” - “uma

¹³ Estas medidas legislativas são precedidas e acompanhadas de uma teorização político-ideológica por parte de responsáveis quer da Ditadura Militar (como Eusébio Tamagnini) quer do Estado Novo (como o já referenciado Tamagnini ou ainda Marcelo Caetano). Em comum, na semântica discursiva destes políticos, estavam a condenação do “excesso” de instrução e a manifestação em contrário a qualquer concepção de escola como veículo de promoção social. A este propósito ver Sérgio Grácio (1986: 32-33).

¹⁴ “Há, pois, que comprimir, custe o que custar - compressão nas horas seguidas e nos programas exuberantes, compressão na própria duração do ciclo liceal”. Decreto nº 12.425 (Estatuto da Instrução Secundária), de 2 de Outubro de 1926. Ou ainda, para o ensino primário: “A matéria dos programas novos não é exorbitante, não transpõe aquele limite do saber mínimo que, nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes. (...) ensinar-se o que é essencial e geral, sem transpor o espírito da criança para subtis locubrações científicas e para demonstrações do máximo rigor” Relatório do Decreto nº 14.417, de 12 de Novembro de 1927” (Correia, 1998: 74)

¹⁵ “O decreto nº 18 140, de 22 de Maio, dispunha que a escolaridade obrigatória passava a reduzir-se ao 1º grau, ficando limitado às três primeiras classes, do mesmo passo que o seu cumprimento se fixava, em termos etários, entre os 7 e os 12 anos. Além de outras consequências, esta redução baixava o nível de aprendizagens” (Fernandes, 1999: 644). A frequência da 4ª classe, apresentada como 2º grau do ensino primário elementar, não tinha carácter obrigatório.

espécie de escolas baratas povoadas por professores sem qualquer tipo de habilitações”¹⁶ (Mónica, 1999: 638).

O conjunto destas medidas mostra, muito claramente, a reduzida afectação de recursos humanos e financeiros praticada pelas autoridades nacionalistas na área da educação e, em síntese, evidencia que nesta fase se estrutura a matriz da “educação nacional”, que se constrói em torno de quatro grandes finalidades:

“garantir e impor uma instrução mínima a todos, no interesse do indivíduo e da colectividade; seleccionar entre os que obtiveram já essa instrução mínima, os mais capazes, extremado-os dos incapazes de ascenderem sem prejuízo da colectividade aos outros graus superiores de cultura; orientar os primeiros no sentido das suas naturais vocações, procurando conduzi-los a abraçarem as profissões em que possam ser mais felizes mais úteis; fixar de antemão as necessidades do Estado e da colectividade em matéria de diplomados com cursos técnicos e superiores, estabelecendo um limite à procura de certas profissões e procurando dirigir para outras o excesso da população escolar”(in *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, cit. p. Nóvoa, 1999: 593).

A segunda fase inicia-se em 1936, ano que marcará de forma categórica a imagem da política educativa legada pelo Estado Novo¹⁷ e caracteriza-se, no dizer de Nóvoa (1999)

“pela tentativa de edificação da escola nacionalista, baseada numa forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral.” (p.593)

As medidas tomadas nesta fase fizeram com que a ela ficasse associada a imagem educativa do Estado Novo¹⁸ e, como mais emblemáticas, saliento a imposição do livro

¹⁶ “Os “postos” eram “a escola aconchegada da terra pequenina, onde uma maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que pelo desperdício (de recursos), inimiga da restante terra portuguesa” (Mónica, 1999: 638). Esta medida é englobada por Nóvoa (1996) numa “atitude de desprofissionalização do professorado levada à prática através da desvalorização das bases profissionais e científicas da actividade docente (nomeação das regentes escolares, desqualificação da formação académica dos professores).” (p. 287)

¹⁷ Carneiro Pacheco, nomeado ministro da Instrução Pública em Janeiro daquele ano, logo no acto de posse anuncia claramente os seus propósitos: “É costume dizer-se que quem ocupa um posto ministerial vai render a guarda. Eu não venho render a guarda! Venho tomar uma ofensiva. Dirigir a ofensiva do Estado Novo pela educação nacional” (Declarações proferidas no acto de posse, transcritas in *Escola Portuguesa*, nº 69, de 6 de Fevereiro de 1936 (citado por Nóvoa 1992: 458)). António Carneiro Pacheco (1936-1940) protagonizará “a fase mais tipicamente fascista ou fascizante da ditadura [...] no momento em que Guerra Civil de Espanha sujeita o regime português ao mais difícil teste de sobrevivência com que até se defrontara, empurrando-o para uma convergência objectiva com as duas grandes ditaduras fascistas europeias (as ditaduras hitleriana e mussoliana)” (Loft: 1988: 19, citado por Correia 1998: 78).

¹⁸ Entre Abril e Dezembro de 1936, Carneiro Pacheco “protagoniza um esforço decisivo no sentido da “regeneração” do sistema educativo português (do aumento da sua eficácia enquanto estrutura de reprodução do Estado Novo” (Rodrigues, 1994: 327): o Ministério da Instrução Pública passa a ser

único¹⁹; a criação da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa²⁰; a obrigatoriedade de afixação do crucifixo nas salas de aula²¹; e a reforma do ensino liceal (Decreto-Lei nº 36.507 de 14 de Outubro de 1936) que segundo Lima (1992):

“consagra a ideologia corporativa e uma organização fortemente controlada do ponto de vista político-administrativo com intuítos de mobilização dentro da ordem estabelecida”. (p. 201)²²

Neste mesmo contexto de medidas que visavam a consagração dos princípios educativos do regime a “reforma” do Ensino Primário, mostra, mais uma vez, a sua postura anti-intelectualista:

“o ensino primário trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” (Decreto nº 27.279 (24.11.1936) cit. p. Correia, 1998: 78).

designado por Ministério da Educação Nacional (MEN); é imposto livro único; são criadas a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMPE) - da qual derivará a Organização Nacional Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) - e a criação da Junta de Educação Nacional, é estabelecida a obrigatoriedade de ser colocado em todas as escolas primárias, “por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo de educação cristã determinada pela Constituição” de 1933; os ensinos primário e liceal sofrem profundas reformas. É igualmente decretada a suspensão das inscrições nas Escolas do Magistério Primário (de 1936-37 a 1941-42), a criação de “postos de escolares”, a substituição de muitos professores primários por “regentes escolares” (somente habilitadas com a instrução primária), a generalização da separação dos alunos por sexos, etc.

¹⁹ “Com o objectivo explícito de pôr cobro à “*anarquia do demo-liberalismo*” (...) O Estado ditava a Verdade e fora dela nada havia” (Mónica, 1999: 637).

²⁰ Esta organização, conhecida trivialmente por Mocidade Portuguesa (MP), foi instituída em 19 de Maio de 1936, e iria, de acordo com a Base XI da Lei nº 1941 de 19 de Abril, enquadrar “*toda a juventude, escolar ou não*” e tinha como finalidades “*estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, formação do carácter e a sua devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto pela disciplina e no culto do dever militar*”. Para a sua criação foi determinante, de acordo com Kuin (1996:607) “o projecto de transformar o sistema educativo, e todo o seu aparelho auxiliar, num efectivo instrumento para “*enraizar uma nova mentalidade*” capaz de assegurar um futuro consenso em torno da trilogia “*Deus, Pátria, Família*”. Ainda segundo o mesmo autor “pode-se dividir a sua história em três fases: uma de expansão e de consolidação (1936 a 1945), seguida por uma fase caracterizada por sucessivas tentativas de redefinição (de 1945 a 1966) e uma última fase de declínio (1966 a 1974)”.

²¹ Lei nº 1941 de 11.04.1936 (Citada por Correia, 1998: 78). Ao crucifixo foram, mais tarde, acrescentados outros ícones: a fotografia de Salazar e do Presidente da República.

²² De acordo com o mesmo investigador a Reforma do Ensino Liceal de 1936, do ponto de vista da ideologia, “aparece influenciada pela proximidade temporal da Constituição de 1933, (...) com destaque para a organização corporativa.”, sendo que “*toda a organização pedagógica e administrativa procura servir (...) o objectivo [de formação da mentalidade corporativa], nada deixando ao acaso - desde a Mocidade Portuguesa, a disciplina de organização política e administrativa da Nação, a Obra das Mães pela Educação Nacional, a educação física, o canto coral, a designação dos liceus, a exposição de disticos, (...), até à orientação colonial e corporativa a que os professores estavam obrigados na execução do programa*” (p. 202)

Daqui se infere que a finalidade do ensino primário, como, aliás, da escola, não era a de promover o desenvolvimento de todos indivíduos, não era a de desenvolver capacidades e saberes, antes, como refere Mónica (1999),

“Os valores que o Estado Novo pretendia inculcar nos alunos eram a obediência diante do poder político, a resignação perante a posição na estrutura social e o respeito pela História de Portugal reescrita pelo regime” (p. 639)

Associadas a esta postura político-ideológica foi erigido um conjunto de metáforas²³, que exprimindo a prioridade da integração na ordem social da função educativa foi, igualmente, inserido num contexto de políticas aparentemente contraditórias de, simultaneamente, desvalorização do estatuto da profissão docente e de dignificação da imagem social do professor²⁴; por outro lado estas metáforas elucidam o facto de que,

“as transformações educativas precisam de um discurso de suporte e que a linguagem reformadora não é apenas um instrumento de poder, mas também uma tecnologia que mediatiza a distribuição do poder [de onde] a eficácia do esforço de construção nacionalista da educação mede-se, não tanto pela obra realizada, mas sobretudo pela capacidade de atribuição de sentidos à acção escolar e à política educativa”. (Nóvoa, 1999: 593).

Para sintetizar este período de *construção nacionalista da educação*, rebusquei as reflexões de Sérgio Grácio, numa citação assaz longa, mas que condensa as inter-relações da educação com a sociedade e com a filosofia que a ambas enformava:

“o mais importante efeito no sistema escolar, no Portugal dos anos 30 e 40, resultou da correspondência entre uma escolaridade primária obrigatória reduzida a uma espécie de mínimo incompressível, e uma estrutura social, submetida a transformações muito lentas e que não podia assim induzir movimentos significativos de mobilidade social. E esse efeito, operando silenciosamente através da experiência escolar e social dos sujeitos, consistiu num trabalho objectivamente

²³ “O mestre não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses”; “O professor do ensino primário, ao receber em suas mãos, para a primeira moldagem, a cera virginal da raça portuguesa, é erguido à nobilíssima condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa pátria”- Estas metáforas, citadas por Nóvoa (1992: 459) do molde vieram sobrepor-se às anteriores metáforas hortícolas ou desenvolvimentistas, reflectindo um movimento “de fora para dentro”.

²⁴ Refere Nóvoa a este propósito: “Assiste-se, desde 1930, a uma política aparentemente contraditória de desvalorização do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor: por um lado, o Estado exerce um controlo autoritário dos professores, impondo um perfil profissional “baixo” e inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional; por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) leva ao reforço da carga simbólica da acção docente, de forma a salvaguardar a imagem social e o prestígio dos professores.” (1996: 803).

orientado para desencorajar as veleidades de ascensão social entre o campesinato e o operariado. O contributo da educação para a produção da conformidade dos sujeitos com uma ordem social marcada pela divisão em classes, tende aqui a ser obtido de modo negativo, pelo *reforço* de toda uma experiência da imobilidade típica das sociedades tradicionais. Pode dizer-se em suma, que a política salazarista para o ensino primário consistiu fundamentalmente numa *tecnologia social*, isto é, num conjunto de medidas objectivamente orientadas, no caso dos utilizadores da escola, não para influir na sua trajectória social – já vimos que a escola é aqui inoperante – mas na representação que os sujeitos tinham do seu destino; e portanto também orientadas para influir no ajustamento da expectativa subjectiva ao destino objectivo” (S. Grácio, 1986: 39-40).

Por fim, centro a atenção sobre a terceira fase referenciada na periodização de Nóvoa e que perfaz o período temporal que balizei para o meu primeiro momento descritivo, com intenções, como referi, de contextualização das políticas e das práticas educativas levadas a cabo nas décadas de 60 e 70. Esta terceira fase situa-a Nóvoa entre os anos de 1947 e 1961, assinalando que esta é marcada pela acomodação do ensino às novas realidades económicas e sociais emergentes do pós-guerra. As reformas do ensino liceal (1947) e do ensino técnico (1948) surgem como respostas possíveis do regime à necessidade de formar quadros dirigentes e pessoal técnico qualificado que se adequem aos desafios lançados pelo desenvolvimento económico e industrial do país. Com idênticos objectivos incluem-se as medidas tomadas na âmbito do *Plano de Educação Popular*, iniciado em 1952 e concebido para lutar contra o analfabetismo e aumentar a taxa de escolarização, e o alargamento da escolaridade obrigatória para 4 anos (em 1956 para os rapazes e em 1960 para as raparigas).

Este período, balizado pela acção dos ministros Pires de Lima (1947-1955) e Leite Pinto (1955-1961), marca uma ruptura significativa com as práticas anteriores, uma vez que “a urgência de formar recursos humanos qualificados prevalece sobre uma visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica” (Nóvoa, 1992: 461; 1999:493).

É evidente, que a viragem que então ocorreu na forma de encarar o ensino se traduziu no combate ao analfabetismo, no incremento do ensino primário, como uma das condições necessárias ao desenvolvimento económico. A esta mudança não foi alheia a constatação das altas percentagens de analfabetos - 44 %, em 1950, conforme referem as estatísticas da UNESCO - que colocavam Portugal no último lugar europeu - “os números que incomodam, no plano interno e externo, funcionando como um estigma que

persegue o salazarismo” (Nóvoa, 1999: 594). Saliento, a propósito, que a expansão do ensino primário e a realização da Campanha Nacional de Educação de Adultos são contemporâneos do arranque do ensino técnico, para cujo incremento, conforme sustenta Sérgio Grácio (1986: 54), o *voluntarismo governamental* estava convicto dos efeitos positivos no desenvolvimento económico.

De referir ainda, complementarmente, que esta viragem é, segundo Nóvoa,

“facilitada pela consolidação de um Estado administrativo forte, que assume parte das tarefas de doutrinação ideológica, libertando a escola para outras missões, o que permite uma certa autonomia do sistema de ensino e lhe concede um papel mais significativo nos processos de selecção social e de recrutamento das elites.” (1999: 594).

É coetânea desta fase, com já salientei, a reforma de 1947 que aqui retomo pelo facto do Estatuto do ensino liceal, publicado neste ano, poder ser assumido como a matriz normativa de todo o ensino secundário e, nesta conformidade, se constituir como a referência essencial do próprio Estatuto do ensino privado (Decreto nº 37545 de 8 de Novembro de 1949)²⁵ que, no contexto deste estudo ganha singular importância. “Mantendo a estrutura”²⁶ consignada na reforma dos liceus de 1936 e seguindo, sob o ponto de vista da administração destas escolas,

“um modelo que se caracterizava pelo forte controlo político e administrativo por parte do Estado e da administração central, com a correspondente ausência de autonomia, de direcção própria e de participação de professores e alunos”(Lima, 1992: 205)

o decreto de 1947, na sua essência, resulta, segundo Barroso

²⁵ A reprodução do figurino do estatuto de 1947, por parte do “Estatuto do Ensino Particular” é por demais evidente, nomeadamente, nos mecanismos de controlo do serviço inspeccionário - a Inspeção de Ensino Particular - sobre o ensino privado. As vastas atribuições desta inspecção visavam fazer cumprir os objectivos emanados do Estado Novo para este sector e embora considerado *filho de um deus menor*, devia cumprir todos normativos da escola nacionalista, como irei referir no item “O ensino particular”.

²⁶ In Decreto nº 36:507 de 17 de Setembro de 1947 (ponto 17). Em concordância com a citada afirmação refere Lima (1992: 204), no Decreto nº 36:508 de 17.09.1947, “em relação à legislação de 1936 são recuperadas, e até por vezes aprofundadas, muitas das disposições de carácter acentuadamente ideológico (sobretudo no que diz respeito aos “trabalhos circum-escolares” [...]), mas o que há de mais marcante é o desenvolvimento detalhado das estruturas organizacionais e administrativas. De entre estas merecem especial relevo: reforço das competências do reitor (que ocupam 34 alíneas do Artigo 18º); a existência de um vice-reitor e de um secretário, ambos nomeados pelo ministro da educação; a criação do conselho administrativo [...] e a correspondente importância [...] conferida à “administração dos liceus” (expressa nos 9 extensos artigos que integram o Capítulo III); e ainda a importância conferida à “inspecção do ensino” detalhadamente regulamentada em capítulo próprio”

“essencialmente da necessidade de montar um dispositivo adaptado às características administrativas do Estado Novo, reforçando os aspectos centralizadores e burocráticos de feição mecanicista [...] a que não é indiferente (como é evidente) a natureza do regime.” (Barroso, 1995: 523)

e conjuntamente com o decreto de 1948, do ensino técnico, constituíram, de acordo com Formosinho, a

“apoteose do Estado Administrativo na gestão da educação e a clara prevalência do controlo burocrático (e conformista) sobre o controlo ideológico (mobilizador)” (1987:388, cit. por Estevão, 1996: 130)

Neste sentido se compreende a manutenção de uma *estratégia dual* que, baseada num “princípio de selectividade social, reservando aos liceus uma função de formação das elites e de regulação da procura social de educação através de uma oferta institucional limitada”, canaliza para as escolas técnicas as vias profissionalizantes de ensino e “por via de uma política rigorosa de admissão aos liceus, encaminha os alunos quer para o ensino técnico, quer para o ensino privado. Procurando-se aliviar a pressão da procura sobre os liceus e mantendo-se a população liceal dentro de “limites aceitáveis” (Nóvoa/Barroso, 1999: 632).

Por outro lado, este Estatuto enquanto elemento enquadrador do modelo organizacional do liceu no que respeita sobretudo à estrutura do governo e de controlo político, administrativo e pedagógico, como ainda à morfologia organizacional e à organização do processo de ensino, caracteriza-se por uma grande estabilidade e durabilidade de tal forma que institucionaliza um processo

“de *licealização organizacional e administrativa*, tanto mais eficaz quanto soube admitir excepções, especificidades e, até, algumas originalidades, no ensino técnico [Lei 2025, de 1947 e Estatuto publicado em 1948] e, sobretudo, no ensino preparatório [Estatuto publicado em 1968] garantindo (por adaptação) o respeito pelo que mais essencial continha - os instrumentos de controlo.” (Lima, 1992: 205)

Estabelecendo as bases do ensino secundário, em particular na assunção de uma divisão clara entre o ensino liceal e ensino técnico e na consequente rejeição da possibilidade de

criar qualquer ciclo unificado, o Estatuto de 1947 valoriza ainda o *regime de classes*²⁷ em detrimento do *regime de disciplinas*²⁸, factor este que representa

“o reforço de uma organização administrativa dos liceus, que se caracteriza, em termos formais, pela diminuição da autonomia dos professores, por uma regulamentação minuciosa das suas tarefas e deveres e pela consolidação de uma estrutura hierárquica para o exercício do poder de decisão e controlo assente nos reitores.” (Nóvoa / Barroso, 1999: 633).

Nesta terceira fase referenciada por Nóvoa enquadra-se ainda, como referi anteriormente de forma sintética, um discurso político-educacional novo no Portugal de Salazar: o do ministro Leite Pinto. Explicitando que o objectivo político essencial era o de planear a educação para uma economia “moderna”, enquadrável na ideologia político-educacional própria do desenvolvimento capitalista europeu, sustentava em três pontos as suas propostas:

“a) necessidade de entrelaçar planificação económica e planificação educativa; b) educação escolar encarada como factor de mobilidade social numa civilização em célere mudança por efeito das revoluções técnica e científica; c) alargamento da base escolar de recrutamento de um escol social de dirigentes e técnicos competentes.” (Rui Grácio, 1995: 473).

Congruentemente com o sentido discursivo esteve a sua prática política, devendo-se-lhe a elevação da escolaridade de três para quatro classes, primeiro para os rapazes (1956) e depois para as raparigas (1960); a tentativa de unificação dos ciclos preparatórios dos ensinos secundários, justificado pela necessidade de “unificação da base dos ensinos secundários” e ainda que continue a negar a imposição de um sistema de escola única; a abertura, na perspectiva da possível evolução demográfica e económica, do planeamento da educação à consultoria exterior (1959) e a participação, em ligação com a OCDE, no Projecto Regional do Mediterrâneo.

Defendendo serem indissociáveis fomento cultural e fomento económico e inspirando-se na teoria do “capital humano”, Leite Pinto subordina, todavia, a dimensão

²⁷ “Ensino simultâneo de várias disciplinas [onde] impera o princípio da concentração (alunos, professores, disciplinas), que funciona como instrumento privilegiado para desenvolver o valor formativo da aprendizagem e a dimensão moral do acto educativo (relação professor-aluno) (Nóvoa / Barroso, 1999: 633)

²⁸ Predominando aqui a dispersão e autonomia das disciplinas, consubstanciando um ensino sequencial de várias disciplinas.

tecnocrática (que combinava racionalidade económica com justiça escolar) aos fins axiológicos da educação: a defesa dos valores tradicionais portugueses. De qualquer forma, e de acordo com Rui Grácio, “de modernidade se pode falar acerca das suas recomendações, singulares também, em matéria de pedagogia do ensino primário, confessadamente próximas do activismo didáctico decrolyano.” (1989: 235).

A fase iniciada em 1961, a quarta na periodização avançada por Nóvoa (1999) e, no esquema descritivo que adoptei, o segundo momento, corresponde ao período em que Portugal é descrito, com base no censo de 1960 e outras fontes estatísticas, como “uma sociedade dualista em evolução”, contrastando o crescimento industrial com a estagnação agrícola, os quais determinaram a “coexistência de uma sociedade ‘moderna’, economicamente expansiva, em espaços urbanos relativamente restritos, e uma sociedade ‘tradicional’, estagnante, que cobre todo o território nacional envolvente das concentrações da primeira” (R. Grácio, 1995: 458), decorrendo deste dualismo importantes “transformações económicas e demográficas com incidências sociais, culturais e mentais, incluso no domínio educativo” (R. Grácio, 1989: 226)²⁹. Algumas dessas transformações repercutiram-se na morfologia e na composição social do sistema de ensino escolar bem como nas medidas de política educativa consubstanciadas no aumento dos recursos financeiros do Estado e no crescimento e diversificação da procura de educação, resultante de diversos factores³⁰ entre os quais o crescimento da oferta.

É neste contexto societal que se compreende a expansão do sistema de ensino, diversificado na quantidade e no ritmo de acordo com os diversos graus, ramos, tipos e modalidades, o qual crescendo moderadamente até ao início dos anos 50, arranca, a partir deste decénio, para um crescimento mais pronunciado, aproximando-se, na década

²⁹ Saliencia este investigador numa interessante síntese dessas transformações (efectuada a partir das contribuições de Sérgio Grácio, 1986, pp. 120-127) que o crescimento económico é concomitante com transformações internas e externas entre as quais a feminização do emprego (e do ensino), o crescimento do sector administrativo do Estado, sobretudo do aparelho escolar; que se assiste a uma alteração das atitudes e dos valores à medida que aumenta a consciencialização dos atrasos nacionais; que emerge uma “nova classe média” e que se desenvolve a tendência para o assalariamento em diferentes camadas da sociedade.

³⁰ “Para a procura terão contribuído a elevação dos níveis de vida, a acrescida terciarização do emprego, a valorização dos diplomas escolares, ligada ao processo de assalariamento (...) e o alargamento do mercado das profissões liberais, o qual suscita a desvalorização relativa do capital patrimonial em favor do capital cultural, escolar, portanto.” (R. Grácio, 1989: 226).

seguinte, tendencialmente, do crescimento dos países ocidentais industrializados³¹. Esta expansão foi ditada pela *inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo* e decorrente do diagnóstico da situação escolar portuguesa feita por instâncias internacionais, nomeadamente o “relatório” do Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM).

Em 1964 é publicado o relatório final do Projecto Regional Mediterrâneo - projecto lançado em Portugal, como referi anteriormente, em 1959 sob a responsabilidade da OECE (a partir de 1960, OCDE), em simultâneo com os países da Europa do sul - o qual, na análise do sistema educativo, identifica claramente as carências e atrasos educacionais do país:

“limite demasiado baixo da escolaridade obrigatória (era ainda de quatro classes); queda das taxas de escolaridade para além deste limite; fracas taxas de aproveitamento, com quebras sensíveis na passagem de um grau de ensino para o seguinte e reduzido aproveitamento em cada um deles. O diagnóstico ficou ilustrado na seguinte descrição do “destino” de uma geração escolar: “De cada 100 alunos que frequentaram a 4ª classe de instrução primária [em 1950-1951], 70 passaram o seu exame, só 18 entraram no ensino secundário, 5 terminam o curso secundário e apenas 2 obtêm o grau universitário.” (PRM-II, 1964: 22, citado por R. Grácio, 1989: 225).³²

Apesar de se tratar de um “relatório”, sem carácter vinculativo, como sublinhou Galvão Teles, acabou por criar ao governo responsabilidades, tendo o ministro, realçando méritos próprios, promovido estudos de planeamento da acção educativa, que iniciados em 1963, haveriam de conduzir ao Estatuto da Educação Nacional. Destinado a

³¹ No quadro seguinte expressa essa mesma expansão (in R. Grácio, 1989: 223) :

Ensino Secundário (liceal / técnico-profissional / preparatório)

Alunos inscritos

	Total	Índice	Liceal	Índice	Técnico	Índice	Preparatório
1950-1951	87 129	100	48 485	100	38 644	100	-
1960-1961	209 283	240	111 821	230	97 462	252	-
1970-1971	404 572	464	137 259	283	127 027	328	138 564
1973-1974	592 400	680	211 772	436	135 975	351	236 092

³² O citado relatório, ainda de acordo com Rui Grácio (1995: 474), é de importância e significado inquestionáveis: “Em primeiro lugar, a iniciativa de Leite Pinto inscrevera-se explicitamente numa política de valorização de recursos humanos com vista ao desenvolvimento económico do País. Em segundo lugar, o documento, combinando a linguagem severa mas impressiva dos números com enunciados de apreciação qualitativa, forneceu uma imagem clamorosa das deficiências do sistema educativo, bem como dos enormes esforços e meios a mobilizar.”

constituir *uma magna carta da educação*, o mencionado estatuto, publicado em 1969, acabou por conter algumas inovações, maioritariamente centradas no ensino superior.³³

Conclui-se, então, que as medidas tomadas no campo da educação a partir dos anos 60 sejam marcadas pela

“inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo – por vezes contra as próprias concepções dos responsáveis governamentais (...) - que culminou nos esforços de *democratização do ensino* do início da década de setenta. Nesta ocasião toma-se consciência do atraso educacional do país, o que conduz à exigência de um maior investimento na área da educação, no quadro de uma articulação entre a planificação económica e educativa, de um incentivo à educação escolar como factor de mobilidade social e de alargamento da base escolar de recrutamento das elites” (Nóvoa, 1996: 288).

Efectivamente a procura de escola obriga os responsáveis a tomar um conjunto de medidas de emergência: o prolongamento para 6 anos da escolaridade obrigatória³⁴, decretado em meados de 1964, concretizado com a instituição da 5ª e 6ª classes, ou *ciclo complementar do ensino primário*, e orientado para o término de estudos; a criação, também em 1964, do Instituto de Meios Audio-Visuais de Ensino³⁵ - com o objectivo primordial de promover a realização de programas de radiodifusão e de televisão e superintender na sua recepção e funcionamento - na sequência da qual é instituída a *Telescola*; o nascimento do Gabinete de Estudos de Planeamento e Acção Educativa, em 1965, “fruto de uma nova *cultura de planeamento*, fortemente imbuída das teses do *capital humano*, que exerce, doravante, uma influência assinalável na definição das políticas educativas” (Nóvoa e Barroso, 1999: 635); a criação, em 1967, do *ciclo preparatório do ensino secundário*, culminando um longo período de debates e realizações, “representa uma viragem importante na política do Estado Novo na área da educação” e constituiu “um marco simbólico na medida em que interpela dois alicerces da ideologia nacionalista: a redução da escolaridade obrigatória e a bifurcação das vias de ensino” (p.634); simultaneamente reconhece-se “a necessidade de ampliar a formação de

³³ O estatuto, elaborado numa época de grande transformação económica e social, “deveria dar forma e expressão (...), a um sistema educativo “*fiel às grandes constantes do cristianismo e da lusitanidade, mas modernizado em função das exigências do presente e das tendências do porvir*” (Galvão Teles, 1966: 45, citado por R. Grácio, 1989: 246).

³⁴ Esta medida, como evidenciam Nóvoa e Barroso (1999: 635), “permite responder à maior procura de educação sem provocar, de imediato, uma fusão das diversas vias de ensino.”

³⁵ Designado, a partir de 1969, por Instituto de Meios Audio-Visuais de Educação.

base recebida na escola primária e de permitir uma melhor orientação dos alunos em relação à escolha da via de ensino mais adequada (p.635).

As medidas tomadas por Galvão Teles, nomeadamente a criação *ciclo preparatório do ensino secundário*, assim como a fundamentação que acompanha esta medida, não devem iludir as contradições que ela contem, “uma vez que o dispositivo concreto que a põe em prática reproduz clivagens sociais e escolares”, na medida em que continua a consagrar uma tripla via para o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos; a estas vias estão agregadas desigualdades de facto, resultantes de razões extrínsecas de ordem económico-social - os mais desfavorecidos social e economicamente frequentavam a 5ª e 6ª classes ou ainda o ensino preparatório TV, enquanto os mais favorecidos, o ensino preparatório directo. Esta tripla via de desigual prestígio pedagógico e social conduzia, por sua vez, a percursos escolares diferenciados num sistema que conheceu, nos finais do decénio de 60, três importantes transformações quantitativas:

“o aumento do número de inscritos na 5ª e 6ª classes até ao início da década de setenta, na sequência do prolongamento da escolaridade obrigatória, e o seu decréscimo posterior devido ao prestígio e à consolidação institucional do ensino preparatório; a expansão rápida do ensino preparatório directo cujos efectivos quadruplicam num período de seis anos; o aumento global, muito significativo, da população escolar nos dois últimos anos da escolaridade obrigatória.” (Nóvoa / Barroso, 1999: 635) .

Referindo não ser fácil encontrar explicações para estas transformações quantitativas do sistema educativo, Nóvoa e Barroso (1999: 635-636) avançam três hipóteses interpretativas: em primeiro lugar, colocam a melhoria da oferta institucional que, agindo sobre a procura, a liberta de constrangimentos tradicionais e provoca a sua evolução positiva; em segundo lugar, enfatizam o desenvolvimento de maiores expectativas de promoção social através da escola que orienta as escolhas para as vias de ensino mais prestigiadas; em terceiro lugar, fazem sobressair a exigência de cada vez *mais escola* emergente de novos projectos sociais equacionados na dupla avaliação dos custos e dos benefícios das escolhas.

Paralelamente, o sistema sofre, igualmente, transformações qualitativas com o desenvolvimento, na sequência da evolução do ciclo preparatório, de uma nova cultura

pedagógica (curricular, relacional, avaliativa, etc) de que é portadora (e impulsionadora) a nova geração de professores que chega ao sistema, os quais,

“Confrontados com uma população escolar heterogénea que coloca novos desafios e dificuldades, [estes professores], são obrigados a repensar o seu trabalho pedagógico e a encontrar formas inovadoras de acção, que lhes permitam dar respostas adequadas no contexto de um sistema de ensino que tinha sofrido importantes mudanças quantitativas e estruturais. Estas transformações não se explicam apenas por razões endógenas e é preciso atender à evolução política do regime durante a década de sessenta. O discurso produzido pelo ministro Veiga Simão (1970-1974) e o seu projecto de reforma são fruto de uma nova situação que exige novas respostas educativas.” (Nóvoa / Barroso, 1999: 635) .

E é exactamente com Veiga Simão, o ministro que de forma indelével marcou o período de 1970-74, que introduzo a apresentação discursiva do segundo momento que considere na sequência formal deste olhar sobre a educação e o ensino nos anos 60 e 70.

“*Renovar a Educação na Continuidade*”, “A reforma Veiga Simão: *condição de sobrevivência*”, são títulos que encimam dois artigos de autores que tenho vindo a seguir nesta descrição (nomeada e respectivamente, R. Grácio e S. Stoer) e que pela sua riqueza semântica abrem o campo de inteligibilidades de uma reforma inscrita numa concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades e, anunciada, paradoxalmente, sob o signo da democratização do ensino numa sociedade que recusava as garantias mínimas de democracia política formal. Erigindo como vectores ideológicos essenciais no discurso político-educacional a “batalha da educação”, uma educação ao serviço do desenvolvimento e a “democratização” do ensino, visava o poder político estabelecer uma espécie de consenso nacional para a realização de uma missão histórica cuja responsabilidade era endossada a todos os sectores da sociedade portuguesa.

Como *renovação na continuidade*, Veiga Simão “assumia um discurso político-educacional aparentemente ajustado a uma necessidade de mudança” (R. Grácio, 1995: 475), dando prioridade à valorização dos recursos humanos, recursos necessários para o desenvolvimento e o progresso, efectuado no quadro de valores próprios da civilização científica e tecnológica; à despolitização da escola a par de uma prática pedagógica assente no “diálogo franco e aberto” entre professores e alunos; à democratização do ensino numa educação de massas e, ainda, à autonomia universitária. Por outro lado, realizava um projecto de “modernização” do sistema educativo assente em dois eixos fundamentais: a “normalização” do ensino, respondendo, desta forma, à contestação

estudantil; e a “eficiência” do ensino, adaptando o sistema às necessidades do desenvolvimento através do fomento da educação pré-escolar, do prolongamento da escolaridade obrigatória, da reconversão do ensino secundário, da expansão e diversificação do ensino superior, isto é, duma reforma global do sistema educativo. A *renovação* visível, para além das medidas propostas, nos procedimentos instrumentais de concretização da reforma como a consulta à opinião pública, a modernização dos serviços centrais, a dinamização dos estudos técnicos e, ainda, o reforço dos meios financeiros. A *continuidade* visível nas diversas antinomias – com especial relevância para a “democratização” do ensino num contexto autoritário e repressivo - “que faziam da concretização da ambiciosa reforma do ensino um problema similar ao da quadratura do círculo” (R. Grácio, 1995: 478).

Condição de sobrevivência, nas próprias palavras de Veiga Simão, elucidando que a sua política de educação era a solução possível para a grave crise que se vivia em Portugal, e que no seu entender, era de natureza claramente “espiritual” e se traduzia na falta de humanismo na sociedade portuguesa: “a “humanização” resultaria em modernização, a qual envolvia, necessariamente, uma política de intensificação e de criação de riqueza humana e material - daí que o seu *slogan* “Educar todos os Portugueses” se apresentasse como um grito de batalha numa luta pela sobrevivência” (Stoer, 1986: 81-82). Concebida como desafio nacional, que consistia em educar todos os portugueses, apesar da escassez de recursos materiais e humanos, a Reforma, procurando responder ao desafio insolúvel de determinar a maneira de racionalizar a educação de forma “a introduzir um planeamento rigoroso, a construir uma meritocracia e um sistema tecnocrático capazes de proporcionar uma legitimidade científica, *no seio de um regime corporativo caduco, repressivo e atacado de uma pobreza e analfabetismo massivos*” (p. 107), saldou-se - face à inexistência da mudança estrutural do fascismo para a democracia – como uma *condição de sobrevivência* “destinada a diminuir o vazio existente entre as massas e os grupos de elite, de modo a dar renovada credibilidade ao regime” (p. 107).

Objectivando as inovações trazidas pela lei reformadora do sistema educativo – Lei 5/73 – saliento a intenção de desenvolver a educação pré-escolar (até então, totalmente de iniciativa privada); a redução da idade de ingresso na escola, dos 7 para os 6 anos; a expansão do ensino básico obrigatório para oito anos de escolaridade (ensino

primário e ensino preparatório, cada um com quatro anos de duração); a inovação a nível do ensino secundário com a criação de escolas secundárias unificadas pluricurriculares para o curso geral (2 anos) e escolas polivalentes ou específicas para o curso complementar (2 anos); o aumento e a diversidade do ensino superior com o lançamento dos Institutos Politécnicos.

Constata-se que são efectivamente propostas medidas de grande alcance que visavam a construção de um sistema escolar moderno, tendo subjacente a vontade de pôr a “educação ao serviço do desenvolvimento” e, desse modo, “contribuindo para preparar os recursos humanos necessários ao progresso do país e à sua integração nas dinâmicas em curso na Europa” (Nóvoa, 1999: 594). Nesta mesma medida, se verifica que a reforma “representou a expressão final das políticas de modernização elaboradas de um ponto de vista do “capital humano” e propostas, desde finais dos anos 40, pelas facções industrialistas do regime” (Afonso, 1994: 108). Por outro lado, conclui-se que sob o ponto de vista da arquitectura legal, a reforma Veiga Simão,

“constitui uma alteração importante, mas avança mudanças que não eram possíveis numa sociedade bloqueada por um poder político conservador, na qual continuam a existir entraves fortíssimos à democracia e à participação cívica e política” (Nóvoa, 1999: 594)

E era uma *sociedade bloqueada* no seu desenvolvimento global que existia no Portugal de Abril de 1974, “constituindo o carácter arcaico, opressivo e selectivo do sistema de ensino simultaneamente efeito e factor desse bloqueio” (R. Grácio, 1995: 479); um sistema de ensino que, não obstante, “se movia e alterava: em boa parte, independentemente de decisões políticas do poder - e assim terá sido caracterizadamente ao longo dos decénios de 50 e 60 - mas também por efeito de algumas medidas de modernização reformista pelo início de 70” (p. 479), e que repercutia as contradições sociais e políticas que marcaram o fim da ditadura. Essas contradições em “explosiva descompressão” no 25 de Abril fizeram emergir, em muitos estabelecimentos de ensino, uma verdadeira turbulência (chegando, muitas vezes, à anomia da vida escolar) que conduziu à ruptura política e pedagógica na procura de um novo ordenamento estrutural e normativo. É este o período dos “saneamentos” políticos e pedagógicos nas escolas; da reformulação política, cultural e pedagógica dos objectivos educacionais; da procura de novos planos e conteúdos do ensino e das formas de avaliação; da procura de novas

estruturas de governo, administração e participação nas escolas (a gestão democrática das escolas), enfim, da “depuração” do sistema e da gestão, por parte do Ministério, das contradições do sistema polarizadas entre a necessidade de atender às reivindicações das escolas e a necessidade de definir e fazer aplicar uma política democrática do ensino, conforme salienta Rui Grácio no artigo que tenho vindo a seguir³⁶. Corresponde, por seu lado, este período ao terceiro e último momento que considere nesta descrição das conjunturas político-educativas que recortam o espaço temporal deste estudo.

A análise efectuada ao sistema educativo, no ano de 1975, por peritos educacionais da UNESCO, apontando seis características negativas principais - a quase completa ausência de educação pré-escolar; uma baixa eficácia interna; conteúdos e métodos frequentemente arcaicos, vias que facilitavam a discriminação social; centralização excessiva e assimetrias regionais; insuficiente preparação dos professores em algumas áreas - retrata, de forma precisa, a situação educacional do país neste período. Em consonância com este diagnóstico, as propostas de reforma visavam a progressiva generalização da educação pré-escolar, a melhoria de eficácia do ensino primário, a expansão do ensino preparatório até ao nono ano, a extensão das vias paralelas ao nível do secundário e o investimento na formação inicial e em serviço dos professores.

Mau grado a incapacidade da realização das profundas alterações na estrutura do sistema no período de 1974 a 1976, assistiu-se, no entanto, ao processo de preparação de duas medidas que vieram a ser implementadas: a unificação das anteriores vias paralelas do ensino secundário (escolas técnicas e liceus) formando uma escola secundária geral³⁷ e a obrigatoriedade do acesso ao ensino superior ser antecedido por um ano lectivo de serviço cívico ou comunitário a prestar pelos candidatos.

³⁶ Sobre as contradições que recaíam sobre o Ministério escreve Rui Grácio: “Este tem gerir uma situação nova, pela intensidade e extensão, irrompida no mundo escolar, e é coagido a responder a desafios contraditórios: por um lado, acudir a situações de perturbação, atender o caudal de reivindicações; por outro, definir e fazer aplicar, por si ou conjuntamente com as escolas, uma política democrática de ensino. E ainda, corresponder a solicitações e exigências, contraditórias também, da opinião, das forças sociais e políticas e, acaso mais contrastadamente, das escolas: ou intervir com energia e firmeza, quando lhe faltavam meios, se houvesse vontade - que não havia, nem podia haver - de assumir a maneira forte; ou intervir apenas como função de regulação, apoio e consagração das iniciativas e deliberações da periferia e da base, quando o pesado aparelho administrativo escolar e os carris de conduta fortemente implantados faziam suspender do centro e do topo as pequenas e as grandes decisões.” (1995: 480).

³⁷ Este processo iniciou-se em 1975-76 com a criação do novo 7º ano unificado que, de um ponto de vista estrutural, seguia a lógica da expansão experimental da ensino preparatório iniciada em 1972.

Depois deste período em que contradições de ordem social e política relativa ao processo revolucionário e democrático pautaram a actuação do ministério - “sujeito às indeterminações da pluralidade dos centros de decisão política, e à luta pelo poder, ou pela sua partilha e, no caso, pelo domínio de um sector tão importante na estratégia da orientação ideológica das camadas juvenis” (R. Grácio, 1995: 480) – o período seguinte, de 1976 a 78 ficou marcado pela “normalização” (Stoer, 1986) recuperando o poder central o controlo do sistema, centralizando e burocratizando a administração, reorganizando, reconstruindo e normalizando as estruturas escolares.

1.4. O Ensino Particular

Enquanto Estado Administrativo, o Estado Novo, acentuando as características centralizadoras e burocratizantes, pôs em prática uma estratégia que desenvolvida em dois sentidos complementares para a assunção dos fins de garante dos seus interesses, da estabilidade e da ordem: por um lado, o robustecimento da “administração pública, centralista e hipertrofiadora das organizações de controlo político e administrativo” (Estevão, 1996: 125); por outro, a debilitação da capacidade de participação e iniciativa dos cidadãos na vida pública. Congruentemente com esta estratégia, o individual e o particular eram submetidos às prioridades do oficial (público), de onde o ensino privado nunca ter tido uma expressão forte no sistema educativo português, e de ter sido portador de um estatuto sempre ambíguo, caracterizado pela menoridade (“reprodutor do figurino e excelência do ensino público” (Estevão, 1996: 130)), pela inferioridade (sem capacidade de competir em termos de rede escolar com as escolas públicas), e pelo supletivismo (ensino de “segunda oportunidade, nomeadamente em situações de insucesso escolar” (Nóvoa, 1992: 464)).

O claro papel monopolizador exercido pelo ensino estatal limitava o surgimento de uma competitividade salutar entre escolas de diferentes sectores, tendendo estas a se distinguirem pelo recurso a um ensino marcadamente elitista, enquanto elemento

justificador “da vontade de assegurar processos de socialização internos a certos grupos sociais, ainda que com prejuízos no terreno escolar propriamente dito” (Nóvoa, 1992: 464). Dependendo da sua área de implantação essa etiqueta de “elitismo”, com ou sem correspondência a melhor qualidade nas prestações educativas, colava-se, sobretudo, às escolas privadas confessionais em áreas providas de escolas públicas, enquanto que as escolas que aparecem, sobretudo na década de 60, em “múltiplas localidades, à escala da vila” sendo “onerosas para as famílias, [e] representa[ndo]m a única porta para a educação” (Gomes, 1981: 80) detinham diferenças de qualidade assinaláveis porque constringidas pela pobreza dos meios e condições que sustentavam o seu funcionamento. Aparecendo “como compensação para os males do gigantismo” (Gomes, 1981: 80), o número crescente das escolas particulares, neste período, polariza-se em torno de duas características: por um lado, e seguindo a opinião de Gomes, verifica-se a multiplicação do ensino particular “no seu ambiente familiar, por vezes demasiado *artesanal*” que, na sequência dessa proliferação, “arrasta um ensino não confessional de cariz nitidamente comercial, menos preocupado com a qualidade, até com a seriedade que deverá ser inerente ao acto educativo”, juntando-se à “carência de condições materiais” a “carência de condições pedagógicas, de pessoal docente satisfatoriamente habilitado” (pp. 80-81); por outro, é esta a época em que, por via da elaboração de planos próprios, do investimento na experimentação pedagógica e do desenvolvimento das áreas profissionalizantes, o ensino privado desafia a “modorra do ensino oficial” (Gomes, 1981: 80) sem lograr, todavia, marcar a sua diferença, uma vez que, parafraseando Estevão (1996: 128), o produto final, não deixou de reflectir a mimese procurada, isto é, “jovens escolarmente uniformizados, com excessos também de teorização e carências de participação e de ligação à prática.”

Nesta conformidade, afigura-se legítima a afirmação de que durante toda a vigência do Estado Novo (embora de modo menos claro a partir da década de 60) o ensino privado não conseguiu constituir-se como *alternativa ideológica e pedagógica* ao ensino público, tendo mantido o seu carácter de menoridade embora se tenha, tal como aquele, constituído em “veículos de endoutrinamento e de controlo ideológico”, ou em “instrumentos de desenvolvimento económico ou como “tecnologias sociais” pela via da conformação dos indivíduos à ordem social” (Estevão, 1996: 129-130)

Desde o início do regime autoritário, e com mais propriedade no seu período de consolidação, de 1936 a 1949, o ensino privado contribuiu, na opinião de Estevão (1996)

“(…) para a optimização dos mecanismos de integração social, sujeitando-se à visão pretendida de uniformidade, em nome do imperativo da unidade do espírito nacional (...), [enquanto que] a redução de estatuto provocada por esta uniformização e mimetismo produziu, na verdade, escolas privadas submissas e conservadoras.” (pp. 127-128).

A incapacidade do sistema de ensino nacional para conceber o ensino particular numa perspectiva autónoma, ainda que complementar relativamente ao ensino escolar oficial, transparece no próprio Estatuto do ensino privado de 1949 (o Decreto nº 37 345 de 8 de Setembro), documento este de capital importância para este sector de ensino não só pela sua perenidade³⁸, como também porque condensa as disposições de estatutos anteriores³⁹, reforçando o controlo do Estado e, em consequência, subalternizando o seu estatuto no seio do próprio sistema. Nas disposições deste diploma exigia-se às escolas privadas a adopção dos mesmos planos de estudo bem como dos programas e dos compêndios do ensino público; a obrigatoriedade da mesma organização e gestão do tempo escolar que o ensino oficial bem como a normalização, por este, do regime de frequência, aproveitamento e comportamento, condições de transição, reprovação e admissão a exames e, ainda, a obrigação da leccionação da disciplina de educação moral de acordo com os princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais; a autorização de funcionamento, concedida por alvará, passado pela inspecção após vistoria efectuada por este órgão central, assim como o controlo deste serviço inspectivo sobre a actividade docente, cabendo-lhe a classificação do serviço docente com a possibilidade de assistência às aulas e aos exames para além de outras actividades; o respeito integral pelas leis e princípios pedagógicos, competindo ao director e aos professores o seu cumprimento e a adopção de procedimentos morais irrepreensíveis.

³⁸ Com múltiplos ajustamentos vai perdurar até 1980 apesar das profundas alterações verificadas na sociedade portuguesa e no próprio ensino no decurso desse período.

³⁹ Refiro-me ao primeiro Estatuto de 1931 considerado a “carta de alforria do ensino particular”, uma vez que lhe confere personalidade jurídica bem como aos estatutos de 1932, 1933 e 1934 que anualmente se vão sobrepondo ao primeiro “numa pormenorização crescente do que é e do que pode ser o ensino particular” (Gomes, 1981: 79). Todos estes documentos legislativos atestam a postura de controlo estatal sobre o ensino privado; aponta-se como única descontinuidade desta ordem o preceituado na constituição de 1933 que abre a possibilidade de vir a legitimar, subsidiar e oficializar o ensino privado.

A promulgação deste Estatuto gerou, no seio do sistema político português da época, uma acesa controvérsia⁴⁰ a qual, segundo Nóvoa (1992: 463) “é um excelente analisador das contradições do sector privado” e salda-se por um surpreendente “consenso que se gera quanto à menor qualidade do ensino prestado nos colégios particulares em comparação com os liceus oficiais”.

Apesar deste estatuto *reduzido*, conferido pelos normativos e modelador das práticas administrativas e pedagógicas dos estabelecimentos de ensino privado, a frequência do ensino privado, variável no tempo e segundo o grau de ensino, era, em termos numéricos, bastante significativa no que concerne ao ensino liceal, atingindo quase 60% a sua percentagem em 1960⁴¹. Refere Nóvoa (1992) a este respeito:

“Em termos absolutos, o número de alunos cresce significativamente passando de pouco mais de 4 000 alunos em 1930 para cerca de 65 000 em 1960. A rede escolar privada revela uma notável capacidade de resposta ao aumento da procura da educação de nível secundário” (p. 463).

Salienta, ainda, este investigador que o desenvolvimento do ensino privado, sobretudo no seu nível liceal, explica-se pela dificuldade de resposta do ensino oficial à procura crescente de educação e, acrescenta que na consolidação do ensino particular representaram também papel decisivo as novas relações entre o Estado e a Igreja, constituindo “as pequenas escolas particulares, os grandes colégios e os seminários religiosos (...) soluções alternativas aos liceus” (p. 463). Embora o acesso ao ensino particular estivesse “sujeito a mecanismos económicos e a regulações sociais o que lhe confere um carácter diferenciador” (p.463) e a transição entre o ensino primário e liceal

⁴⁰ Controvérsia esta no seio da Câmara Corporativa e condensada, de acordo com Nóvoa, em três interrogações basilares: “O debate inicia-se com uma interrogação fundamental sobre as competências em matéria educativa ou, dito doutro modo, sobre o dever-direito de educar: a afirmação de uma trilogia de legitimidades (a Família, a Igreja e o Estado) traduz-se, de facto, em modelos cada vez mais uniformizados e escolarizados de educação. A segunda interrogação comporta uma dimensão crítica face à “demasiada oficialização da instrução pública”, exprimindo a vontade de “aliviar o hipertrofiado e monstruoso Estado moderno”: na prática, observa-se um reforço dos mecanismos de controlo do ensino particular e uma progressiva sujeição aos modelos estatais. Por último, a defesa do princípio da liberdade de escolha situa-se num plano retórico que a realidade se encarrega de desmentir.” (1992: 464).

⁴¹ O quadro seguinte, retirado de Nóvoa / Barroso (1999: 633) justifica a asserção produzida:

	1930	1940	1950	1960	1970	1974
Ensino Oficial	14 970	15 877	21 962	46 060	65 226	160 704
Ensino Particular	4 298	20 590	26 523	65 761	72 033	77 052
Total	19 268	36 467	48 485	111 821	137 259	238 056

fosse linear para os mesmos grupos sociais, o aumento da população liceal corresponde, em termos sociais a uma evolução da estrutura social portuguesa e à correspondente maior escolarização das camadas intermédias e superiores. O acesso de novos públicos às escolas particulares (tal como no ensino oficial) vem aumentar a heterogeneidade do corpo estudantil, enquanto que o peso, cada vez mais acentuado do sexo feminino⁴² atesta quer um nova atitude das famílias em relação à educação das filhas quer uma acrescida profissionalização do trabalho feminino.

É também a partir da década de 60 que o papel e a orientação do Estado em relação ao sistema educativo sofre alterações, reorientando-se “para uma actividade menos preocupada com a dominação ideológica e mais preocupada com a dominação económica” (Stoer, 1986: 56-57); mudança de sentido esta que, ao nível do ensino privado, se saldou por algumas dificuldades na adaptação à nova conjuntura definida, cumulativamente, pelo aumento da concorrência do ensino público, pela institucionalização, a partir do ano lectivo de 1968/69, da unificação do ensino preparatório (liceal e técnico) e pela ampliação da escolaridade obrigatória para seis anos. Não obstante, em 1969, a superioridade, em termos numérico, dos alunos a frequentarem o ensino privado e do número de escolas ser ainda substancial⁴³, este sector de ensino continuava a sofrer uma situação de subalternização, totalizando o Estado todo o sistema.

Como acções tendentes à dignificação e valorização do ensino privado apontam-se a levadas a cabo pelo episcopado português em diferentes momentos históricos bem como a realização, em 1965, do primeiro Congresso Nacional do Ensino Particular e, sobretudo, em 1967, os Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional onde se efectuou uma análise do ensino privado em Portugal e se apontou um conjunto de medidas no sentido do reconhecimento da liberdade de ensino. Por sua vez, no início da

⁴² Veja-se o quadro seguinte que expressa esse aumento gradual da frequência de alunos do sexo feminino (in Nóvoa / Barroso (1999: 633)):

	1930	1940	1950	1960	1970	1974
Ensino Oficial	23	37	44	50	53	54
Ensino Particular	30	43	49	49	47	50
Total	25	40	47	50	50	53

⁴³ “No ensino liceal, porém, o sector privado continuava a ter uma grande importância. Assim, em 1969, havia 43 escolas com 2 413 professores e 53 932 alunos no ensino público. No ensino privado havia 383 escolas com 4 020 professores e 75 507 alunos.” (Estevão, 1996: 139, nota 46).

década de 70, contrariamente às expectativas criadas (nomeadamente as aduzidas do início de uma política de subvenções ao ensino privado) de garantia das condições de igualdade e responsabilidade, o ensino privado continuou a ser votado ao ostracismo nas medidas legislativas tomadas, merecendo somente a integração no plano do sistema educacional na Reforma do Veiga Simão⁴⁴. Com o 25 de Abril de 1974, as concepções oficiais em relação ao ensino privado pouco diferiram das anteriores, conforme afirma Estevão, que acrescenta:

“até à saída das leis n.ºs 9/79 e 65/79 e ainda do estatuto do ensino particular e cooperativo de 1980, poucas alterações substanciais se verificaram na posição do Estado em relação a este sector. O Estado (...) irá continuar a determiná-lo de perto, mesmo depois da promulgação destes normativos e, mais tarde, da lei de bases do sistema educativo, em 1986 (...).” (1996: 147).

Em termos conclusivos, e seguindo de perto as reflexões de Estevão (1996: 145-146), reafirmo que ao longo da longa duração do Estado Novo e nos primeiros anos após a revolução de Abril, o ensino privado viveu condicionado pelo Estado, usufruindo de uma autonomia mitigada, consubstanciada nas restrições pedagógicas e administrativas, no papel fiscalizador e controlador da inspecção e nas dificuldades financeiras advindas das necessidades de satisfazer encargos fiscais. Muito embora na vigência do ministério de Veiga Simão se erigissem os apelos à modernização do ensino, à igualdade de oportunidades e à democratização do ensino, o sector privado manteve-se com o seu carácter supletivo, menorizado e uniformizado face ao ensino público, não deixando, todavia, de ser imprescindível para o próprio funcionamento do sistema escolar. Por seu lado, o Estado não perdeu, neste longo período, a sua capacidade de regulação e controlo, monopolizando, inclusive, todo o campo da educação e da vida pública, impedindo desta forma que o sector privado da educação assumisse características competitivas ou muito inovadoras em termos pedagógicos ou organizacionais; face a um “Estado Educador” forte, a escola privada era a oportunidade aceitável de gestão das incapacidades do sistema de ensino oficial.

⁴⁴ Lei n.º 5/73 publicada em 25-7-73.

Capítulo II:

**Uma leitura dos modelos de análise
das organizações escolares**

Ao olhar as organizações escolares, nestes anos noventa, sobressai como realidade indelével (e inquestionável) um objecto de estudo polifacetado e complexo, em simultâneo lugar de encontro e de síntese das abordagens macroscópicas (centradas na globalidade do sistema) e microscópicas (centradas na sala de aula) dos idos anos 60 e 70 e espaço específico que atravessado por estes dois níveis se individualiza enquanto contexto organizacional singular. Este nível meso, tal campo organizacional que, ao fazer emergir uma espécie de triangulação, conduz à superação das limitações a que as abordagens clássicas dos níveis macro e micro conduziram e constitui-se como território onde têm frutificado novas abordagens teóricas e metodológicas; estas, fruto da influência de vários paradigmas científicos e materializadas em perspectivas analíticas plurais⁴⁵ (sociopolíticas, ideológicas, culturais, etc) têm vindo a focalizar as organizações escolares como construídos sociais, singulares e contingentes, capazes de construir a sua própria identidade através da acção dos indivíduos, dos seus interesses, das suas estratégias, dos seus *sistemas de acção concreta*⁴⁶.

São estas novas abordagens que, neste capítulo, necessariamente, tenho de descrever e explicar, uma vez que estas se constituem como elementos essenciais para o campo da construção teórica do meu objecto de estudo, no caso concreto, uma organização de ensino particular situada num tempo e num espaço concretos.

⁴⁵ Perspectivas plurais, essencialmente críticas, inscritas quer na matriz de novas disciplinas como a Sociologia das Organizações Educativas e a Administração Educacional, quer surgidas de contributos conceptuais e metodológicos de estudos sobre outras organizações em domínios tão diversos como os da gestão, da avaliação, da inovação, da auditoria, etc, e que têm vindo a pôr em causa a chamada "racionalidade científica" na definição das políticas e dos processos de organização e administração escolar.

⁴⁶ De acordo a conceptualização de Crozier (1977).

Procurarei encontrar, através de uma leitura cruzada de várias teorias, modelos e imagens organizacionais⁴⁷, um modelo interpretativo do carácter singular das organizações de ensino particular das décadas de 60 e 70, cujas características eram tanto definidas pelo quadro legal como pelas práticas organizacionais dos seus actores, como ainda eram condicionadas pela ordem sóciopolítica dominante, que descrevi no capítulo anterior.

Esta reflexão decorrerá em dois momentos: no primeiro, procederei a uma leitura interpretativa das organizações educativas privadas, à luz de alguns modelos e imagens organizacionais, enquanto no segundo, com base nos pontos interseccionantes das diferentes abordagens teóricas e da sua combinação procurarei aceder a uma perspectiva politrópica que vincará o sentido multilógico das organizações educativas privadas e elucidará a dinamicidade e aleatoriedade dos seus sistemas de acção internos, ao mesmo tempo que vincará a identidade múltipla destas organizações educativas enquanto expressão da sua autonomia relativa.

⁴⁷ Dada a polissemia destes conceitos importa aqui precisar o significado que lhes atribuo no contexto deste estudo. Assim, dado que as explicações dos fenómenos sociais são fornecidos pelas teorias, entendo estas como corpos estruturados de enunciados e proposições que orientam a investigação e a reflexão teórica num dado domínio da investigação; por seu lado, é a partir de determinado quadro de referências teóricas que se constróem os objectos de investigação, os quais ao serem delimitados a partir de determinadas hipóteses vão gerando modelos conceptuais e heurísticos que se complexificam à medida que se desenvolve a construção conceptual do objecto; por fim, as imagens ou metáforas, enquanto elementos de sistematização teórica, implicam um *modo de pensar* e um *modo de observar* o real e são enquadráveis na nova postura da linguagem das ciências sociais resultante da dupla ruptura epistemológica do conhecimento que Sousa Santos (1987) identifica.

1. As Organizações Educativas Privadas: modelos e imagens organizacionais

Focalizar os traços mais marcantes das recentes abordagens organizacionais da escola é o objectivo deste item. Procurarei fazê-lo através da apropriação e reconfiguração (de acordo com os objectivos deste estudo) das reflexões teóricas produzidas por alguns autores portugueses das áreas das Ciências da Educação⁴⁸. Viso, através da descrição dos diferentes contributos teóricos obter um *corpus* conceptual que me permita, num segundo momento, procurar analogias, contradições, oposições e, nessa conformidade, encontrar inteligibilidades (e não prescrições) em torno dos modelos e das metáforas organizacionais através dos quais os estabelecimentos de ensino privado podem ser interpretados e desta forma tentar obter uma construção teórico-conceptual que assuma uma função heurística na análise de uma organização de ensino privado - tal a finalidade deste estudo.

Consciente da grande variedade de tipologias elaboradas sobre as diversas teorias, modelos, perspectivas, paradigmas, imagens, metáforas - salienta-se a enorme diversidade terminológica presente no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional - e aceitando o pensamento de Barroso (1995) - ao referir que todas as tipologias registam

“(…) uma evolução na concepção da escola que vai da organização racional para a anarquia organizada, dos sistemas fortemente acoplados para os sistemas debilmente acoplados, dos sistemas fechados para os sistemas abertos, da ênfase nas estruturas para a ênfase nos aspectos simbólicos.” (p. 398)

- articulado com a perspectiva de Estêvão (1996) - para o qual alguns modelos são privilegiados para a apreensão das particularidades (da ordem e das dinâmicas) das

⁴⁸ Em especial, descrevendo as perspectivas de Lima (1992), Gomes (1993), Afonso (1994), Barroso (1995), Nóvoa (1995), Costa (1996) e Estêvão (1996). Esta opção não só foi motivada pela maior acessibilidade às produções teóricas destes autores, mas também adveio da intencionalidade de dar evidência ao lugar primacial que o pensamento português tem vindo a assumir nestas matérias.

organizações educativas privadas⁴⁹ – descreverei alguns dos modelos analíticos (e imagens)⁵⁰ cujas dimensões permitem, por si só, a compreensão de alguns aspectos estruturais e funcionais destas organizações enquanto que a sua articulação possibilitará uma análise organizacional multifacetada, facilitadora de uma visão integradora da realidade social complexa que é a escola privada.

Em primeiro lugar centro a atenção sobre o **modelo burocrático**. Enquanto modelo organizacional, a burocracia, foi teorizada por Max Weber que a entende como *tipo ideal*⁵¹ apresentando um conjunto de características distintivas⁵² das quais Estevão (1996) salienta:

“a centralização da estrutura da autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de complexidade acentuado; processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo; o exercício profissionalizado de funções.” (p. 204)

E é exactamente por destacar as questões da racionalidade e da dominação que a burocracia é “uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações”⁵³ (Estevão, 1996: 204) e um dos “modelos mais

⁴⁹ Considera este investigador que os modelos com maior aplicabilidade nas organizações educativas privadas são o burocrático racional, político, comunitário, de ambiguidade e institucional, enquanto que as imagens de mercado e de clã são outras das abordagens perfeitamente aplicáveis a estas organizações.

⁵⁰ Tarefa difícil seria sintetizar as diferentes tipologias produzidas para estruturar a evolução das teorias de organização aplicadas ao estudo da escola. Porque o objectivo deste capítulo é coligir uma parte do actual desenvolvimento teórico sobre as organizações educativas privadas e estruturá-lo num todo coerente que permita a compreensão adequada de uma organização escolar específica, afluirei as perspectivas que intuitivamente - a partir do conhecimento empírico que tenho sobre a organização em estudo - me parecem ter maior aplicabilidade. Porque, por um lado, a escola em estudo se encontra institucionalmente identificada, e por outro lado, não existe um único e melhor modelo para compreender os contextos organizacionais escolares, desenvolverei diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, que julgo traduzirem alguma abrangência relativamente à realidade observada e usufruírem de uma inegável função heurística na análise desta organização escolar específica.

⁵¹ *Tipo ideal* definido por Costa (1996: 42) como “construção conceptual, despida de intenções prescritivas e servindo de medida à realidade”, ou como diz Lima (1992: 64-65) um *tipo ideal construído* através de um processo complexo que “não [é] uma mera síntese de características (e muito menos de variáveis) pertinentes imediatamente operacionalizáveis em termos do estudo das organizações”.

⁵² Embora tenha presente que os modelos inspirados em Weber “sejam em tão grande número e apresentem tão diferentes características, ora acentuando a eficiência e a inevitabilidade da burocracia, ora destacando as disfunções e as necessidades de ultrapassar o próprio modelo” (Lima, 1992: 65) e, deste modo, seja multifacetado o quadro caracterizador do modelo burocrático, é possível encontrar grandes linhas distintivas que o marcam e individualizam.

⁵³ As organizações em geral e em particular as organizações educativas dado que estas, segundo este autor, “detêm um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento; que esses

congruentes” (Lima, 1992: 66) de utilização predominante nos estudos sobre a escola, ao acentuar

“(…) a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais .” (Lima, 1992: 66)

concentrando-se, deste modo, no dizer deste mesmo investigador, “quase exclusivamente no estudo das “versões oficiais da realidade””⁵⁴ (p. 70). Estas, centralizadas e impessoais, constituem uma dimensão especificamente organizacional de alguns sistemas educativos e são, igualmente, alocadas à organização da escola, como no caso português. É de uma escola burocrática que fala Formosinho (1985: 8) ao identificar nela seis das características da burocracia apontadas por Weber - legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia - bem como de uma administração burocrática e centralizada do sistema escolar português, gerador da educação para a passividade, para o conformismo e para a desmobilização, prosseguida pelo Estado Novo. Nos anos 60 e 70, como continuidade do duplo e correlativo processo de aumento do número de alunos (e conseqüente número de professores) e da racionalização do sistema de ensino – visível no esforço da regulamentação sobre os aspectos administrativos do funcionamento das escolas – persistem, na matriz organizacional das escolas, ao nível do domínio legal, vários elementos burocráticos, presentes nomeadamente nos “Estatutos”, elementos estes que Barroso (1995: 483) enquadra em quatro das propriedades da burocracia seguidas por Weber: as regras impessoais, a hierarquia de funções, a especialização de tarefas e a administração baseada em documentos escritos. Foram, por seu lado, estas mesmas propriedades que contribuíram para consolidar a concepção da escola como uma organização burocrática e se constituíram, em termos teóricos, como obstáculos à sua visibilidade como objecto de estudo específico. Segundo Gomes (1993) esta invisibilidade da escola como

objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros actores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina *a priori* a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre “política” e “administração”.” (Estevão, 199-6. 206).

⁵⁴ Adoptando, desta forma, uma lógica normativa ligada à ideia de um “one best way” no modo de funcionamento (ideal) das organizações escolares.

organização inerente à sua concepção de organização burocrática explica-se por três ordens de razões:

“Desde logo porque a concepção burocrática da escola faz parte do processo de naturalização, ou seja, de percepção como um dado objectivo mais ou menos imutável, da centralização do ensino e do concomitante processo de controlo político e administrativo por parte do Estado. Em segundo lugar, e decorrente da primeira razão, porque o modelo burocrático, mais do que um modelo descritivo ou explicativo tomou-se num modelo normativo, prosélito, que argumenta a favor de uma certa forma de organizar a escola. Em terceiro lugar, porque o modelo burocrático contaminou de tal modo a linguagem vulgar, que esta contém no seu vocabulário e na sua sintaxe uma gramática do social, petrificada, sempre pronta a ressurgir nas palavras comuns usados pelo analista e pelo sociólogo.” (p. 22).

Mesmo considerando o carácter polissémico da palavra burocracia e as diferentes conotações que comporta, a concepção racional e burocrática dominante nas investigações sobre a escola, ao enfatizar, especialmente, a sua dimensão estrutural e o seu desenho organizacional, concebe-a como uma estrutura homogénea (que pressupõe um conjunto único de metas, orientadoras da acção e aceites por todos), transparente (utilizando uma racionalidade objectiva, *a priori*, nos processos de tomada de decisão), e atomista (cada unidade organizacional contribui para a realização das metas do sistema no seu conjunto) e, deste modo, faz prevalecer a ideia universal de escola, negando o carácter singular e distintivo de cada estabelecimento de ensino. De certa forma simplista e redutor o modelo burocrático racional contraposto à realidade - àquilo que acontece nas organizações escolares - tem evidenciado desconexões e disjunções uma vez que o funcionamento das organizações escolares concretas depende das lógicas e das interpretações locais dos actores, não se ajustando aos ditames da racionalidade burocrática.

Em suma, o modelo burocrático racional como modelo analítico das organizações escolares, públicas ou privadas⁵⁵, apresenta algumas potencialidades heurísticas embora, por si só, seja insuficiente para a apreensão do funcionamento das organizações educativas dado que, como afirma Estevão (1996),

⁵⁵ No seu estudo sobre as organizações privadas Estevão alerta para o facto de não ser possível vincar características burocráticas distintivas na natureza das organizações escolares: públicas ou privadas. Nota que se pode apontar às organizações educativas privadas um menor grau de burocratização embora estas funcionem e se estruturam nos moldes das organizações burocráticas no que concerne às características de concentração do poder de decisão e da autoridade dos seus órgãos de governo embora a liderança, a nível pragmático, surja “menos estandardizada, menos burocratizada” porque “mais personalizada e autocrática” (Estevão, 1996: 209).

“(…) pouco nos informa sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interacção dos actores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos actores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios.” (p. 210-211).

Em alternativa, por vezes em contraste, outras em complemento, outros modelos, elegendo outros conceitos e outras problemáticas, têm vindo a ser erigidos como pertinentes para a análise de algumas das dimensões - objectivos, processos, tecnologias - das organizações educativas privadas.

Embora tendo presente algumas dificuldades de aplicação de alguns modelos ao estudo da escola privada no período do Estado Novo, como o **modelo político** (em que agora incido a minha atenção), seja pelo controlo exercido centralmente pelo Estado seja devido aos efeitos da dominante socialização para a conformidade, este modelo tem a particularidade de evidenciar a heterogeneidade que caracteriza os vários actores educativos, a conflitualidade dos seus interesses e das suas acções estratégicas e ainda o seu potencial de intervenção e de mudança. Contrapondo-se, nesta conformidade, às abordagens racionalistas próprias das teorias clássicas e neo-clássicas que, como atrás salientei, caracterizam as escolas de acordo com “traços altamente estruturados e tecnologicamente precisos” (Gomes, 1993: 28), este modelo considera a actividade política como a dimensão essencial da organização e nele se enquadram definições organizacionais tão diversas como *sistemas políticos, arenas políticas, coligações de interesses, contextos sociais atravessados por relações de poder, espaços de disputa ideológica* ... Ao invés da coesão e da integração organizativa na consecução dos objectivos, inerentes aos pressupostos dominantes da racionalidade linear e da previsibilidade, realça-se, no modelo político, a diversidade de interesses e de ideologias, a ausência de objectivos consistentes e partilhados por todos, o papel primordial do poder e da luta, do conflito e da negociação como “reflexo da divergência ou convergência face a interesses clarificados ou implícitos, motivações ou estratégias em curso dos actores dessa organização” (Afonso, 1994: 154).

Considerando a escola como sistema político em miniatura, composto por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos, com objectivos próprios, poder

e influência diversos, a perspectiva *micropolítica* de análise das organizações escolares⁵⁶ vê o seu funcionamento a desenrolar-se no jogo dos interesses, numa normal conflitualidade, em que as decisões são o resultado de um tipo específico de racionalidade - a racionalidade política - emergente de processos de negociação onde o consenso não é de fácil construção (contrariamente ao que fazem supor as abordagens dos recursos humanos⁵⁷). Este contexto de análise reenvia, necessariamente, para a perspectiva crozieriana da relação entre o actor e o sistema⁵⁸, isto é, o papel que os indivíduos - enquanto actores organizacionais, dispendo de uma certa margem de liberdade (mesmo nos mais restritos quadros político-institucionais) e adoptando procedimentos autónomos - desenvolvem no seio da organização ao imprimirem dinâmicas específicas em ordem à consecução dos seus objectivos; nesta dialéctica actor-sistema ou actor-organização as estratégias próprias, os processos de influência e de poder autónomo, as dinâmicas de jogo específicas desenvolvidas de forma estratégica pelos actores constituem, utilizando a expressão de Costa (1996: 77) “os mecanismos básicos da acção colectiva e das dinâmicas organizacionais”. Para a inteligibilidade destas mesmas dinâmicas outra vertente da perspectiva política de análise das organizações tem de ser convocada: a da escola como *sistema político*, centrada na análise do papel político e ideológico que a escola desempenha no contexto sócio-cultural mais amplo, consubstanciado nas suas inter-relações e interacções com o contexto social e político em que se insere.

Para enriquecer a leitura do modelo político de análise das organizações educativas transcrevo as reflexões de Estevão (1996), numa citação assaz longa mas ilustrativa das potencialidades heurísticas do mesmo:

“Apesar de alguma relutância que é pressentida em algumas abordagens na aplicação deste modelo à análise das organizações educativas privadas, estas não podem deixar também de revelar em maior ou menor grau, entre outros aspectos, a poliformia e policentricidade do poder nas organizações e a sua difusidade, a

⁵⁶ Uma das vertentes da perspectiva política que, segundo Costa (1996: 75) é “centrada mais nos aspectos *micro* (no funcionamento interno), [e] entende a organização como uma *arena política* onde confluem interesses distintos, conflitos, negociações (fruto da dinâmica dos actores em presença) e onde os processos e as finalidades organizacionais são instáveis e conflituantes.”

⁵⁷ Na teoria das relações humanas o conflito é percebido como um problema a evitar, prevalecendo, no processo de tomada de decisões, um contexto de cooperação e de convergência.

⁵⁸ Crozier e Friedberg (1977), mobilizando os conceitos de abordagem sistémica e abordagem estratégica, definem as organizações como construídos sociais que adquirem sentido através das relações entre os seus membros e, não negando a influência do sistema, evidenciam o papel dos actores nas dinâmicas organizacionais, as quais afectam as estruturas do sistema.

autoridade limitada, as micropolíticas, as interdependências estratégicas, os processos e dinâmicas pelos quais as políticas e os interesses são estabelecidos por negociação entre blocos de poder, a alocação política da decisão a determinados grupos ou pessoas, a probabilidade de ocorrência de conflitos em decisões críticas, a importância dos grupos de interesse externos, de tal modo que elas se constituem também como “sistemas políticos” em que a acção política pode tornar-se um unidade apropriada de análise das organizações, activando-se nos sistemas de acção concretos um tipo de racionalidade eminentemente política, que ultrapassa a própria racionalidade decisional que a escola de H. Simon (1970) evidenciou, uma vez que alarga a todos os aspectos da organização o jogo político e dá conta das “multirracionalidades” no interior da organização.” (pp. 215-216).

Se a virtualidade primordial da perspectiva política de análise organizacional reside na não reificação das organizações dando da sua ordem interna uma imagem diferenciada, por vezes até fragmentada, dependente dos comportamentos estratégicos dos autores (fruto de uma racionalidade limitada) num contexto de imprevisibilidade, indeterminação e incerteza, outras abordagens, igualmente centradas no problema do poder e no funcionamento dos sistemas de acção, têm-se revelado com potencialidades interpretativas para o caso das organizações educativas privadas. Pondo, em contraponto aos conceitos de conflito, interesses, poder e negociação, a ênfase na integração de base psicossociológica, e nesse sentido, privilegiando os conceitos de clima e de cultura organizacionais⁵⁹, o **modelo de sistema social** - no qual se podem enquadrar as imagens de comunidade e de cultura⁶⁰ - tem vindo a valorizar “o estudo da organização informal, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração” (Lima, 1994: 60) e, ao mesmo tempo que sublinha os “aspectos da ideologia organizacional de contornos mais humanizantes” pode, igualmente ser mobilizado para vincar “a prevalência de desígnios normativos ideologicamente veiculados às orientações da eficiência e da eficácia” (Estevão, 1996: 220).

⁵⁹ As polissemia, fluidez e ambiguidade subjacentes a estes conceitos obrigam a uma precisão do sentido em que os utilizo. Assim, subsidiário das definições de Chiavenato, considero que se trata de diferentes abordagens da realidade organizacional, centrando-se o *clima* fundamentalmente nas percepções dos actores em relação ao ambiente organizacional, enquanto a *cultura* se centra nas representações sociais que os actores têm da organização - crenças, expectativas e valores - de onde, como diz o autor referido, “a cultura organizacional influencia poderosamente o clima existente na organização” (citado por Lima, 1994: 61).

⁶⁰ Embora em muita da literatura organizacional a imagem de escola como cultura apareça inserida nos modelos simbólicos, enquadrando-la neste quadro de referências teóricas pelo facto dela ser devedora de pressupostos (teóricos) inerentes às concepções da organização como sistema aberto e do indivíduo como actor social.

Importa-me, no âmbito desta leitura policentrada nos vários modelos interpretativos das organizações educativas privadas, mais do que enumerar a multiplicidade de perspectivas, de imagens e de metáforas que aparecem associadas ao conceito de sistema social - por definição um sistema humano radicalmente distinto de um sistema auto-regulado de tipo cibernético - concentrar-me nas duas abordagens que me parecem oferecer mais potencialidades analítico-interpretativas do tipo de organizações em que incide este estudo: a da *escola como comunidade* e a da *escola como cultura*.

Dada a complementaridade destas duas imagens difícil é, em termos teóricos, individualizá-las até porque, para alguns investigadores, como o caso de Estevão (1996), os contributos

“(…) para a caracterização de um modelo comunitário têm sido reactualizados ou refinados, designadamente através de outros conceitos que progressivamente vão ocupando um lugar de destaque nas análises organizacionais. De entre eles destacaremos o de *clima* e, mais recentemente, o de *cultura* organizacional, frequentemente interpretados e mobilizados para combaterem pela cruzada do compromisso, do envolvimento, da coesão, acrescentando-lhe os valores da consideração, da excelência, da tradição, acompanhados dos rituais que celebram o enraizamento na comunidade e ocultam, não raramente, as vicissitudes por que passam as relações de poder e de controlo.” (p. 221).

De acordo com o investigador atrás citado⁶¹, o modelo comunitário, buscando as suas raízes na perspectiva organizacional das relações e dos recursos humanos, apresenta-se como especialmente adaptado à análise das organizações educativas privadas, quer ao favorecer a definição da organização como “sistema cooperativo” com a participação de todos os membros na administração da organização, quer ao enfatizar o papel privilegiado da estrutura informal. À efectivação desta participação subjaz a existência de uma estrutura que facilita a interacção construtiva baseada na confiança e na lealdade à organização e em processos motivacionais para a execução dos seus objectivos⁶².

Enquadráveis ainda neste modelo aparecem as chamadas “organizações democráticas-colectivistas” que, num registo utópico, se caracterizam por um conjunto

⁶¹ E cujas reflexões sobre o modelo comunitário me vão servir de suporte à descrição que efectuarei pelo facto de se me apresentarem como a súpula de maior riqueza e variedade informacional em toda a bibliografia que consultei para a concretização desta descrição dos modelos de análise das organizações educativas privadas.

de dimensões específicas, nomeadamente o facto de o poder se alocar na comunidade, na qual as relações holísticas e pessoais são o suporte de uma organização com uma estratificação igualitária, regida por um controlo social baseado em apelos personalísticos e morais e possuindo um número mínimo de regras formalizadas.

Igualmente, o modelo colegial, apresentado por Bush (1994) e primordialmente definido por um estilo de liderança influenciado pela natureza colegial dos processos de tomada de decisão, numa estrutura organizacional objectiva, não hierárquica, em que o líder é “um entre iguais”, comungando todos os mesmos valores e participando na definição dos objectivos da organização, aparece na literatura organizacional inserido na multifacetada e ambígua imagem de comunidade .

Por sua vez, noções muito divulgadas actualmente como *comunidade educativa* e *projecto educativo* - evocando uma herança cultural comum que, partilhada num mesmo território, constrói um espaço cultural específico na comunhão de valores e de ideais - encontram a sua raiz quer em noções comunais (muitas delas ligadas a um ensino política e eticamente comprometido, como o ensino privado confessional) quer nas *visões iniciais de escola* ou nas *fontes domésticas de ensino*. Estas, como origem das organizações privadas e seu substracto organizacional “prolongariam [na escola], como que naturalmente, o lar, onde as próprias relações de poder e de autoridade não passariam de uma forma subsidiária dos princípios domésticos.” (Estevão, 1996: 223). Modelados pelo *ethos* comunitário, a missão e o clima organizacional nestas organizações privadas tenderiam, segundo este investigador. “para além de maior integração dos alunos na vida social e escolar, a incutir o pensamento de metas educacionais mais altas que as dos próprios pais (...) e a propiciar simultaneamente uma melhor preparação académica” (p. 223).

Apelando, por outro lado, a um pensamento simbólico, afirmam-se estes e outros conceitos - como *projecto*, *ethos*, autonomia, identidade, valores partilhados, coesão, adesão - que são mobilizados pela imagem de escola como cultura, a qual (embora, devedora, como afirmei anteriormente, de pressupostos teóricos inerentes à concepção da escola como sistema aberto combinada com o individualismo metodológico, isto é, das perspectivas teóricas do sistema e do actor), recorre, num olhar mais plural e

⁶² Estes processos são bem patentes no desenvolvimento das teorias do “management”.

dinâmico, a factores políticos, ideológicos e simbólicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais, incertos e imprevisíveis, das escolas.

Esta metáfora cultural esteve, todavia, como afirma Nóvoa (1995) sempre presente na escola enquanto instituição que trabalha com a cultura: “a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a acção cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob um novo prisma.”(p.32). São estes olhares diferentes que, por sua vez, dão uma pluralidade de sentidos ao conceito de cultura organizacional - ou, no plural, culturas organizacionais, como defendem alguns autores - constituindo esta uma das principais imagens das organizações, não só em termos de importância e novidade como de controvérsia, como adianta Costa (1996). Este autor enuncia um conjunto de aspectos que de, forma não unânime nem unívoca, têm sido realçados nos diversos estudos que, na análise organizacional da escola, utilizam a perspectiva cultural:

- “- não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola:
- a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);
- a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma *cultura forte* entre os seus membros (identidade e valores partilhados);
- em termos de investigação os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objecto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento;
- as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar no nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada.” (1996: 109).

Verifica-se pelo conteúdo dos aspectos realçados por Costa que, no âmbito da abordagem organizacional de cultura, têm vindo a ser erigidas duas grandes tendências: uma, debruçando-se sobre as organizações como objecto de estudo sociológico; outra, encarando as organizações enquanto espaço de intervenção e de gestão. Desta dicotomia de perspectivas de cultura, significando para uns um modelo de análise interpretativa da realidade organizacional e consistindo, para outros, num instrumento ao serviço da

gestão das organizações, decorre, do primeiro caso, a dimensão descritiva e, do segundo, a dimensão prescritiva de uma imagem de organização escolar englobante que (privilegiando as dimensões informais, os aspectos simbólicos, os sentidos que os indivíduos atribuem à sua acção) está presente nos diversos aspectos da vida organizacional e nos vários sectores da actuação administrativa⁶³. E é enquanto “elemento unificador e diferenciador das práticas da organização” que a cultura “comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente”, constituindo não “um *sistema de ligações* mas uma *rede de movimentos*” acentuando, nesta conformidade, os “aspectos dinâmicos em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista, mas também de uma perspectiva estritamente interaccionista” (Nóvoa, 1995: 29). Donde a cultura organizacional se apresentar composta de vários elementos⁶⁴ que tanto condicionam a sua configuração interna como o estilo de interacções que estabelece com a comunidade, como expressa Nóvoa.

A descrição feita sobre a metáfora cultural e as ideias registadas sobre a sua utilização na análise das culturas organizacionais mostra que esta encerra potencialidades heurísticas ao assumir as organizações escolares como objecto próprio de análise, embora apresente limitações conceptuais, sobretudo quando, a partir da perspetivação do funcionamento dos sistemas de acção com base em acordos e consensos, se abre a possibilidade de resvalar para análises mais normativas e interpretações menos conformes com a realidade no que respeita às interacções estratégicas, aos processos de tomada de decisões e às lógicas formais e informais da ordem organizacional.

⁶³ Costa, apelando à terminologia de Chanlat, designa estas duas tendências por “managerial” e “sócio-antropológica” definindo: “a primeira, ligada à “corporate culture”, prescritiva, defensora da gestão pela cultura, procurando intervir em todos os aspectos simbólicos que permitam criar identidade e eficácia organizacional; a segunda, de cariz interpretativo, entende as manifestações culturais e simbólicas a partir dos interesses, das diferenças e dos conflitos, valorizando assim, as culturas (as subculturas e as contraculturas) presentes na cena organizacional, podendo, mesmo, ser entendida, no dizer de Bonami, como um *prolongamento do modelo político*” (1996: 136).

⁶⁴ Sistematiza Nóvoa (1995: 30-32) esses elementos em duas zonas: uma zona de *invisibilidade* onde integra as bases conceptuais e os pressupostos invisíveis, nomeadamente valores, crenças, ideologias; e uma zona de *visibilidade* onde enquadra as manifestações verbais e conceptuais, as manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais. Acrescenta ainda: “A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua “interioridade” mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente”. (p. 32).

Paralelamente aos modelos interpretativos cujas características básicas tenho vindo a focalizar (num suporte de grande angular que se adequa à economia deste estudo, uma vez que não se procura descrever pormenorizadamente os modelos mas tão só referenciá-los nas suas particularidades e especificidades que constituam contributos sociológicos pertinentes à análise de algumas dimensões das organizações educativas privadas), outra das abordagens que procura elucidar a realidade organizacional das escolas é a inserida na plural concepção de **modelo da ambiguidade**.

Neste modelo enquadram-se diferentes imagens e metáforas que sublinham o “valor do simbolismo e da ambiguidade e a menor ênfase na ordem e na racionalidade organizativa *a priori*” (Estevão, 1996: 227), de entre as quais se destaca a da *anarquia organizada*. Esta metáfora⁶⁵, resultante do culminar de estudos que ao evidenciar - ao invés da carácter racional e sistemático da acção organizacional - a existência de uma racionalidade paradoxal e *a posteriori* como forma de legitimação da tomada de decisões, vem afirmar-se como “um modelo em que os objectivos são considerados pouco claros e conflitantes, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas” (Lima, 1992: 72). Ao entender-se a escola como uma *anarquia organizada* três tipos de ambiguidade podem nela ser encontrados, como defende Lima:

“1) objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo *part-time*.” (1992: 72).

Esta ambiguidade não se traduz em má organização, ou mesmo em desorganização, significando, pelo contrário, um *outro* tipo de organização contrastante com a organização burocrática⁶⁶: uma organização em que a ambiguidade

“percorre os patamares da experiência e do sucesso, das intenções, das metas, da valorização das acções e de resultados, do poder, adquire [indo] papel de relevo a capacidade de liderança dos actores com responsabilidades de gestão na organização, que terão de comportar-se mais como participantes de um processo cujas soluções podem não seguir rumos definidos à partida (o que os constitui em gestores da incerteza) tornando-se sobretudo actores facilitadores da participação

⁶⁵ Criada por Cohen, March e Olsen em 1972.

⁶⁶ Refere a este propósito Lima (1992: 156): “Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações, etc., e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que em geral se admite, o modelo da *anarquia* representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia.”

(...) ou líderes catalizadores e negociadores hábeis (...).” (Estevão, 1996: 229).

É a ambiguidade organizacional, com as subjacentes dimensões de incerteza e de imprevisibilidade das organizações e a complexidade e instabilidade do seu funcionamento, que levou os teóricos deste modelo a desenvolverem uma outra metáfora, a do modelo de “*garbage can*” (caixote do lixo) da decisão ou escolha organizacional.

Deparando-se com a falta de intencionalidade de certas acções organizacionais e verificando que muitas das soluções resultam de um conjunto de elementos relativamente independentes, desligados uns dos outros ou mesmo acidentais, a riqueza heurística do modelo “*garbage can*” reside no evidenciar a falácia do carácter exclusivo do modelo burocrático de racionalidade e do seu conhecido circuito sequencial de decisão⁶⁷.

Por outro lado, e ainda como virtualidade deste modelo, o facto de pôr o ênfase na existência de elementos organizacionais relativamente independentes ou desligados uns dos outros (contrapondo-se aos pressupostos dos modelos burocrático e de sistema social) e deste modo, erigindo as noções de *desarticulação* e de *conexão débil* entre os vários componentes organizacionais, chamou a atenção para outros aspectos relevantes, reunidos em torno de outra imagem - a imagem de “*loosely coupled systems*” (sistemas debilmente articulados):

“De acordo com esta perspectiva, as escolas são *loosely coupled*, ou seja, são organizações *debilmente acopladas* já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria (...).” (Costa, 1996: 98).

Enquadrando-se numa tradição mais sistémica este modelo de ambiguidade aumentou “o leque das alternativas conceptuais que suportam a análise organizacional, fazendo, assim, emergir uma forma bastante proveitosa para o estudo das relações entre

⁶⁷ Consistindo, sequencialmente, na identificação do problema, definição, selecção de solução, implementação e avaliação. De acordo com o modelo do caixote do lixo “a tomada de decisões não segue, portanto, os processos de sequencialidade lógica (do tipo da causalidade linear: problema – objectivos - estratégias - negociação - decisão) mas decorre no interior de um contexto situacional onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objectivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha.” (Costa, 1996: 94).

os diversos componentes da organização escolar” (Costa, 1996: 98), ao mesmo tempo que destaca a salvaguarda de zonas de autonomia ou de espaços de autodeterminação funcional mesmo no contexto de uma administração burocrática e centralizada, como a de Portugal dos anos 60 e 70.

As perspectivas de *anarquia organizada*, de decisão organizacional como *caixote do lixo* e o *sistema debilmente articulado* embora aceites como modelos aplicáveis preferencialmente às organizações educativas públicas são, igualmente, considerados “para compreender algumas das dimensões das organizações educativas privadas, que mais não seja pelo simples facto de muitas delas tenderem a ostentar uma grande similitude com as organizações educativas públicas” (Estevão, 1996: 232). Neste sentido, a imprevisibilidade e o paradoxo dos factos organizacionais, a par da secundarização dos processos rotineiros e de estabilidade das estruturas, superam a dicotomia público/privado ao contaminarem e interpenetrarem as duas categorias das organizações escolares. Explicitando esta ideia Estevão afirma:

“(…) apenas registamos que também nelas [organizações educativas privadas] se oculta alguma ambiguidade na interpretação e concretização dos seus ideários e dos seus grandes objectivos educacionais pelos diferentes actores; que exibem do mesmo modo algumas debilidades internas e processos de decisão erráticos (...); que o nível de participação na vida da organização fica também muitas vezes aquém do esperado e do desejável – até porque não raramente os “direitos a participar” são mais importantes que a própria participação (...)” (1996: 233).

Para concluir, e para além dos aspectos salientados, a actualidade e impriscindibilidade do(s) modelo(s) de ambiguidade para análise das organizações escolares, reside na essencialidade da “crítica à ética da monorracionalidade que muitas teorias e a cultura dominante, tentam impor” (Estevão, 1996: 235).

Por fim, e ainda no quadro de uma análise simbólica das organizações, vou procurar evidenciar os contributos do *modelo (neo)institucional*. Este modelo, referenciado (e desenvolvido), em Portugal, por Estevão, tem como objectivo primordial ultrapassar as limitações dos modelos de escolha racional.

Como modelo teórico recente, e com a pluralidade de perspectivas que o suportam, torna-se difícil a sua aplicabilidade (como elemento heurístico das organizações educativas privadas), embora se venha afirmando como imprescindível, enquanto abordagem sociológica das organizações na medida em que, potencialmente,

possibilita quer a compreensão da relevância das ideologias ao nível organizacional, quer a compreensão também das suas formas organizacionais racionais.

Relativizando (e subenfatizando) as perspectivas que consideram que o que acontece nas organizações é apenas em função da sua própria organização (da sua estrutura, da sua liderança, dos seus procedimentos ou das suas metas) a abordagem *(neo)institucional* põe a ênfase na multiplicidade dos meios (organizacional, interorganizacional, societal e mundial) - tais pressões externas - que condicionam as políticas organizacionais de forma a deles depender a sobrevivência das próprias organizações, isto é, a necessidade destas se adaptarem às diferentes configurações dos recursos do meio a fim de serem socialmente legitimadas⁶⁸. Nesta ordem de ideias as organizações educativas privadas,

“(...) são elas também organizações eminentemente *institucionalizadas*, isto é, são criadas e legitimadas, ganham sentido e identidade, pela estrutura institucional ou pelas regras culturais da sociedade; por outras palavras, elas são escolas porque parecem escolas, porque se estruturam com categorias rituais e funcionam segundo as regras institucionalizadas na sociedade.” (Estevão, 1996: 239).

Pelas características evidenciadas afigura-se-me que este modelo revela aplicabilidade para leitura das organizações privadas do Estado Novo, essencialmente porque a “liturgia da gestão nestas organizações” está particularmente atenta à cerimonialização das relações verticais com o Estado, investindo no “estabelecimento de coerência entre o institucionalmente exigido e os processos e práticas organizacionais” e, nessa conformidade, possibilitando a “conformação da organização às estruturas institucionais e políticas do meio” (Estevão, 1996: 239-240). Para complementar esta característica primordial para compreensão das organizações privadas dos anos 60 e 70 dou, de novo, e directamente, a palavra a Estevão:

“Por um lado, a estrutura institucional do Estado, de modo explícito ou não,

⁶⁸ Transcrevo, para complementar as asserções produzidas, as próprias palavras do autor que tenho seguido na exposição. “(...) as organizações enquanto actores “conformam-se” às regras culturais mais amplas, aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes, para não serem questionadas designadamente quanto ao sentido da sua existência; então, e de um modo cerimonial, investem na identificação com as definições institucionais (de escola, de sucesso, por exemplo); estruturam-se com categorias rituais (de aluno, de professor, de turma, de ano de escolaridade); mantêm alta discrição interna evitando assim avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura e das regras que definem o que é uma educação adequada; promovem a “lógica de confiança” e a “presunção da lógica”, as quais vão unir a acção à intenção e constituir-se nos grandes processos que mantêm coesa a organização.” (Estevão, 1996: 239).

condiciona sempre as organizações (...); por outro lado, as opções de acção e os interesses dos diferentes actores, enquanto institucionalmente determinados pelo Estado, tendem também a surgir mais como impostos do que como escolhidos em face dos problemas particulares com que a escola se defronta, reforçando-se, deste modo, a previsibilidade e a homologia das dinâmicas organizacionais, o estilo de gestão político-simbólica e a preocupação sentida pelos responsáveis das organizações educativas privadas em investir nas mudanças que restaurem ou avivem a confiança, nos aspectos cerimoniais de envolvimento e acolhimento de actores frequentemente situados nas fronteiras da organização, ou no seu exterior, mas cujo empenhamento pode ser considerado de vital importância para a promoção e celebração da missão ou da “saga organizacional” das escolas.” (Estevão, 1996: 241).

Feitos estes breves registos sobre algumas das abordagens organizacionais cujas dimensões se podem aplicar às organizações educativas privadas (e tendo sempre presente a realidade empírica que constitui o nosso objecto de estudo) impõe-se como noção primordial a de que, *per si*, nenhum dos modelos, imagens ou metáforas é suficiente para explicar a multifacetada, ambígua e complexa ordem das organizações educativas privadas dos anos 60 e 70 de um Portugal vivendo um “regime, progressivamente, transformado numa pesada ditadura burocrática já sem alma para educar as almas de quem quer que fosse.” (Rosas, 1992: 143).

Neste sentido, no item seguinte, procurarei, através de uma focalização plural, reflectida a partir dos diversos contributos dos diferentes modelos, imagens ou metáforas, obter uma imagem “caleidoscópica” que ilumine uma construção de sentido capaz de captar a complexidade e dinamicidade inerentes às organizações de ensino privado nos últimos anos do Estado Novo, organizações estas com similitudes face a outras organizações educativas públicas, mas, igualmente, com dimensões específicas que as singularizam e individualizam enquanto conjunto, sendo que os seus elementos são, de igual modo unos e irrepetíveis.

2. As Organizações Educativas Privadas: uma possível conceptualização

Conforme o título evidencia é minha intenção encontrar uma possível conceptualização que se constitua como quadro interpretativo das organizações educativas privadas situadas num espaço e num tempo específicos: num Portugal ditatorial e autoritário, política e administrativamente centralizado, com o conseqüente controlo político-administrativo de todas as instituições de ensino e, neste sentido, configurando um centralismo educativo que, sem descuidar as dimensões de carácter ideológico, acentua sobretudo as vertentes do controlo burocrático (conforme salientei no capítulo anterior). Este factor complexifica a intenção declarada de, a partir dos contributos pertinentes das diversas abordagens organizacionais e das perspectivas administrativas - modelos racionais e estruturais, modelos naturais e de recursos humanos, modelos de enfoque de sistemas, modelos políticos, modelos simbólicos - construir um quadro inteligível, tal teia de conceitos e relações, que desoculte a realidade compósita e pluridimensional das organizações educativas privadas. Acrescenta-se a necessidade de acautelar as possíveis debilidades que a utilização de uma conceptualização actual, projectada sobre os anos 60 e 70, poderá enformar, transformando-se numa sequência anódina de descrições sobre as variadas dimensões das organizações de ensino privadas deste período, descrições descontextualizadas e talvez erróneas porque, eventualmente, viciadas de desajustamento temporal. De onde o processo reflexivo a que me proponho se afigurar tão difícil como motivador.

Considerando o quadro sociopolítico, a primeira imagem, em termos de focalização teórica, é a burocracia. Dado, como referi anteriormente, o carácter polissémico da palavra burocracia e o pluralismo teórico que em seu redor de tem desenvolvido, importante é referir que a imagem que aqui se impõe é a que destaca o conceito instrumental e funcional de burocracia ao serviço de uma dada orientação

política, designadamente uma política ditatorial, sendo, nesta conformidade, “capaz de traduzir operacionalmente, em termos administrativos, uma orientação ou um programa político” (Lima, 1992: 150) e de onde a sua relativa eficácia. Especifica este investigador, de forma clara, a perspetivação que de burocracia é erigida na análise da administração do sistema de ensino em Portugal:

“Mais do que uma burocracia impositiva de racionalidade, ela seria uma burocracia do controlo (...). A sua imagem negativa de autoritarismo e de rigidez, de intolerância e de irresponsabilidade, de ineficácia e até de corrupção, parece configurar (...) uma *burocracia à portuguesa*, uma má imitação de um modelo pretensamente racional, mas que dele apenas reproduz algumas dimensões; eventualmente aquelas que são mais congruentes com certos traços histórico-culturais - uma dada concepção de autoridade e uma tradição centralista e unitarista. (...) O controlo burocrático é a máxima expressão de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controlo central - uma máquina burocrática gigantesca que tudo pretende centralizar (...), produtora de normativos que tudo contemplam e regulamentam até ao detalhe, uniformizadora e autocrática.” (Lima, 1992: 151).

Sendo, nesta conformidade, o objectivo da administração central o de garantir a clareza e unidade dos fins das organizações educativas, ajustando criteriosamente os meios necessários à sua realização, decorre desse objectivo uma maneira de entender as organizações como burocráticas no sentido mais comum de processo “racional” e “formalizado” de decidir e coordenar o trabalho.

Olhada, por outro lado, a produção legislativa do Estado Novo no campo da educação e do ensino, e focalizando em concreto o “Estatuto de 1947” (que no essencial se mantém em vigor até 1974, cobrindo portanto o período sobre o qual incide esta reflexão) é ainda o conceito instrumental de burocracia que prevalece na medida em que, e no que concerne à regulamentação da administração do liceu (e em complemento da organização do ensino privado em termos formais-legais) este normativo define-se como “um dispositivo adaptado às características do Estado Novo, reforçando os aspectos centralizadores e burocráticos de feição mecanicista” (Barroso, 1995: 523). Por sua vez, este normativo determinou as configurações internas dos estabelecimentos de ensino público (e por agregação, dos privados) através dos pólos de influência administrativa e política⁶⁹, com predominância do primeiro e, de onde, a configuração de uma

⁶⁹ Considera Barroso (1996: 519) que “é possível identificar quatro “pólos de influência” para a definição do conteúdo legal: político; administrativo; pedagógico; profissional” especificando, de seguida, o sentido de cada um desses pólos.

organização predominantemente burocrática do ponto de vista formal-legal. Todavia, esta definição da organização do liceu (e complementarmente de todas as organizações de ensino na dimensão formal-legal) decorrente deste normativo não permite, por si só, a conclusão de que a escola é uma organização burocrática. Neste sentido interroga Lima:

“Subordinada ao controlo burocrático centralizado, será a escola uma organização burocrática? Poderá não o ser? Em qualquer dos casos em que medida? Em relação a que planos e estruturas, e em que áreas do seu funcionamento?” (Lima, 1992: 153).

Referindo que a escola enquanto subordinada ao controlo burocrático se organiza e estrutura de acordo com o modelo imposto uniformemente para todo o país, modelo este que, sob o ponto de vista jurídico-normativo predetermina o desenho organizacional da escola, os seus arranjos organizacionais e as suas estruturas formais, conclui acrescentando que

“mesmo no domínio da sua organização pedagógica, na formulação do currículo - “uniforme pronto a vestir de tamanho único”, conforme foi caracterizado por Formosinho - na sua implementação, na avaliação dos alunos, etc., a escola parece condenada a *reflectir* e a *reproduzir* uma dada orientação hegemónica.” (p. 153).

Constitui, portanto, tese para este autor que no *plano das orientações para a acção organizacional* e exclusivamente no que concerne às orientações formais-legais, a escola poderá, *a priori*, ser classificada como uma organização burocrática; todavia,

“a perspectiva jurídica, o normativismo e o legalismo, tão característicos de muitas abordagens organizacionais da escola, em boa parte produzidas pela própria administração central, não podem deixar de ser confrontadas com as práticas dos actores, com as estratégias levadas a cabo por grupos e subgrupos nas organizações, com o mundo não oficial da organização que, apesar de poder ser qualificado como ilegal (daqueles pontos de vista), pode existir e existirá certamente em muitas áreas do seu funcionamento quotidiano, real.” (p. 154)

de onde, sob um ponto de vista analítico, considerar um outro plano, o da *acção organizacional*. No desenvolvimento desta tese vai apresentar um modelo teórico de análise que é o resultado de um compromisso entre a perspectiva burocrática (“a consideração das determinações formais e dos respectivos constrangimentos impostos” (p. 155)) e uma outra perspectiva que, evidenciando a existência de “uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização” (p. 155), contempla a organização e os

actores, a acção organizacional e outro tipo de estruturas e de regras, enquadrando-se, deste modo, no modelo teórico de anarquia organizada. Propõe, então, este investigador:

“na escola (...) ora se ligam objectivos, estruturas, recursos e actividades e se é *fiel* às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão *de facto*. A *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será exclusivamente *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos *modo de funcionamento díptico* da escola como organização.” (pp. 156-157)

É igualmente a integração de perspectivas e imagens organizacionais que Barroso (1995) sustenta dever ser considerada para pôr em evidência o carácter multifacetado das organizações escolares pelo que, em sua opinião, e contrariamente a perspectivas que apelida de “reducionistas”,

“não existe “uma escola burocrática” (quer individualmente considerada, e numa perspectiva sincrónica, quer globalmente e numa perspectiva diacrónica, quer tomando como referência a representação formal-legal, quer cada “organização real”). A organização das escolas (formal e informal, legal e real) apresenta características burocráticas e não-burocráticas que variam no tempo e de escola para escola e que configuram “modelos” mais próximos ou mais afastados do “ideal tipo” definido por Weber.” (p. 418)

Refere, complementarmente, que o desenho das configurações da organização dos liceus variou ao longo de dois eixos: o da *estrutura* que se desenvolve em torno da bipolarização “mecânica”/“orgânica” e o do *governo e tomada de decisão* que, por sua vez, se desenvolve em torno da bipolarização “burocrático”/“profissional”, predominando no primeiro a influência dos administradores e na segunda a influência dos professores. No que concerne à configuração que o liceu assume na legislação de 1947 este investigador enquadra-a no espaço tensional delimitado pelos eixos da estrutura mecânica e de influência dos administradores configurando, desse modo, uma *organização predominantemente burocrática* onde os elementos organizacionais aparecem fortemente acoplados, as estruturas de autoridade são hierárquicas e as formas de coordenação são de controlo (Barroso, 1995: 419). Como o Estatuto de 1947 (como referi anteriormente), configura, nos aspectos formais-legais, os liceus e, do mesmo modo, enforma todas as outras organizações educativas enquanto modelo que se traduz

na sua *licealização organizacional e administrativa* (na expressão de Lima (1992)) e vigora, no essencial, até ao fim do regime autoritário, penso ser legítimo assumir a conclusão de que a escola privada dos anos 60 e 70 se configurava como uma organização com características burocráticas embora a sua realidade organizacional se não reduza a esta imagem. De facto, e embora, a análise do que realmente se passava nas escolas e conseqüentemente o seu modo de funcionamento esteja prenhe de limitações impostas pela ausência de estudos da realidade escolar portuguesa dessa época, a aplicação de novas concepções de organização, nomeadamente a que entende a escola como *sistema aberto*⁷⁰, interactivo, complexo, simultaneamente totalidade organizacional e *construído social*⁷¹, permite-me a asserção de que a compreensão da especificidade do funcionamento de qualquer estabelecimento de ensino não se esgota, de um ponto de vista epistemológico, nos paradigmas “tecnológico-racionalista” nem tão pouco no transformar as teorias organizacionais em ideologias usadas para legitimar certas formas de organização.

Deste modo, se as reflexões de Barroso e a tese de Lima se afiguram como muito pertinentes como elementos constitutivos da conceptualização que pretendo elucidar sobre as organizações educativas privadas dos anos 60 e 70, igualmente com inegável valor heurístico se apresenta a tese de Estevão (1996) ao defender que na descrição e interpretação das organizações educativas privadas se deve ter em conta o seu duplo carácter *fractalizado e institucionalizado*. Entende este investigador as organizações como *fractalizadas* descrevendo este carácter como um método de interpretação que se reporta aos graus de debilidade, de ambigüidade e de paradoxo que enformam as organizações educativas privadas, ou seja

“enquanto fractalizadas as organizações educativas privadas são apreendidas como realidades e realizações multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articulados, por saberes e representações em construção e frequentemente de sentido incerto, por processos internos com lógicas evolutivas diferenciadas, por sistemas de acção politicamente dinâmicos e até por vezes com alguma aleatoriedade.” (1996: 253)

⁷⁰ De acordo com a conceptualização de Canário (1992), o qual tendo como referencial o quadro sistémico refere que “a escola constitui pois um sistema aberto, na medida em que, com variações de grau e natureza, mantém trocas regulares (de matéria, de energia e de informação) com o meio que a envolve (meio próximo ou mais afastado)”. (p. 63).

⁷¹ No sentido desenvolvido por Crozier e Friedberg (1977) isto é, um sistema de acção colectiva que não corresponde a nenhum dado natural, antes é o resultado da inter-relação desenvolvida entre os actores sociais em presença.

Esta tese tem como suporte estruturante a postura epistemológica que defende que as organizações educativas privadas tem de ser compreendidas

“como organizações flexíveis, não-monolíticas, como *constelação de aspectos variáveis*, como sistemas sociais dinâmicos (nem sempre lineares) em que os processos dialécticos de convergência-divergência, estabilidade-instabilidade, evolução-revolução, são inerentes à própria natureza destas organizações, em cujo seio se confrontam, por vezes, actores com interesses diversificados, lógicas de acção não coincidentes, decisões de impacto incerto, dinâmicas por vezes irregulares, resultados nem sempre previsíveis.” (Estevão, 1996: 252)

Enfatizando o carácter contingente das organizações e a multidimensionalidade da ordem organizacional, Estevão afirma que a noção de fractalidade quando aplicada às organizações veicula um *sentido organizacional multilógico*, consequentemente *flutuante e multidireccional* no seu desenvolvimento embora, no plano das orientações, apareça como que solidificado em acepções *tendencialmente unas e homogéneas*. Para além desta vertente fractalizada Estevão salienta, igualmente (como referenciei inicialmente), que as organizações educativas privadas são também *organizações institucionalizadas* que

“Enquanto institucionalizadas (...) tendem a constituir-se em actores que estão sujeitos aos mecanismos institucionais reguladores, normativos e cognitivos que de alguma forma as modelam. Deste modo, a maior aleatoriedade que é dada pela primeira dimensão (fractalizada) é atenuada pelo carácter institucionalizado, uma vez que este tende globalmente a reflectir os impactos dos meios mais amplos e que vão no sentido de uma maior conformidade, obediência e isomorfismo (...).” (1996: 263)

Estas duas dimensões são relacionadas dialecticamente e a sua interacção processa-se nos caminhos ambíguos e incongruentes a que a ordem organizacional faz face. Considera ainda este investigador que os meios institucionais que mais impacto detêm nas organizações educativas privadas são os constituídos pelo *Estado*, pelo *mercado* e pelo *campo interorganizacional*.

Reconceptualizando a estrutura formal das organizações educativas privadas no sentido de integrar padrões normativos e cognitivos, valores e normas e considerando que em determinadas circunstâncias os níveis macro (dos diferentes meios institucionais), meso (da organização) e micro (interpessoal) se articulam e regulam, defende que “a

ordem macropolítica e institucional interactua com as micropolíticas organizacionais de uma forma nem sempre coincidente linear e previsível quanto às suas dinâmicas e aos seus efeitos”, de onde o que se verifica

“é uma articulação débil entre os diferentes níveis, com múltiplas inconsistências face à pluralidade e ao carácter fractalizado das realidades em interacção, o que não só evita uma sobrestimação do impacto dos meios institucionais (políticos, sociais, culturais, etc.) na organização e na acção organizacional, como também impede o menosprezo pelas condicionantes internas das organizações e pelas intervenções criativas e interpretativas dos actores, tendo a vantagem adicional de continuar a acentuar a ambiguidade, e até a irregularidade, destas interacções e a possibilitar, conseqüentemente, uma maior visibilidade da própria organização.”
(1996: 267)

À consideração da natureza fractalizada e institucionalizada das organizações educativas privadas agrega, Estevão (1996), a pluridimensionalidade da institucionalização dos meios que afectam, de modo não determinístico, a sua ordem interna, os seus processos e as suas práticas organizacionais. E, no contexto dos anos 60 e 70, parece ser legítimo acentuar o peso do Estado no sentido de um maior isomorfismo estrutural e funcional destas organizações, uma vez que este condiciona - através de mecanismos inerentes quer à tecnologia de coerção e do controlo quer à sua própria organização simbólica e normativa - a capacidade de elaboração das estruturas da organização. Mas, embora o Estado institua nas organizações a racionalidade e a regulação da actividade organizacional (através de hierarquias burocráticas e legais) também outras lógicas, provindas dos meios familiares e cívicos, se erigiam como portadoras de outros sentidos e legitimadoras da relativa autonomia dessas organizações. Por outro lado, pelas características autoritárias e ditatoriais do regime dominante, o impacto institucionalizador do mercado não seria muito perceptível, enquanto que a influência do campo interorganizacional - como meio enquadrador de valores e de padrões cognitivos e normativos de comportamento - parece poder realçar quer a tendência para a conformação e homogeneização estrutural das organizações educativas privadas a outras similares (nomeadamente os liceus) quer, e ao mesmo tempo, a tendência para reelaboração das dinâmicas ou lógicas colectivas de modo a fortalecer a coordenação e cooperação internas e a reforçar a ordem social através de mecanismos de identificação simbólica.

Conclui-se então que se por um lado a influência institucional nas organizações educativas privadas condicionava a sua estrutura interna, as suas políticas, a sua própria identidade, por outro, a dinamicidade e fractalidade da ordem interna construída pelos actores modelavam e influenciavam as pressões institucionais; era, pois, com base nesta relação dialéctica que as formas e as estratégias destas organizações ganhavam sentido e que podem, hoje, ser historicamente, compreendidas.

A compreensão da textura estrutural das organizações educativas privadas e das suas dinâmicas não se compadece - como tenho vindo a elucidar ao descrever os aspectos essenciais das teses dos investigadores portugueses citados - com visões unitárias, ou mesmo duais, de onde a necessidade quer de um pluralismo teórico quer de focalizações contrastantes que evidenciem as *realidades múltiplas* que configuram estas organizações.

Sublinhei as características burocráticas das organizações privadas das décadas de 60 e 70; mostrei que, apesar da modelização burocrática que o Estado Administrativo impunha às escolas privadas, estas assumiam, de acordo com as necessidades do momento, a ordem das *conexões* ou a ordem das *desconexões* que o seu modelo díptico de funcionamento, como organização, permitia e potenciava; evidenciei que o entendimento das organizações educativas privadas como uma constelação organizacional *fractalizada e institucionalizada*, com autonomia relativa, possibilitava a construção da sua ordem interna, em simultâneo, potenciadora de ambiguidades, contradições e mesmo conflitos e indutora tanto de conformidade como de variabilidade e incerteza.

Importa, por fim, para terminar a configuração do quadro teórico que proponho, reflectir sobre os sistemas de acção concreta destas organizações, susceptíveis de desenvolverem novas lógicas quer das políticas quer das práticas educativas. Trata-se de conceber o fenómeno organizacional como uma construção de uma ordem local autónoma⁷², que construída pela interacção dos actores e pela sua interdependência estratégica, responde aos constrangimentos externos com a assunção da sua autonomia

⁷² Tenho em conta a perspectiva de Friedberg (1995) do fenómeno organizacional como construção precária de uma ordem local relativamente autónoma que, estruturando a capacidade de acção colectiva dos seus membros, enquadra os processos de poder, de negociação e estruturação e de conflitos de racionalidades e de interesses.

relativa e, em simultâneo, com a evidência de um processo de auto-referenciação identitária. Esta ordem local organizacional condensa em si a “ordem burocrática da conexão e das orientações formais legais” que Lima explicita na sua focalização normativa das organizações educativas, bem como “outras ordens concorrentes e a produção organizacional localizada de outro tipo de regras” (1992: 164) que as focalizações interpretativas e descritivas dão conta; isto é, a representação da organização não só como “locus de reprodução” mas também, como “locus de produção” admitindo que a escola “possa constituir-se também como uma instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais)” (Lima, 1992: 170).

Relativizando, desta forma, as análises das organizações focalizadas no plano das orientações formais-legais, abre-se o campo a outros modelos analíticos onde diferentes metáforas - como a política, a de comunidade, a de anarquia organizada, a da decisão como caixote do lixo, a de sistema debilmente articulado - podem adquirir alguma relevância na interpretação da ordem sempre precária e contingente da organização, na exacta medida em que sublinham a irregularidade, incerteza e complexidade das dinâmicas organizacionais e da ordem construída, dificilmente captáveis se se considerarem exclusivamente os planos assentes na racionalidade *a priori*. A ambivalência é, nesta conformidade, um aspecto básico da vida organizacional e a acção colectiva estabelece-se na trama de processos de poder, de negociação e de estruturação progressiva onde a estrutura e as regras internas são objecto de reinterpretações pelos actores, pelo que prevalecem, muitas vezes, as situações de “infidelidade normativa” (Lima, 1992: 171) como contraponto ao normativismo. Consequentemente, a acção organizacional apresenta-se complexa, resultando nem sempre de uma intencionalidade mais ou menos explícita, ou de uma racionalidade *a priori*, podendo, ao invés, proceder de formas mitigadas de racionalidade (*racionalidade limitada* ou de *racionalidade estratégica*), muitas vezes, respondendo a acção aos imperativos da tomada em consideração das regras sociais ou das relações pessoais. Este carácter mais ou menos arbitrário da acção organizacional e a aceitação da relatividade da ordem interna das organizações educativas formalizadas não pode, todavia, ocultar que os *sistemas de acção concretos* são igualmente institucionalmente condicionados, tendendo a reforçar a estabilidade e a continuidade das práticas dominantes, das rotinas organizacionais e dos

rituais sociais. Combinam-se, deste modo, numa construção de sentido altamente dialectizada, as lógicas locais das organizações educativas privadas com as lógicas institucionais, harmonizando-se no interior das organizações as práticas sociais desenvolvidas da dinâmica interna das regularidades e conexões e das descontinuidades e desconexões, no jogo estabelecido entre as estruturas institucionais e as estruturas organizacionais e a acção.

À luz desta possível conceptualização a leitura das organizações educativas privadas, em tempos e espaços específicos, ganha novos *sentidos*, possibilitando uma compreensão mais holística da sua complexa realidade.

Capítulo III:
Metodologia

1. Características do estudo e opções metodológicas

Pretendendo atingir o conhecimento da realidade de um estabelecimento de ensino particular (e singular), num período de tempo determinado (décadas de 60 e 70), necessário se me afigurou desenhar um projecto de investigação inserto nos paradigmas de abordagem qualitativa, que, buscando a sua origem na tradição filosófica complexa, fenomenológica, hermenêutica, interaccionista, mito-simbólica e paradigmática, utiliza, no estudo específico da sociedade, métodos descritivos e indutivos, interpreta a acção social através de processos compreensivos e apreende a realidade de forma holística, global, polifacetada e dinâmica⁷³. Privilegia esta abordagem como princípios o de que a realidade não é exclusivamente constituída por factos observáveis e externos, mas também por significados, símbolos e interpretações efectuadas pelo próprios sujeitos em interacção com outros; o que é relevante é a interpretação do que sucede numa situação concreta, sendo a investigação influenciada pelos valores do contexto social e cultural; o conhecimento não é neutro nem asséptico considerando-se, do ponto de vista epistemológico, como o produto da actividade humana e, portanto, não se descobre, produz-se; o monoteísmo metodológico é recusado enquanto se faz a defesa de uma pluralidade de métodos e a adopção de estratégias de investigação específicas, singulares e próprias da acção humana; a opção radica na utilização de instrumentos de investigação fiáveis, desenhos abertos e flexíveis emergentes das múltiplas realidades interaccionantes⁷⁴. Caracteriza-se, em suma, a investigação qualitativa por estudar em profundidade uma situação concreta, através de um processo activo, sistemático e rigoroso de radical indagação sobre o objecto de investigação.

⁷³ Sintetizei, deste modo, as características da perspectiva anti-positivista das abordagens científicas no campo das ciências sociais que enformam o modelo ou paradigma qualitativo, definidas pelos seguintes autores (Cf. Serrano, 1994; Cohen & Manion, 1986; Bogdan & Bilken, 1994; Almeida e Pinto, 1986).

⁷⁴ Segui, de perto, as características mais importantes do modelo naturalista ou qualitativo enunciadas por Serrano, *op. cit.*, pp. 26-33.

Tendo como base estes princípios optei, como desenho básico da investigação, pelo estudo de um caso considerando-o o enfoque *feito à medida* para a realização da monografia sócio-histórica que pretendo realizar. Efectivamente ao *olhar* uma organização escolar, numa perspectiva histórica, busca-se a compreensão da sua singularidade bem como a dinâmica de um projecto educativo e cultural, situado num espaço e num tempo concretos, elucidados sobretudo através da análise semântica das interpretações dadas pelos sujeitos que vivenciaram essa realidade, desocultando os significados das suas teorias, dos seus valores e da sua subjectividade. Pretende-se, por outro lado, articular as características essenciais dos estudos de caso definidas por Merriam⁷⁵, nomeadamente: *particularista*, na medida em que se irá centrar numa situação particular - o aparecimento e evolução do Externato Dr. António Francisco Colaço- e através de uma abordagem “caleidoscópica”, procurar-se-á compreender a sua dinâmica organizacional, relacional e pedagógica; *descritivo*, sendo que o produto final procurará ser uma descrição rica e densa do objecto de estudo, o que significa considerar as vertentes possíveis e o elucidar as suas interações no período de tempo da sua duração, a fim de encontrar a inteligibilidade procurada; *heurístico*, no sentido em que se pretende aumentar a compreensão do fenómeno objecto de estudo, confirmando (ou infirmando) aquilo que se sabe, procurando eventuais, novos significados, permitindo “insights” sobre como as coisas chegaram a ser como foram; *indutivo*, dado que a teoria, os conceitos e as hipóteses surgirão do estudo/tratamento exaustivo e sistemático dos dados através de um processo indutivo⁷⁶.

Neste sentido, o presente estudo monográfico foi estruturado e organizado de molde a se enquadrar na caracterização global desta metodologia, e o seu *design* centra-se nas actividades e procedimentos essenciais à metodologia de trabalho de campo, como sejam as conversas informais e abertas, as entrevistas mais ou menos estruturadas e formalizadas e a inventariação e análise dos documentos relevantes para o estudo; estas

⁷⁵ Citado por Serrano, op. cit. pp. 91-93.

⁷⁶ Reconhecidas que são as vantagens de um estudo deste tipo, também são de equacionar os problemas a ele inerentes. Entre estes sobressaem, segundo José Mattoso, as questões de “carácter epistemológico acerca da legitimidade do método, da definição das condições em que se pode escolher o “caso” e considerá-lo representativo, do tipo de relações que o unem ou o separam do conjunto, da influência recíproca do “macro” sobre o “micro” e vice-versa”. Adverte-nos este mesmo historiador que “não se pode aqui contar apenas com a intuição ou o simples bom senso. Também aqui é necessária a conceptualização. As vantagens que ela demonstrou no campo da história estrutural não podem ser menores no das “histórias de vida” ou de “caso” (1988: 62).

três técnicas permitem-me efectuar a descrição e análise da escola como organização social, apreendida através da articulação das perspectivas do sistema e do actor, objectivo primordial desta investigação.

Construí esta monografia em três etapas principais, que passo a descrever:

• Na etapa inicial, em que o objectivo primordial era a obtenção de um conhecimento básico do objecto de estudo, procurei *familiarizar-me* com a natureza e o âmbito da área desse mesmo objecto, adoptando, basicamente, três procedimentos: primeiro, a consulta e levantamento do espólio documental existente sobre a instituição; segundo, uma primeira aproximação ao “conjunto das disponibilidades conceptuais substantivas - as teorias em sentido restrito” (Almeida e Pinto, 1986: 63), isto é, o enquadramento e a fundamentação teórica – histórica e organizacional - da informação de que se dispunha, dos critérios de selecção e da delimitação do caso, dos recursos e das técnicas necessárias e da planificação do tempo previsto para a realização da investigação; terceiro, a definição dos *problemas da investigação* emergentes do *corpus* documental conjugado com a problemática teórica. Foi nesta etapa que efectuei o projecto de investigação e, em paralelo, iniciei os processos de obtenção da informação - de acordo com a metodologia da investigação qualitativa - utilizando três técnicas principais: a pesquisa documental do arquivo do Externato⁷⁷, as entrevistas e as conversas informais com actores directamente envolvidos na vida da organização em estudo.

A consulta dos documentos do arquivo a par das conversas informais exploratórias levaram-me à construção de utensilagens técnicas de recolha selectiva de informação, nomeadamente as grelhas específicas de recolha de dados e os guiões das entrevistas semi-estruturadas. Destaco de entre esses instrumentos de recolha de dados os seguintes conjuntos de grelhas :

a) dos accionistas do Externato efectuada de acordo com uma matriz de registo onde figuravam os seguintes itens: nome, número de acções subscritas, residência, profissão, habilitações literárias e com ou sem filhos em idade escolar;

⁷⁷ O mesmo está na posse de dois particulares: um, neto do patrono e outro viúva do secretário da direcção. Este arquivo encontrava-se em estado de boa preservação, embora desorganizado, pelo que a primeira tarefa efectuada pelo investigador foi fazer a sua inventariação e proceder a uma primeira organização realizada não tanto em consonância com as técnicas de arquivo documental mas sobretudo com as necessidades de investigação.

b) dos alunos entrados no primeiro ano, nos diversos anos lectivos de funcionamento do Externato, com indicação de: nome, profissão e habilitações literárias do pai e da mãe, filho, ou não, de accionista e residência actual;

c) dos professores onde figuravam os seguintes elementos de recolha de informação: nome, habilitações académicas, habilitações profissionais, situação na profissão (com ou sem exclusividade), disciplinas leccionadas e residência,.

Relativamente aos guiões das entrevistas defini, à partida, linhas orientadoras relativamente ao conteúdo para as diferentes categorias de entrevistados - director, presidente da direcção, professores, alunos, funcionário e accionistas - tendo, todavia, efectuado a sua organização em torno dos seguintes assuntos-chave: a história da instituição e a história do entrevistado na mesma, comentários sobre a organização da escola e o seu funcionamento diário, incluindo o ambiente relacional e a reputação da escola na comunidade; relações da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade; apreciações e avaliações do papel do Externato no seio da sociedade local.

Para a construção destes instrumentos de recolha de informação tive em conta os pressupostos metodológicos e epistemológicos a equacionar para concretização do estudo, o referencial teórico sustentáculo do levantar da problemática e ainda a minha própria maneira de *ver*⁷⁸.

• Na segunda etapa, que supõe uma contínua e sistemática obtenção de dados através de diferentes meios, realizei o que comumente se designa por trabalho de campo e efectuei todo o processo de desenvolvimento da investigação. Procurando obter uma compreensão holística do objecto em estudo, e na medida em que o mesmo versa um fenómeno social, foi preocupação primordial assegurar uma grande *flexibilidade*⁷⁹ no estudo pelo que utilizei uma pluralidade de técnicas de investigação e recorri a procedimentos de triangulação metodológica com o fim de inter-relacionar (e comparar) a informação obtida em diferentes fontes, resultante da assunção de uma certa “heterodoxia metodológica” que leva “a percorrer caminhos cruzados e plurais na mira de apreender processos e dinâmicas organizacionais específicas e captar outras lógicas

⁷⁸ Qualquer estudo qualitativo é tanto consequência dos pressupostos teóricos de apoio como da própria *sensibilidade do investigador* (Vala, 1987).

⁷⁹ A *flexibilidade* é uma das características essenciais da análise intensiva dos fenómenos sociais referenciadas por Almeida e Pinto (1982).

conducentes a novas questões, a novos olhares, a novas hipóteses, a novas intuições, a novas complexidades” (Estevão, 1996: 402).

Nos dispositivos de recolha de dados, atribuí um papel nuclear às entrevistas uma vez que a pesquisa, partindo da informação recolhida nas fontes escritas, se desenrolou em torno dos actores sociais e dos processos de que foram protagonistas. Através destas procurei aceder a dois objectivos gerais:

- compreender a dimensão organizacional do Externato através das representações dos diversos actores, elucidando as imagens estruturantes da organização no que respeita às concepções de poder e às culturas e identidades escolares, pedagógicas e profissionais, bem como

- inferir as condicionantes económicas, sociais e culturais locais no processo de criação e funcionamento do Externato através da compreensão das estratégias prosseguidas pelos actores locais.

Assim, e a partir das matrizes de indagação construídas nos guiões específicos para cada categoria de entrevistados - professores, alunos, funcionários, director, presidente da direcção e accionistas (Anexos 1 a 6) - efectuei um total de vinte e seis entrevistas, todas elas regidas por uma grande flexibilidade porque, embora pilotadas pelo guião pré-construído, fluíam de acordo com a corrente das memórias dos entrevistados. Para a escolha dos entrevistados estabeleci uma norma comum que residiu no conhecimento, *a priori*, da capacidade comunicativa e das potencialidades informativas dos depoentes⁸⁰ e, ainda, critérios específicos, a saber: os alunos foram seleccionadas de acordo com um critério de espaçamento temporal, isto é, procurei encontrar elementos de todas as gerações que passaram pelo Externato; os professores foram seleccionados de molde a cobrir os diplomados e não diplomados e os diferentes tempos de permanência na Escola, em termos de período e espaços temporais; os accionistas, por seu lado, foram escolhidos procurando-se uma representação sócio-económica e profissional o mais alargada possível e correspondente à representatividade que os mesmos detinham no quadro global dos accionistas.

⁸⁰ Estabeleci um conjunto de contactos informais exploratórios que não se constituindo, formalmente, como pré-entrevistas, tiveram o objectivo destas, isto é, procurar uma relação favorável de empatia que me possibilitasse uma abordagem posterior o mais “natural” e facilitadora possível, tendo em conta o respeito pelos hábitos e costumes característicos da cultura do depoente e respeitando todos os requisitos referenciados por Luís Vidigal (1996: 63-66), nomeadamente as indicações gerais e as orientações e sequência da entrevista.

No quadro seguinte apresento o número dos entrevistados, os objectivos específicos das entrevistas e a duração média das mesmas:

Quadro 1
Entrevistas – Quadro síntese

Entrevistados	Nº	Objectivos	Duração média
Accionistas	13	Recolher informações acerca das motivações (individuais e/ou colectivas) que presidiram à fundação do Externato.	15 minutos
Elementos da Direcção	1	Recolher informações sobre o processo de constituição do Externato, a sua estrutura administrativa e as suas dinâmicas organizacionais.	90 minutos
Director	1	Recolher informações sobre o funcionamento do Externato e as suas características organizacionais.	60 minutos
Professores	3	Recolher informações acerca do funcionamento do Externato, em particular, nas suas dimensões escolares, pedagógicas e profissionais.	60 minutos
Alunos	7	Recolher informações sobre o funcionamento do Externato. Recolher informações acerca das ocupações dos estudantes durante a sua estadia diária no Externato.	45 minutos
Funcionários	1	Recolher informações sobre a estrutura social do Externato, em particular, na dimensão relacional.	45 minutos

Da totalidade das entrevistas efectuei registos magnéticos os quais, de seguida, transcrevi⁸¹, reproduzindo integralmente os registos discursivos dos entrevistados, neste sentido respeitando a sua estrutura discursiva, de onde as marcas de oralidade que os percorrem.

Ainda como metodologias de inquirição levadas a cabo no trabalho de campo (que decorreu, aproximadamente, durante um ano), as conversas informais - com dezenas de intervenientes do processo de constituição e crescimento do projecto-externato - assumiram um papel primordial quer para confrontar as informações obtidas a partir das fontes documentais (que indicarei no item bibliografia), quer para clarificar questões e problemáticas que a análise conotativa dos discursos dos entrevistados entreabriram. Exemplifico através da descrição de dois processos de recolha de informação:

⁸¹ Organizei as transcrições das entrevistas, em volume à parte da presente dissertação, e não as anexo em virtude de, no corpo do trabalho, ter inserido os extractos mais significativos para as problemáticas abordadas.

- para preenchimento das grelhas dos accionistas parti dos documentos escritos do arquivo do Externato, confrontando o exarado no “Livro de Despesas e Receitas” com os talões dos recibos das acções pagas e elaborando, deste modo, a listagem dos accionistas e registando o número de acções que cada elemento adquiriu bem como o local de residência; por sua vez, os dados relativos às habilitações literárias e às profissões foram, basicamente, recolhidos a partir de fontes orais: os próprios accionistas, familiares dos mesmos, ex-membros da direcção do Externato e outras pessoas que, pelo desempenho de determinadas funções (membros das juntas de freguesia, funcionários dos serviços de segurança social e de serviços de saúde, etc), se constituem como informantes privilegiados em sociedades caracterizadas pelo interconhecimento (como estruturante das relações locais) como é a do concelho rural de Castro Verde;

- os elementos para a caracterização socio-económica dos agregados familiares dos alunos do Externato foram recolhidos através da consulta das pautas de avaliação de final de período a partir das quais se reconstituíram as turmas, sendo, por sua vez, o registo das profissões e das habilitações literárias dos pais efectuada com base em conversas informais com ex-alunos das respectivas turmas (informantes relativamente a si próprios e a outros elementos da turma) e, ainda, com accionistas e elementos directivos nos casos em que a memória dos primeiros não conseguia recuperar a informação pretendida. Nestas conversas informais cruzou-se, frequentemente, a informação com o objectivo de validar a mesma, pelo que se contaram por várias dezenas de alunos, pais, e outros familiares os elementos intervenientes nesta reconstituição das características sociais e culturais dos agregados familiares dos frequentadores do Externato.

Como fontes documentais, para além do *corpus* documental existente no arquivo do Externato, ainda se constituíram como elementos de investigação os documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação Nacional (conforme refiro no item bibliografia), os quais forneceram os dados centrados nos normativos e nas regulamentações que foram confrontados com o funcionamento e a organização (reais) do Externato. A sua recolha visou, nomeadamente, a selecção da informação específica necessária tais como as autorizações de abertura e funcionamento das instituições de ensino privado, os requisitos para o desempenho do cargo de director, as condições

necessários para o desempenho da função docente, as regras para as matriculas e frequência dos alunos, etc.. Por outro lado recolher informações sobre os mecanismos burocráticos de controlo do ensino privado que se repercutiriam, necessariamente, sobre a cultura e o clima organizacional do Externato, elementos estes primordiais para aceder ao objectivo geral desta investigação que reside na compreensão da origem, evolução e funcionamento do Externato Dr. António Francisco Colaço, no quadro das políticas educativas de Portugal dos anos 60 e 70.

Foram, nestas circunstâncias, as fontes documentais escritas, no contexto da pesquisa, assumidas como substrato estruturante de todo o trabalho que, como texto científico, se pretende, em última análise, com os seus resultados singulares, tanto problematizar e interrogar pontos de vista e explicações vigentes como dilatar o conhecimento acumulado sobre as instituições de ensino privado no período considerado.

Balizado por este propósito se justifica, por sua vez, a diversidade de metodologias numa investigação que utiliza estratégias formais (nomeadamente na definição da problemática de investigação, na formulação dos objectivos e na recolha sistemática de informação pilotada por um quadro teórico inicial, num processo de pesquisa enquadrável nos requisitos básicos das abordagens positivistas), a par de estratégias informais, descomprometidas teoricamente, marcadas por uma recolha de informação feita de *acazos*. Esta recolha de informação, não formal e informal, visou a compreensão dos significados culturais que os actores convocam para interpretar as suas experiências e, foi acompanhada, a par e passo, pela análise interpretativa da mesma o que pressupôs uma reflexão sistemática sobre o material que se foi recolhendo e, dessa forma, se procurou fazer uma aproximação compreensiva aos universos simbólicos de significação dos actores envolvidos directamente na vida do Externato. Esta dupla estratégia metodológica maximizou a confiança nos resultados obtidos enquanto que a sua validação se obteve através do processo de análise de dados efectuado. E, desta forma, entrei na terceira e última etapa de realização do estudo de caso.

• Esta etapa constitui um dos momentos mais importantes do processo de investigação. Serrano (1994 a) descreve-a do seguinte modo:

“La tercera [etapa], hace referencia al análisis de los datos que comienza a recoger e ir haciendo los primeros análisis provisionales de los mismos. El análisis hace alusión a la comprobación de las interferencias producidas por los procesos sociales y educativos que pueden estar implicados, con el fin de coordinar la información. Esto requiere una continua interacción entre la conceptualización y la observación en todas las etapas, más que su superación temporal a lo largo de las mismas.” (p. 95).

Consistindo a análise de dados na investigação qualitativa em *reduzir, categorizar, clarificar, sintetizar e comparar* a informação com o fim de obter uma visão o mais completa possível da realidade objecto de estudo e, sendo o seu modelo dependente da forma como o investigador pretende sistematizar e apresentar a informação, a sua objectividade reside no significado intersubjectivo dessa realidade e dessa forma se obtém desta, uma compreensão como um todo unificado (Serrano, 1994b: 104). Sinalizar a forma como, tendo como base estes enfoques, procedi à análise dos dados recolhidos sobre o Externato Dr. António Francisco Colaço, afigura-se necessário neste momento.

Assim, e de acordo com os pontos comuns referidos por investigadores de metodologia qualitativa (nomeadamente, Bogdan & Bilken, 1994; Miles & Huberman, 1985; Goetz & LeCompte, 1988, Vala, 1987) segui os três momentos interdependentes que o sistematizam: a análise exploratória, a descrição e a interpretação.

No primeiro momento, face ao manancial de informação disponível, à problemática teórica de enquadramento do estudo e aos objectivos definidos para a investigação, efectuei uma primeira codificação e redução dos dados tendo encontrado as seguintes quatro grandes unidades temáticas: origem e fundação do Externato; funcionamento do Externato; imagens da vida organizacional; (auto)análise e avaliação do Externato. Procedi, de imediato, à segmentação da documentação informativa de acordo com as unidades significativas encontradas e efectuei a sua sumarização.

Entrei, deste modo, no segundo momento, o da *descrição*, e reavaliei todo o *corpus* documental através de um exame sistemático dos segmentos de cada categoria. Tendo presentes os pressupostos teóricos da análise de conteúdo considerei, em termos operativos, algumas subunidades (ou subcategorias) impondo-se-me fortemente a interdependência de cada subunidade com as restantes, como partes de um todo e com a

unidade enquanto todo⁸². Assim, segmentarizei horizontalmente a primeira unidade em três subunidades (o processo de fundação, os accionistas e o patrono); a segunda, igualmente, em três (as estruturas administrativas; as estruturas pedagógicas e os actores); a quarta em duas (os resultados e as imagens de eficácia) enquanto que a terceira não permitiu a segmentarização e se apresentou transversalmente às outras três formando, em conjunto com estas, uma rede informativa que se entrelaçou num todo harmonioso e coerente. Esta imagem de rede, operacionalizada como modelo de análise, permitiu-me superar o espartilhar da informação e as perdas de sentido das componentes discursivas das unidades temáticas a que a segmentarização e a redução de dados me conduziriam: as unidades temáticas pelas suas inter-relações e profundidade apresentaram-se como um todo, um sistema estruturado e portanto analisável em si mesmo; as subunidades apresentaram-se como elos de uma rede multifacialmente ligados e como constituintes inseparáveis das unidades.

Por fim, no momento da *interpretação* - o mais criativo em qualquer processo de investigação qualitativa - aceitando a possibilidade de erro e de equívocos face às ideias de partida, integrei, relacionei, estabeleci conexões e comparações entre as diferentes categorias; voltei a analisar os dados e a reflectir sobre eles; replanifiquei o trabalho; reiniciei o processo até à assunção dos resultados no confronto com os esquemas conceptuais que explicam e interpretam as práticas situadas num tempo e espaço datados, isto é, tendo uma história que se descobre e redescobre com base nos documentos escritos e nas histórias orais⁸³: a história do Externato Dr. António Francisco Colaço.

⁸² A soma das partes não é idêntica ao todo, isto é, a junção das unidades não perfaz o todo informativo da unidade temática.

⁸³ Tive ao longo do estudo patentes os problemas e as vantagens da História Oral conforme são sistematizadas por Vidigal e com ele concluo que "o método da História Oral se insere no contexto mais vasto da renovação epistemológica que se vive, contexto que é marcado pela crise do paradigma científico moderno, disciplinar, parcelizado e analítico, e pelo desenvolvimento de abordagens sistémicas que se operam no âmbito de novas especializações temáticas (e já não estritamente disciplinares implicando agora o concurso de competências e de saberes que têm permanecido segregados). A aplicação do método de História Oral não origina produtos historiográficos do tipo dos que até agora se concebeu como correspondendo ao da matriz da História-disciplina; assim se contribui para a construção de um conhecimento assumido cada vez mais como total (abrangendo todas as dimensões, componentes e relações que geram o fenómeno de estudo) e, simultaneamente, local (temático), renunciando a emergência de um novo paradigma científico (...)" (1996: 33).

Capítulo IV:

**O Externato Dr. António Francisco Colaço:
sua história**

Sendo este o capítulo onde se amalgamam todos os resultados da pesquisa documental efectuada sobre o Externato Dr. António Francisco Colaço, a sua forma consistirá numa descrição da história da vida desta instituição; descrição cuja densidade dependerá quer da *mestria* na leitura do espólio documental escrito existente quer da sensibilidade no rebuscar os recantos das memórias. E, no ciclo da vida desta instituição, vou procurar descobrir as razões primeiras da sua fundação; recolocar, peça sobre peça, a sua organização, como acção colectiva, tentando perscrutar-lhe o sentido; olhar, indagadoramente, os seus resultados e, por fim, reconstruir as suas etapas num todo que reflecta a imagem que este estabelecimento de ensino adquiriu pela sua história.

Mostrar a especificidade e singularidade deste projecto - construindo uma teia de relações entre os *dados* recolhidos na diversa documentação e a trama da intersubjectividade constituída pelos diversos olhares sobre a memória da vivência de um processo que deixou marcas indeléveis no *futuro* do concelho de Castro Verde e das suas gentes - é o objectivo prosseguido na descrição e na interpretação das diferentes etapas da vida desta instituição.

1. A fundação do Externato

1.1. A sociedade, o espaço e o tempo

Para compreender a fundação do Externato Dr. António Francisco Colaço importa efectuar a sua contextualização através de uma breve descrição das principais características demográficas, económicas, sociais, políticas e culturais do meio em que surgiu esta instituição escolar, retratando, deste modo, Castro Verde nos anos sessenta.

Na configuração geo-espacial do território nacional, Castro Verde, é um concelho do sul do país, ocupando uma posição central na sub-região do Baixo Alentejo e tendo como concelhos limítrofes os de Aljustrel, Beja, Mértola, Almodôvar e Ourique (Anexo7- Mapa). Neste espaço, e no início dos anos sessenta, foi criado o Externato Dr. António Francisco Colaço. Que características singulares detinha este concelho nesta década e o que nelas podemos, retrospectivamente, apreender como causas do desenvolvimento de um projecto, igualmente singular, de constituição de um estabelecimento de ensino?

Sob o ponto de vista demográfico, a principal característica era a perda significativa de população residente. Em contraste com um primeiro período de crescimento, verificado desde o início do século até 1940 - altura em que é atingido o máximo populacional de 12 747 habitantes - surge, um segundo período, entre a década de quarenta e o início da de oitenta, caracterizado pela perda da população por saída para outras regiões, nomeadamente a região de Lisboa e península de Setúbal e estrangeiro. De salientar que, no período em que se situa o nosso estudo, a quebra é extremamente elevada, atingindo um máximo entre 1960-1970, com menos 22,6 % de habitantes em relação à década anterior e, entre 1970-1981, com menos 17 %.

Quanto à estrutura etária, a característica dominante residia no acentuado grau de envelhecimento, assistindo-se a uma diminuição percentual de crianças e jovens até aos quinze anos, enquanto a população com mais de sessenta e cinco anos aumentava progressivamente⁸⁴.

Economicamente, a agricultura - actividade dominante e estruturante das relações sociais e políticas - era pouco mecanizada sendo a força de trabalho humano a energia fundamental.

Em termos de repartição de grupos sócio-económicos, a actividade agrícola ocupava perto de três quartos da população activa constituindo os homens, a trabalhar por conta de outrém, mais de sessenta e cinco por cento⁸⁵. Este dado evidencia, não só (como acabámos de afirmar) que a base produtiva do concelho assentava na actividade agrícola, como também a existência de uma elevada concentração fundiária⁸⁶. Uma das características deste tipo de ocupação era a sazonalidade, isto é, o emprego seguia o ritmo das culturas (e das estações do ano), constituindo as *mondas* - de Dezembro a Fevereiro (quando os rigores da invernia o permitiam) - e a *ceifa* - nos meses de Verão - o seu ponto alto.

A actividade industrial estava ela própria, maioritariamente, ligada à agricultura. Na sede de concelho, a única empresa com algum peso, em termos de emprego, era a Fábrica Prazeres e Irmãos, que se dedicava, sobretudo, à moagem e à panificação. Esta empresa tinha cerca de trinta trabalhadores efectivos, valor que poderia duplicar na época das ceifas, uma vez que dispunha de três debulhadoras.

Completava este sector “agro-industrial” um conjunto de pequenas oficinas de ferreiros, abegões e ferradores, que desempenhavam uma função essencial à actividade agrícola, mas pouco significativa em termos de emprego.

⁸⁴ Os dados e as informações referenciados foram extraídos do Plano Director Municipal, Volume 3, pp. C2, C4 e C19.

⁸⁵ De acordo com o Recenseamento Geral da População (1960), o número de mulheres com profissão era de 426, enquanto os homens se elevava a 4035. A ocupação agrícola então declarada pelas mulheres cifrava-se em 176, número a que subtraindo as 11 mulheres “patrões agrícolas”, encontraremos 165 com emprego agrícola. Entendo que este quantitativo se refere ao emprego permanente, uma vez que nos trabalhos agrícolas sazonais tal efectivo elevava-se a largas centenas.

⁸⁶ No mesmo recenseamento (citado na nota 83), o conjunto dos patrões com os proprietários agrícolas representava apenas 3,9 % na repartição dos Grupos Sócio-Económicos.

Nos limites do Concelho de Castro Verde com o de Almodôvar funcionava uma empresa mineira - *A Mina do Ferragudo* - com um efectivo de perto de centena e meia de trabalhadores, dos quais cerca de cinquenta residiam na área do concelho.

O comércio era pouco significativo, embora se começasse a manifestar uma tendência para aumentar o seu peso na economia e na sociedade.

Deste modo, a estruturação económico-social reproduzia-se a nível político, sendo o cargo de Presidente da Câmara ocupado, durante o período em que se insere este estudo, e até ao 25 de Abril de 1974, por agricultores; o mesmo sucedendo com a vereação, onde os proprietários agrícolas também eram dominantes.

A oposição política aos representantes do Estado Novo, à data do arranque do Externato (1960), vivia ainda dos ecos da mobilização popular aquando da campanha de Humberto Delgado, em 1958: existia, sem dúvida, mas estava pouco activa; tolerada, de certa forma, pelo poder localmente instituído, mas, ainda assim, não menos vigiados os seus movimentos⁸⁷.

O traço mais relevante a nível cultural era o elevado analfabetismo declarado no Recenseamento Geral da População (1960): mais de um terço dos inquiridos afirmava não saber ler; ascendia a dois terços o quantitativo daqueles que não possuíam, nem frequentavam, qualquer grau de ensino.

Deve-se no entanto assinalar que, no decurso do período considerado no estudo, se registaram algumas modificações profundas na base económica e social, articuladas com algumas fracturas significativas no sistema político vigente. Com efeito, no decurso deste período, assiste-se a uma gradual mecanização da agricultura, à abertura de oportunidades de trabalho resultantes da expansão industrial na zona de Lisboa/Setúbal e/ou do maior acesso aos países industrializados do centro da Europa (mesmo que por via da emigração clandestina). Estas transformações, conduzindo ao êxodo demográfico já acima referido, vieram proporcionar uma relativa melhoria das condições de trabalho

⁸⁷ Em abono desta afirmação, refiro a participação de *situacionistas* e de *oposicionistas* na Comissão Organizadora do Externato, o que atesta não só a abrangência do projecto, como de que posições políticas diferentes, mesmo em tempos de ditadura, podem não significar, necessariamente, ruptura social. Saliento, contudo, que o poder político estava muito "atento" às movimentações políticas de todos, não esquecendo, naturalmente, os membros da citada comissão, ainda que trabalhando "*A Bem de Castro Verde*", como é o caso da denúncia das "actividades subversivas" do Dr. Celso Pinto de Almeida.

nos campos (também no plano salarial) e associaram-se à elevação do acesso à escolaridade básica e a algumas melhorias no domínio da assistência pública, na área social.

A maior mobilidade da população, a elevação dos níveis de instrução, a expansão do acesso aos meios de comunicação (em particular da TV), conjugaram-se no sentido de uma maior abertura cultural, também com implicações de natureza política, embora no contexto de Castro Verde de forma bastante limitada.

Assim, no panorama sociocultural, e com expressão na vivência do quotidiano, o contraste entre o sentido das mudanças em curso na sociedade portuguesa e os valores característicos da ideologia e da mentalidade oficiais, repercutia-se neste espaço: a par das *tabernas*, espaços de conviviabilidade masculina, cresceram os *cafés* onde a mulher jovem começava a marcar presença; como espaços associativos e marcando as diferenças existentes no tecido social da vila, as duas sociedades recreativas - a Sociedade Recreativa 1º de Julho, vulgo, "*Sociedade dos Ricos*" e a Sociedade Recreativa 1º de Janeiro - aglutinavam as actividades de lazer, sendo de realçar que, na segunda, com largas centenas de associados, existia uma biblioteca com um espólio considerável de livros e revistas; desenvolvia, periodicamente, um conjunto de actividades festivas com a expressão mais visível nos *bailes*, como os dos Santos Populares e o Baile da Pinha; era o espaço de encontro, por excelência, dos homens e dos mais jovens, realizado à volta da mesa da sala de leitura com os jornais e a rádio - o relato da *bola* tinha audiência garantida - como elementos despoletadores de conversa e/ou no salão vendo entrar o mundo através das imagens fugidias e perenes que passavam no pequeno ecrã da televisão.

Esta breve caracterização efectuada patenteia o olhar tipo "travelling" que a percorreu. Esta foi uma opção consistente com o objectivo formulado de incursão num espaço e num tempo em que o acontecimento mais marcante foi a fundação do Externato Dr. António Francisco Colaço; incursão pouco arrojada não só pela escassa distância histórica que nos separa como sobretudo pela ausência de investigações contextualizadas - e mesmo em termos regionais- sobre este período. Releva-se, no entanto, o seu carácter suficiente para a compreensão global da forma como se entrelaçam o contexto e o objecto do estudo que me proponho efectuar.

1.2. A singularidade do projecto

Em Castro Verde, a criação do Externato Dr. António Francisco Colaço constituiu, na década de sessenta, o facto mais relevante do ponto de vista da cultura (e do ensino) e um dos mais marcantes em termos sociais, não só pela singularidade da mobilização das vontades (e recursos económicos inerentes) em torno de um projecto de interesse para a comunidade local, como pela panóplia de transformações que o seu funcionamento, durante perto de duas décadas, veio a possibilitar.

Dada a conhecer à população a “ideia”, sob a forma de um “manifesto-convite” e posteriormente apresentada, de forma genérica, em reunião pública⁸⁸, pelo seu autor, o Eng.º Prates Canelas, a proposta de “*criação de um Externato Liceal em Castro Verde*”, foi aceite pelo “*elevado número de convidados*” presentes, dada “*a viabilidade do empreendimento*”. Na mesma reunião foi escolhido o patrono do externato e, a fim de pôr o projecto em marcha, constituiu-se a “Comissão Organizadora”⁸⁹. O contexto societal descrito sumariamente no item anterior, foi, desta forma, sujeito e objecto de uma inovação: a criação de um estabelecimento de ensino particular - o Externato Dr. António Francisco Colaço.

Para elucidar o processo singular da fundação deste estabelecimento de ensino utilizarei, sequencialmente, dois momentos: num primeiro, construirei uma problemática que me oriente na indagação e, num segundo, procurarei, com base nas fontes documentais e nas entrevistas, efectuar uma descrição explicativa desse mesmo processo.

Entendendo, neste primeiro momento, uma problemática (no sentido restrito do termo), como um conjunto aleatório de questões que permitam desocultar as razões primeiras da fundação deste estabelecimento de ensino e apreender as suas fases de constituição, procuro, deste modo, apropriar-me de um conjunto de informações a serem

⁸⁸ Esta reunião efectuou-se em 20 de Novembro de 1960, nas instalações da antiga Sociedade Recreativa 1º de Julho.

⁸⁹ Acta da 1ª. Reunião da Assembleia Geral (20 de Novembro de 1960).

utilizadas ao longo do processo de construção deste objecto de estudo, sendo que o carácter predominantemente descritivo deste capítulo não exclui a necessidade de um abordagem *relacional do real*, no entendimento dado por Bourdieu (1989), de interrogação sistemática a partir de um conjunto articulado de teorias e de conceitos.

Neste sentido, as duas questões abrangentes despoletadoras deste processo descritivo, assumem a seguinte forma:

- Como foi constituído o Externato Dr. António Francisco Colaço?
- Que motivações, pessoais e cívicas, estiveram na emergência da constituição de um externato liceal em Castro Verde?

Na primeira reunião pública - realizada, como referi anteriormente, em 20 de Novembro de 1960 - ficou decidida a constituição do Externato. Importava, em termos imediatos, lançar o trabalho de organização em diversas frentes: angariar sócios, legalizar a instituição junto do Ministério da Educação Nacional, escolher um director, recrutar professores, encontrar instalações para funcionar.

Quem foram os seus impulsionadores? Como mobilizaram as pessoas? Que actividades promoveram junto do Ministério da Educação Nacional? Como reagiu este à proposta? Que razões explicam a escolha do Dr. António Francisco Colaço para *Patrono* do Externato aquando da exposição da “ideia” na primeira reunião pública? O Externato pretendeu constituir-se como uma “sociedade anónima por acções”⁹⁰. Quem foram os “accionistas”? O que os caracterizava? Que motivos os levaram a participar no projecto? Que razões presidiram à escolha do Dr. Francisco Colaço Alegre para Director Pedagógico do Externato? - constituem-se como interrogações (tal fio condutor) estruturantes do registo descritivo que construirei através do entreabrir das memórias contadas e no confronto com os documentos escritos.

⁹⁰ Esclareço que adoptei a denominação de *acção*, ao referir a verba mínima (500\$00) que cada aderente ao projecto tinha de pagar para se tornar sócio ou *accionista*, por ser a designação correntemente utilizada na documentação do Externato, muito embora, a “sociedade anónima por acções” (expressão que figura, pela primeira vez, na Acta N^o 6 referente à Assembleia Geral realizada em 22/09/63), nunca tivesse assumido legalmente esta figura jurídico-económica. Inicialmente foi adoptado um limite de 20 acções por sócio, por forma que ninguém controlasse a instituição, mas as dificuldades económicas por que passou, praticamente em todo o período de funcionamento, fez com que a Direcção, periodicamente, apelasse para que os aderentes adquirissem acções sem quaisquer restrições. Outra singularidade desta “sociedade” é o facto de cada accionista deter um voto na Assembleia Geral, independentemente do número de acções que possuísse.

Situada a origem do Externato Dr. António Francisco Colaço no “manifesto-convite” dirigido a parte da população de Castro Verde, em Novembro de 1960, a fim de assistir à “*exposição de uma ideia para a criação dum Externato do Ensino Secundário Liceal para o 1º e 2º ciclos*”, sendo deste documento signatário o Engenheiro Manuel Ferreira Prates Canelas, importa, por um lado, evidenciar o papel primordial deste documento enquanto fonte para reconstituição dos princípios e valores que presidiram à fundação do Externato e, por outro, traçar o retrato do seu signatário como actor primeiro deste processo.

A importância fundamental que atribuo ao documento referenciado advém de dois factores essenciais:

- o primeiro - por ordem de apresentação que não por sequência de importância - radica no perceber, através da análise semântica do discurso, uma dimensão económico-social característica da ideologia político-educacional que enformava o modelo capitalista de desenvolvimento económico europeu da época em apreço e que, no contexto do Portugal de Salazar, se recobria de uma efectiva singularidade. Esta dimensão, contextualizada no caso em estudo, toma visibilidade no entrelaçar *progresso* económico com *educação*, consubstanciado na formação de um grupo escolarizado - futuro elenco de dirigentes e quadros técnicos indispensável na óptica do modelo desenvolvimentista dominante:

“E Castro Verde, quanto recuperaria, em poucos anos, do muito que já perdeu ou está perdendo em valores humanos (...) E quem não ambiciona o Progresso da sua terra natal ou adoptiva?” (Manifesto)

e no associar educação escolar com mobilidade social, presente no questionar:

“E quantas crianças, materialmente pobres mas intelectualmente bem dotadas, poderiam, por mérito próprio e beneméritos ajudas de outros, aspirar a melhores posições sociais?” (Manifesto)

- o segundo factor, concomitante com o primeiro, reside no facto de, à partida, nele encontrar de forma quer explícita quer subentendida, os elementos definidores da *missão* da escola associada à prospectiva educacional e congregadores das suas finalidades e das linhas orientadoras da sua acção, aquilo a que poderei designar como a

matriz identitária⁹¹ desta escola: possibilitar o prosseguimento de estudos a todas as crianças que concluíam a 4ª Classe; promover as condições sociais daqueles que, sendo “materialmente pobres” eram “intelectualmente bem dotados”; fixar à terra os “valores humanos, no duplo sentido do trabalho e da mentalidade” e, em suma, contribuir para o “Progresso” de Castro Verde, “terra natal ou adoptiva”⁹².

A problemática levantada no “manifesto” e a “visão optimista da escola que lhe está associada, tinha por base dois grandes pressupostos: o primeiro, tendo como referência a teoria do “capital humano”, estabelecia uma relação de causalidade linear em que a “mais escola” corresponderia “mais desenvolvimento” (ou seja mais crescimento económico); o segundo, tendo como referência o princípio da igualdade de oportunidades educativas, via na instituição escolar, regida por processos meritocráticos, um instrumento de maior justiça e igualdade social.”(Canário, 1995:32).⁹³

Muito embora, também neste caso, estes pressupostos não se tenham confirmado de forma cabal, como nota Rui Canário, o que realço, neste momento, é que eles estão contidos no “manifesto” (e noutros documentos produzidos no Externato, como iremos verificar) por forma a constituírem os princípios orientadores que presidiram à fundação (e ao funcionamento) do Externato.

Manuel Ferreira Prates Canelas - apresentado pelos seus contemporâneos como “o grande impulsionador” (Rodrigues, Ent.), o homem que “avançou com a ideia” (Alegre, Ent.) - engenheiro agrónomo, indica, ele próprio, duas coincidências para a fundação do Externato Dr. António Francisco Colaço: a primeira, por ter sido “convidado a montar e a pôr a funcionar uma escola” em Avis; a segunda, a de ter “casado com uma Senhora de Castro Verde” (Canelas, Ent.). Da primeira coincidência - o ter participado na fundação de um externato em Avis, juntamente com o facto de ter fundado uma escola agrícola em Benavila e um outro externato em Cabeção, sua terra natal - colheu a experiência de como se podia fundar este tipo de instituições, quer nos esforços a realizar no meio local, quer nas diligências a efectuar junto da Ministério da Educação Nacional e, acima de tudo, o exemplo, o conhecimento e a motivação tão necessários para quem pretende empreender um novo caminho; a segunda, trouxe-o a Castro Verde

⁹¹ Afigura-se-me ser legítimo considerar este documento como o primeiro enunciado do *projecto* da escola, potenciador da criação de uma identidade de escola, de um *ethos* específico e diferenciador.

⁹² Manifesto apenso à acta da 1ª Reunião da Assembleia Geral (20 de Novembro de 1960).

⁹³ Asserções de Rui Canário respeitam aos sistemas de ensino a nível mundial todavia, e neste particular, são igualmente válidas para Portugal.

e ao convívio com as elites económicas, políticas, sociais e culturais locais, com a gente que “*sentia (...) que era preciso haver aqui um colégio*” (Alegre, Ent.) e a quem haveria de mobilizar para corporizar a “ideia”. Foi membro da Comissão Organizadora (20/11/60 a 1/01/61⁹⁴) e Presidente da Direcção (22/10/61 a 22/05/76, aparecendo nesta data, aquando da última reunião da Assembleia Geral, com a designação de “*Presidente da Comissão Provisória*”, sem que existam quaisquer referências anteriores que atestem alterações nos órgãos eleitos em 22/10/61)⁹⁵

Para dar corpo à ideia de Prates Canelas e com o fim de recolher os “*elementos definidores da estrutura que presidirá à concretização da ideia*” de criar um externato, foi escolhida, por aclamação, uma Comissão Organizadora.⁹⁶

Foram os principais organizadores do futuro Externato Dr. António Francisco Colaço:

Manuel Ferreira Prates Canelas, autor da ideia (e a quem já fiz referência), era genro de um agricultor e antigo vereador de Câmara Municipal e, singularmente, no contexto deste processo, nunca residiu em Castro Verde; Francisco de Lara Colaço Alegre, médico-veterinário, sobrinho-neto do Patrono, futuro Director do Externato e futuro Presidente das duas Comissões Administrativas da Câmara Municipal de Castro Verde (de 25 de Maio de 1974 a 6 de Janeiro de 1977); Joaquim de Freitas Guerreiro Fernandes, empregado de escritório, viria a desempenhar o cargo de secretário da Direcção (com esta ou outra designação) durante toda a vida do Externato, futuro vereador da Câmara Municipal (1968 a 1974); Manuel António dos Reis⁹⁷, pároco de

⁹⁴ Nesta data, a acta da Assembleia Geral vem explicito o seguinte: “Antes de findar a sessão pediu a palavra o Sr. Dr. Celso Galvão Pinto de Almeida, para em nome dos accionistas agradecer ao senhor Engenheiro Manuel Ferreira Prates Canelas, o espírito de cooperação que tinha sabido insuflar na gente de Castro Verde e só assim foi possível e sob a sua orientação levar a cabo o que todos ansiosamente aguardavam mas que de certeza não tinham realizado sem o valioso auxílio prestado na organização do “Externato Dr. António Francisco Colaço”. A Assembleia secundou com uma demorada salva de palmas as justas palavras de elogio ao Engenheiro Manuel Ferreira Prates Canelas a quem todas as crianças do concelho de Castro Verde virão um dia agradecer os benefícios que de certeza irão colher na realização desta obra...” (Actas da Assembleia Geral, 3ª reunião).

⁹⁵ Actas da Assembleia Geral, 1ª, 3ª, 5ª e 10ª reuniões.

⁹⁶ Acta da 1ª Reunião da Assembleia Geral (20 de Novembro de 1960).

⁹⁷ Na acta da 1ª Reunião da Assembleia Geral (20 de Novembro de 1960) é citado como co-presidente da mesa, nos seguintes termos: “Para presidir à reunião foram convidados no início desta os Ex.m^{os} Sr. José Francisco Romano Colaço, na qualidade de Presidente da Câmara Municipal do concelho, o Sr. José Jacinto Faleiro Baltazar, na qualidade de Provedor da Santa da Misericórdia e o Sr. Padre Manuel António dos Reis, na qualidade de Pároco da freguesia”. Este acto simbólico prenuncia aquilo que viria a passar-se com a composição da Comissão Organizadora, como nos futuros corpos gerentes, que como

Castro Verde, futuro professor; Celso Galvão Pinto de Almeida, notário em Ourique, futuro professor do Externato e destacado oposicionista à ditadura⁹⁸, foi também professor da escola; Antero Prazeres Figueira, agricultor e gerente comercial da fábrica de moagem Prazeres e Irmãos, propriedade de familiares; Vitor Prazeres Soveral Rodrigues, gerente da mesma fábrica, cuja família também era proprietária, militou na oposição ao Estado Novo, destacando-se, nomeadamente, na campanha de Humberto Delgado; António Tito Guerreiro Martins Figueira, agricultor, cunhado de Prates Canelas, com frequência do Instituto Superior Técnico, veio a ser, igualmente, professor do Externato.

De todos os organizadores do Externato vieram a destacar-se os três primeiros nomes aqui referidos: Prates Canelas, como Presidente da Direcção, o ideólogo do grupo; Francisco Alegre, o *Director* do Externato e, o secretário da Direcção, Joaquim de Freitas, o “*homem da escrita*”, especialmente vocacionado e orientado para resolver “no terreno” os problemas da instituição (em parceria com o anterior). Em conjunto, formaram a estrutura da organização, o poder, que geriu os destinos do Externato, durante toda a sua “vida”.⁹⁹

Importa, neste momento, referir que a fundação deste Externato foi conseguida graças a uma notável mobilização social. Para corroborar esta asserção salienta-se que a comparência das pessoas nas duas primeiras reuniões foi bastante significativa: na primeira, onde se apresentou genericamente a ideia, a acta da citada reunião refere que “*compareceu elevado número de convidados*”,¹⁰⁰ enquanto na segunda se decidiu “*que a Comissão Organizadora, ficou autorizada a abrir a subscrição de 800 acções no valor de 500\$00 cada para iniciar a 1ª fase da construção do Externato “Dr. António*

disse Prates Canelas: “*as pessoas que lá estavam tinham ideologias diferentes*”, mas onde “*nunca houve, repare, nada que não fosse unidade, porque as ideologias diferentes dos que lá estavam tinham um denominador comum que era o colégio*” (Canelas, Ent.).

⁹⁸ Este membro da Comissão Organizadora tinha um irmão, com conhecimentos pessoais junto de um inspector do Ensino Particular - o Dr. Almeida Carneiro - o qual quando necessário, “*dava um empurrãozinho*” (Alegre, Ent.) ou exercia “*toda a sua benéfica influência*” (Carta da Direcção para Celso P. de Almeida, 6/03/65) para que se resolvessem certos problemas.

⁹⁹ A este propósito o Eng.º Prates Canelas é bastante elucidativo: “*O Dr. Francisco Alegre era o que estava lá sempre, tratava das questões das aulas, dos alunos; o Joaquim de Freitas tratava das questões da escrita, de papéis, de pagamentos*” (Canelas, Ent.).

¹⁰⁰ Acta da 1ª Reunião da Assembleia Geral (20 de Novembro de 1960), pg. 1, verso.

Francisco Colaço” e é salientado que a “*reunião teve um acolhimento ainda mais entusiástico*”¹⁰¹.

Para além destas reuniões “constituintes”, onde se tomaram as decisões necessárias à instalação do Externato e simultaneamente se motivaram os aderentes¹⁰², os membros da Comissão Organizadora, por vezes apoiados por outros elementos, promoveram o projecto, contactando, pessoalmente, prováveis aderentes de casa em casa, de monte em monte e de aldeia em aldeia.

Se o “*acolhimento entusiástico*” da ideia, a que já fiz referência, se deveu ao facto de “se ter generalizado as bases em que o empreendimento devia funcionar e ser aceite por grande maioria da população do concelho, por começar a acreditar que poderiam ver surgir para seus filhos a possibilidade de poderem estudar na sua terra e com as facilidades que daí lhe adviriam”¹⁰³, isto é, a maioria das pessoas aderentes se tornou-se accionista do Externato porque este constituiria a única forma de os filhos prosseguirem estudos e o entendiam como um “*investimento*”, como um meio de, através de educação, os seus descendentes poderem ascender socialmente. Estas ideias estão presentes na esmagadora maioria de entrevistas que efectuámos aos accionistas, como os seguintes extractos elucidam:

“Recordo-me que ele [Eng. Canelas] dizia que era o melhor investimento que nós podíamos ter para os filhos era deixar-lhes habilitações literárias.” (Cândido, Ent.).

“Vi naquele processo a única via da minha filha continuar à estudar e ser alguém.” (Domingos, Ent.)

“Empenhei-me no processo (...) porque tinha duas filhas em idade de estudar e também porque cá na terra não havia nada.” (Batista, Ent.).

¹⁰¹ Acta da 2ª. Reunião da Assembleia Geral (8 de Dezembro de 1960), pg.2, verso.

¹⁰² Refiro-me em concreto ao relato que consta da Acta da 2ª. Reunião da Assembleia Geral (8 de Dezembro de 1960), pg.2, verso, onde a cedência do terreno para as instalações é disso um exemplo: “Guardou propositadamente para o fim da reunião, a fim desta de esta terminar o mais agradável possível, a notícia que a todos encheu de satisfação, de o futuro Externato já possuir terreno para a sua edificação”.

¹⁰³ Acta da 2ª. Reunião da Assembleia Geral (8 de Dezembro de 1960), pg.2, verso. Na data da realização da 3ª. Reunião, 1 de Janeiro de 1961, tinham-se até então inscrito como accionistas 271 pessoas, as quais manifestaram intenção de adquirir 812 acções (Livro de Actas da Assembleia Geral, pg. 6 a 10). É de referir que três dos mais destacados membros da Comissão Organizadora (Francisco Colaço, Joaquim de Freitas e Vitor S. Rodrigues) tinham filhos a frequentar o Ensino Primário ou em idade de ingressar no 1º. Ano, aliás, como refere Prates Canelas: “*Não foi difícil motivá-los, até porque alguns deles tinham filhos que necessitariam deste tipo de ensino na própria terra*” (Canelas, Ent.).

Importa, todavia, salientar que a fundação deste estabelecimento de ensino, enquanto uma necessidade sentida localmente, teve também como accionistas pessoas com outras motivações:

“Não tínhamos filhos, tornámo-nos accionistas só para ajudar.” (Charrua, Ent.).

“(…) as pessoas não visavam qualquer rentabilidade do dinheiro, mas sim uma forma de ajudar para o bem comum.” (Rodrigues, Ent)

“Porque senti que era uma necessidade das pessoas da terra, de gente com baixos rendimentos e que não tinha a possibilidade de estudar fora devido aos custos elevados.” (Guerreiro, Ent.).

Em suma, foram também razões de carácter cívico bem como de prestígio pessoal ou familiar - razões estas que se interpenetram de tal forma que difícil se torna estabelecer barreiras entre elas – que estiveram na base da participação no projecto, e que podem ser condensadas no enunciar do objectivo seguinte:

“Contribuir para uma obra de solidariedade junto das pessoas que não tinham possibilidade de mandar os filhos ir estudar daqui para fora” (Rodrigues, Ent.)

A este propósito saliento que da totalidade do quadro de accionistas¹⁰⁴, 29 %, a que correspondem 75 % das acções emitidas, não tinham filhos ou, se os tinham, eram adultos ou residiam fora da área do concelho. Estavam nesta situação os quatro maiores accionistas, com 1110 acções subscritas, o que corresponde a 58 % do total: a família do Patrono - sua esposa Maria Avelina Colaço, com 226 acções, e seus filhos A. Halley, com 430 acções, e Ana Antónia, com 204 acções - detinha, no conjunto 860 acções, o que equivale a 45% das acções adquiridas; o segundo accionista, com 250 acções¹⁰⁵, era

¹⁰⁴ Inscreveram-se, até 8 de Janeiro de 1961, 270 pessoas singulares e uma colectiva, a Sociedade Filarmónica 1º de Janeiro. Após esta data inscreveram-se mais 8 pessoas singulares. No conjunto destas pagaram pelo menos uma acção 239, número dos que denominei, os accionistas. Os desistentes fizeram-no essencialmente por razões de precaridade económica conforme expressa a citação seguinte: *“Como os anos têm sido um pouco inferiores nas colheitas, não posso, de molde algum, ser accionista”* (Correspondência, 8/1/65).

¹⁰⁵ Duzentas destas acções foram originalmente um empréstimo de 100 000\$00, o qual foi escriturado no Livro de Receitas e Despesas sob a forma de receita de acções, em 30 de Julho de 1962 e emitido o respectivo recibo; sobre o empréstimo inicial foram inclusive pagos por duas vezes 5 000\$00 (em 25/09/63 e 10/09/64), verbas que foram escrituradas como “liquidação de pedra de suas propriedades para aterros”. Aconteceu, porém, que à falta do pagamento por parte do Externato veio o citado empréstimo a tornar-se, definitivamente, em acções. Este facto foi assumido plenamente por Jacinto Manuel Faleiro, uma vez que na “descrição de bens” (existente no Tribunal Judicial da Comarca de Ourique) legados à Santa Casa da Misericórdia e Hospital Civil Morais Sarmento, de Castro Verde, actual Lar Jacinto Faleiro, figura como “direitos de crédito” nº 7 a quantia de 120 000\$00, “valor

Jacinto Manuel Faleiro, grande proprietário e Provedor (e benemérito) da Santa Casa da Misericórdia e Hospital Civil Morais Sarmiento, de Castro Verde.

O que acabo de referir, mostra, por um lado como era fluída a fronteira entre as motivações cívicas e as motivações tendentes a promover o prestígio da pessoa e da família do accionista e, por outro, legitima a asserção de que as razões da participação no projecto radicavam na consciência de que o envolvimento, pessoal e colectivo, viabilizaria o acesso ao ensino pós-obrigatório de um número mais alargado (ainda que restrito) de jovens do concelho.

Esta mobilização social entendida na acepção dada pela sociologia política e definida por Barroso (1996: 187) “enquanto forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva” afigura-se-me como um dos elementos definidores da singularidade deste processo desenvolvido num tempo em que quer as manifestações de autonomia quer os movimentos associativos, enquanto expressões da acção colectiva, eram fortemente limitados pelo processo de centralização e burocratização do aparelho administrativo do Estado Novo bem como pelas características autoritárias deste regime.

correspondente à inscrição de duzentas e quarenta acções no valor nominal de quinhentos, para a criação do Externato “Dr. António Francisco Colaço”. A não coincidência no montante total das acções prende-se possivelmente com o extravio do Recibo nº 52, de 19-09-1964, no valor de 5 000\$00, conforme talão de acções pagas, existente no Livro 5.



1.3. Os accionistas: sua caracterização

Uma vez identificadas as motivações que presidiram à fundação do Externato e reafirmando que a constituição deste estabelecimento de ensino só foi possível porque assentou num notável trabalho de mobilização social importa, neste momento, efectuar a caracterização sócio-económica e cultural dos accionistas, não só em termos de distribuição relativa dentro do respectivo quadro, como ainda comparar a representatividade relativa de cada grupo accionista com o “peso” do mesmo grupo social na sociedade de Castro Verde da época.

Procurando responder a estas finalidades efectuei, com base nos elementos recolhidos de natureza económica, social e cultural, um conjunto de quadros os quais me permitem efectuar análises interpretativas e aceder a algumas notas conclusivas, conforme passo a referenciar¹⁰⁶.

Feita a caracterização sócio-económica dos accionistas do Externato obtive o Quadro I (página seguinte) o qual mostra que a principal característica sócio-económica é a predominância dos *Activos por conta própria*, com dois terços de “peso” no respectivo quadro accionista, enquanto que os *Trabalhadores por conta de outrem* representam o outro terço. Destaca-se, nos primeiros, o “peso” considerável dos *Patrões e/ou Proprietários Agrícolas* ocupando mais de um quinto do total de accionistas, seguido de muito perto pelos *Comerciantes*. *Os trabalhadores agrícolas por conta de outrem* surgem com um “peso” bastante diminuto, com perto de nove por cento, atendendo ao elevado número destes efectivos no concelho (e na região). Nas mulheres, que representam seis por cento do total dos accionistas adultos, doze delas, num total de quinze, eram agricultoras ou proprietárias agrícolas no Concelho de Castro Verde.

¹⁰⁶ Dada a natureza dos dados recolhidos, os objectivos do(s) quadro(s), o(s) elemento(s) comparativos, o universo dos accionistas considerado não é sempre o mesmo pelo que se chama a atenção para as notas indicativas dos respectivos quadros.

Quadro 1
Caracterização sócio-económica dos accionistas ¹⁰⁷(em 01/10/1960)

	Valor Absoluto			Percentagem (%)		
	H M	H	M	H M	H	M
1. Patrões e/ou Proprietários Agrícolas	52	40	12	22,7	18,7	80,0
2. Patrões e/ou Proprietários - Act. Ind.	5	5	0	2,2	2,3	0
3. Profissões Liberais e independentes e Dir. Emp. e Chefes de Serv.	14	13	1	6,1	6,1	6,7
4. Comerciantes	47	46	1	20,5	21,5	6,7
5. Isolados Agrícolas	21	21	0	9,2	9,8	0
6. Outros Activos p/ Conta Própria **	19	19	0	8,3	8,9	0
7. Trabalhadores por Conta de Outrem - Agricultura	20	20	0	8,7	9,3	0
8. Outros trabalhadores por conta de Outrem (dos quais:	50	50	0	21,9	23,4	0
T. Serviços Públicos -	25	25	0	10,9	11,7	0
T. Fáb. Praz. & Irmão)	7	7	0	3,1	3,3	0
9. Domésticas	1	0	1	0,4	0	6,7
Total	229	214	15	100	100	100,1

(*) Excluindo menores estudantes (3) e a Sociedade Filarmónica 1º de Janeiro.

(**) Isolados ou com reduzido número de trabalhadores familiares

Fonte: Apuramento directo da informação.

A caracterização sócio-económica dos accionistas do Externato Dr. António Francisco Colaço adquire maior visibilidade quando efectuada a comparação entre a Repartição por grupos de accionistas com a correspondente Repartição de grupos sócio-económicos no Concelho de Castro Verde (Quadro 2, página seguinte). Esta leitura é limitada aos homens, uma vez que representam a esmagadora maioria dos accionistas adultos do concelho, com mais de noventa e três por cento.

Os *Activos por conta própria*, juntamente com os detentores de *Profissões liberais e independentes e Directores de Empresas e Chefes de Serviços*, constituem 67% do total de accionistas, enquanto apenas “pesam” 17% na Repartição de Grupos sócio-económicos no concelho. Nesta repartição, os *trabalhadores por conta de outrem*

¹⁰⁷ Neste quadro apenas foram considerados os indivíduos que manifestaram intenção de adquirir acções e que efectivamente pagaram pelo menos uma acção, no valor de 500\$00 - verba mínima necessária para se tornar accionista, conforme a deliberação da Assembleia Geral realizada a 8 de Dezembro de 1960. Assim, muito embora se tivessem inscrito 270 pessoas a título individual e uma pessoa colectiva, 38 aderentes, o que corresponde a 14 % do total, não pagaram as respectivas acções (não cumprindo com o previsto no plano de pagamento, isto é, liquidar o custo total da acção até 30-9-61), quer na totalidade do valor (25) quer em parte (13), até 30 de Setembro de 1961, conforme consta nos recibos emitidos.

têm um “peso” de 83%, enquanto no Externato somente representam um terço dos accionistas. Neste grupo destaco os *assalariados agrícolas*, cujo “peso” no Externato é cerca de oito vezes inferior ao que tem na sociedade.

**Quadro 2 - Repartição sócio-económica:
 Relação Accionistas homens / Grupos sócio-económicos
 no concelho de Castro Verde (em 1/10/1961)**

	Repartição por grupo de accionistas		Repartição (%) de Grupos sócio-económicos no Conc. de C. Verde (1960)
	Valor Absoluto	%	
1. Patrões e/ou Proprietários Agrícolas	38	19,0	3,9
2. Patrões e/ou Proprietários - Act. Ind.	5	2,5	0,3
3. Profissões Liberais e Independentes e Dir. Emp. e Chefes de Serv.	9	4,5	0,5
4. Comerciantes	46	23,0	3,3
5. Isolados Agrícolas	20	10,0	4,8
6. Outros Activos p/. Conta Própria *	16	8,0	4,2
7. Trabalhadores por Conta de Outrem - Agricultura	17	8,5	65,6
8. Outros trabalhadores por conta de Outrem (dos quais:	49	24,5	17,4
T. Serviços Públicos -	23	11,5	-
T. Fábri. Praz. & Irmão)	7	3,5	-
Total	200	100,0	100,0

(*) Isolados ou com reduzido número de trabalhadores não familiares.

Fontes: Dados relativos aos accionistas obtidos por apuramento directo da informação.

Dados para a caracterização sócio-económica no concelho de Castro Verde extraídos do X Recenseamento Geral da População (1960).

De realçar, nos *Activos por conta própria*, que os *comerciantes*, com 23% de representação na Repartição por Grupos de Accionistas, assumem no Externato um “peso” sete vezes superior ao que ocupam na sociedade de Castro Verde; os *Patrões e/ou Proprietários Agrícolas*, o grupo mais preponderante em termos económicos e sociais, constitui perto de um quinto do total de accionistas e reveste, praticamente, cinco vezes mais “peso” do que tem na Repartição de Grupos sócio-económicos no concelho.

Um dado já esperado - face à caracterização feita - mas de grande significado em termos de *Repartição de acções por grupos sócio-económicos* (repartição esta expressa

através do quadro 3 apresentado de seguida), é o peso dos *Patrões e/ou Proprietários Agrícolas* que, com 1424 acções, num total de 1856 subscritas por homens e mulheres do concelho é, de longe, com 76,7%, o grupo que mais contribuiu para a fundação e funcionamento do Externato. Dos restantes grupos accionistas, os *Activos Agrícolas por conta de outrem*, o grupo social mais numeroso no concelho (65,6%), com 17 sócios detêm somente 18 acções, o que equivale a 1% do total.

É de salientar que dos 271 indivíduos inicialmente aderentes, 136, isto é, 50 % do total, comprometeram-se a pagar as respectivas acções a prestações, e que destes, 100, haviam-se comprometido apenas com a aquisição de uma acção. Não é pois de estranhar que, dos trinta e oito “desistentes” (à data de 30 de Setembro de 1960), 68 % fossem *trabalhadores por conta de outrem* - 7 na agricultura e 19 noutros sectores de actividade - o que indicia que a participação no projecto por parte deste grupo social é, apesar de reduzido em relação ao peso demográfico, deveras significativo, pesem embora as dificuldades experimentadas no dia a dia.

**Quadro 3 - Repartição de acções* por grupos sócio-económicos
 Concelho de Castro Verde****

	Repartição por grupo de accionistas		Nº acções subscritas	% acções por grupo
	Valor Abs.	%		
1. Patrões e/ou Proprietários Agrícolas	40	22.8	1424	76,7
2. Patrões e/ou Proprietários - Act. Ind.	5	2.3	20	1.1
3. Profissões Liberais e Independentes e Dir. Emp. E Chefes de Serv.	10	4.6	65	3,5
4. Comerciantes	47	21.5	146	7.9
5. Isolados Agrícolas	20	9.1	25	1.3
6. Outros Activos p/ Conta Própria ***	16	7.3	20	1.1
7. Trabalhadores por Conta de Outrem - Agricultura	17	7.8	18	1.0
8. Outros trabalhadores Por conta de Outrem	53	24.2	129	6.9
9. Domésticas	1	0,4	9	0.5
Total	219	100	1856	100

(*) Estão contabilizadas todas as acções adquiridas entre 1/01/61 e 1/05/71.

(**) Excluindo menores estudantes.

(***) Isolados ou com reduzido número de trabalhadores familiares

Fonte: Apuramento directo da informação.

Uma outra abordagem dos dados obtidos, focando a distribuição dos accionistas segundo a *Instrução e o Grau de Ensino* (quadro 4) e efectuando a correlação dos valores obtidos com idênticos valores encontrados para o Concelho de Castro Verde¹⁰⁸, permite, em termos analíticos, efectuar dois registos comparativos:

• primeiro é o de que o quadro de accionistas do Externato é muito mais *letrado* que o conjunto dos habitantes do concelho, sendo de salientar que os que *Possuíam um grau de ensino* ascendem, no Externato, a 86,5%, para somente 23,1% na totalidade dos habitantes do Concelho; o “peso” relativo daqueles que, no Externato, tinham como habilitações literárias *um grau de ensino secundário* era de 7 %, enquanto representava apenas 0,6 % para a totalidade da população do Concelho; sublinha-se ainda que os habitantes que *possuíam um grau de ensino superior* (17) estão na esmagadora maioria (12) inscritos, como accionistas, no Externato.

**Quadro 4 - Accionistas segundo a Instrução e o Grau de Ensino
 Homens – Concelho de Castro Verde**

	Externato		Censos 1960	
	Val. Abs.	%	Val. Abs	%
Não sabia ler	18	9,0	1786	35,5
Sabia ler				
• Sem possuir nem frequentar qualquer grau de ensino	6	3,0	1474	29,3
• Frequentava um grau de ensino*	3	1,5	612	12,1
Possuía um • Primário	147	73,5	1122	22,2
Grau de ensino: • Secundário**	14	7,0	32	0,6
• Superior	12	6,0	17	0,3
Total	200	100,0	5043	100,0

(*)A forma como os dados estão tratados no Censos de 1960 forçou-me a incluir nos dados relativos ao Externato todos indivíduos do sexo masculino com mais de 7 anos de idade, embora cause alguma distorção.

(**) Liceal e Técnico

Fontes: Dados relativos aos accionistas obtidos por apuramento directo da informação.

Dados relativos ao Censos 1960 como é referido extraídos do X Recenseamento Geral da População (1960).

• segundo, tendo em conta, por um lado, o facto de que os que *não sabiam ler* tinham um “peso” de 9% no conjunto dos accionistas do externato (enquanto que no universo da população do concelho representavam 35,5%) e, por outro que o conjunto

¹⁰⁸ Por imperativos decorrentes da forma como os dados são apresentados no X Recenseamento Geral da População, realizado em 1960 (Censos 1960), foram incluídos nesta caracterização os indivíduos do sexo masculino menores estudantes.

dos que *não sabiam ler*, com aqueles que, embora, *sabendo ler, não possuíam ou não frequentavam qualquer grau de ensino*, ascendia, nos dados apurados para o total de habitantes do Concelho, a perto de dois terços, enquanto no Externato o mesmo indicador ultrapassava ligeiramente um décimo dos accionistas, confirma-se a asserção anterior de um maior grau de literacia por parte do grupo da população que aderiu ao projecto de constituição do Externato.

Os dados apresentados permitem aceder a algumas notas conclusivas que enuncio em três pontos:

- primeiro, o projecto de constituição de um estabelecimento de ensino privado numa região rural e interior, foi protagonizado por uma elite na década de sessenta, constituída por dois grupos distintos: um deles composto pela classe dos proprietários agrícolas tradicionalmente dominantes em termos políticos e económicos; e um outro, em expansão, o dos comerciantes e funcionalismo, nascido em consequência do processo de modernização que nessa década atravessou toda a sociedade portuguesa;

- segundo, o projecto foi obra de uma elite letrada, consciente das alterações que então se viviam na sociedade portuguesa e ela própria imbuída dos paradigmas desenvolvimentistas dominantes que assentavam, como referimos, na defesa da teoria do “capital humano”;

- terceiro, a maioria da população do concelho - quer pelo seu carácter marginal ao poder económico e social dominantes quer pelo estigma de inferioridade face às elites letradas - manteve-se afastada de todo o processo.

1.4. O patrono

A escolha do Dr. António Francisco Colaço (1866-1934) para *Patrono* do Externato foi tomada na reunião de apresentação do projecto, por sugestão de Prates Canelas. Refere a acta desta reunião que a designação atribuída o foi “*em homenagem, tão justa como necessária, a este insigne médico e culto matemático, a quem o Povo de Castro Verde, tanto ficou devendo, tanto pela dedicação e amor cristão com que sempre exerceu a sua profissão, a que não faltou elevada competência técnica e espírito de benemerência*”. Na mesma é salientado, imediatamente a seguir, que “*pela reacção dos presentes, bem depressa se notou o favorável acolhimento da ideia que julgamos teve e continuará a ter decisiva influência no evoluir dos acontecimentos*”¹⁰⁹.

Desta forma, são referenciados, implícita ou explicitamente, como elementos primordiais para a escolha do patrono o facto de António Francisco Colaço ter desempenhado a sua profissão com *dedicação e espírito de benemerência* aliado a uma elevada *competência*; *ser culto matemático* e, sobretudo, o seu carisma, erigido como factor de motivação para o envolvimento no projecto de um número largo de participantes.

Com efeito, nascido no seio de uma família de abastados proprietários rurais, quando se entrava no último terço do século XIX, António Francisco Colaço, granjeou a estima dos seus concidadãos, assim como o reconhecimento das gerações posteriores, pelo modo como exerceu a medicina, isto é, ao praticá-la de forma gratuita, independentemente da hora e do lugar para onde era chamado e, simultaneamente, ao pagar os medicamentos que receitava ou ao contribuir para a alimentação dos pacientes¹¹⁰.

¹⁰⁹ In Livro de Actas da Assembleia Geral, p. 1, verso.

¹¹⁰ Na acta da sessão da Câmara Municipal de Castro Verde, realizada em 11 de Fevereiro de 1897, é referido que nos factores que tiveram em consideração no concurso para “facultativo municipal”, “os relevantes serviços prestados gratuitamente neste concelho”.

Matemático, muito embora afirmasse ser “*simplesmente um curioso em aritmética*”¹¹¹, o seu espírito científico veio a realizar-se plenamente nos trabalhos de investigação que neste domínio efectuou. Foi membro da Academia das Ciências de Portugal, instituição onde apresentou alguns dos seus trabalhos e que efectuou a sua publicação¹¹².

Indissociável do desempenho como médico e como matemático está a postura político-social de António Francisco Colaço. Natural de Castro Verde, bem cedo as duras condições de vida das “classes proletárias” o cativaram. Estudante em Lisboa, não foi imune aos debates e às movimentações políticas e sociais que prenunciavam o fim da monarquia, a afirmação do republicanismo e o advento do socialismo. Republicano convicto, advogava que as classes trabalhadoras não deviam ser tuteladas por quem quer que fosse¹¹³. A máxima de Marx: “A emancipação dos trabalhadores há-de ser feita pelos próprios trabalhadores”, merecia toda a sua simpatia¹¹⁴. As suas ideias políticas aproximavam-se dos ideais da social-democracia do princípio deste século - escrevia ele no jornal *O Bejense* de 10/06/1914:

“Sabemos que a sociedade actual não está bem organizada, mas não-de ser a instrução e o esforço pacífico dos trabalhadores que farão o nivelamento das classes”.

Não posso ajuizar até que ponto esta dimensão da cidadania de António Francisco Colaço esteve presente, para além das outras atrás indicadas, na decisão dos

¹¹¹ in *Cartas de Castro Verde*, “O Bejense”, Nº 156 de 10/06/1914.

¹¹² Nos “Trabalhos da Academia de Ciências de Portugal” III Vol., 1ª Série, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra 1915, publicou o trabalho “Sobre o estudo da função “ $n = f(a,r)$ ”, n designado o número de termos do período, no desenvolvimento de $\sqrt{a^2 + r}$ em fracção contínua” (pp. 341 a 355). Também nos “Trabalhos da Academia de Ciências de Portugal”, Primeira Série, Tomo V, Imprensa da Universidade de Coimbra Coimbra, 1917, publicou o trabalho “Sôbre o número n de termos do período no desenvolvimento de $\sqrt{a^2 + r}$ em fracção contínua” (pp.99 a 106).

¹¹³ Em 10 de Junho de 1914, no semanário da “União Republicana”, *O Bejense*, afirmava: “O meu intuito, ao escrever estes artigo, é sanear a política deste concêlho; porque eu posso levantar a cabeça com altivez e desassombro, sem receio de ser desmentido e dizer aos trabalhadores da minha terra: Eu, que nunca vos pedi o voto, que nunca dei o indicio de má vontade contra qualquer de vós que votasse em lista contrária à do meu partido, aconselho-vos a que voteis num candidato da vossa classe, quando o tiverdes, e não o tendo, n`aquele que julgardes mais apto para fazer vingar as vossas reivindicações; mas votae livremente, sem imposições de ninguém.”

¹¹⁴ Idem, nota anterior: “Tal é a célebre frase de Marx: “A emancipação dos trabalhadores há-de ser feita pelos próprios trabalhadores”, que devia estar escrita em letras bem grandes à porta de todas as associações de trabalhadores.”

homens que o propuseram para patrono do Externato; no entanto, parece ter-se prolongado na actuação seu filho António Halley Colaço¹¹⁵, em relação ao Externato.

Por fim, o nome e a personalidade do patrono procurava produzir um efeito motivador em dois campos: no dos possíveis aderentes e, particularmente, no da sua família. Para mobilizar os aderentes importava escolher um cidadão que pela sua formação, pelo seu exemplo, reforçasse a vontade de participar, que os agregasse e vinculasse a um projecto duradouro¹¹⁶; visava também, naturalmente, conquistar o apoio da sua família para a causa, o que facilmente veio a ocorrer. Como referi anteriormente, os filhos do patrono e, com eles, a sua esposa sempre mantiveram com o Externato os laços indispensáveis à viabilidade da instituição (refiro-me expressamente às significativas e regulares contribuições financeiras tão necessárias à construção do edifício e ao funcionamento da escola).

Pelo exposto, é lícito concluir que a escolha de António Francisco Colaço para patrono do Externato, para além de constituir um reconhecimento público pela sua actividade cívica, foi meticulosamente pensada e decidida, por forma a não só credibilizar a instituição junto da opinião pública e de ter um efeito motivador junto dos futuros associados, como de, notoriamente, assegurar a viabilidade económica da instituição.

¹¹⁵ A este propósito afirma Craveirinha, professor do Externato e que privou com António Halley Colaço, “O Dr. António Francisco Colaço tinha um filho, o Sr. Halley, que herdou a inteligência e a bondade do pai, um homem que, apesar de ser filho de latifundiário (não o digo em sentido pejorativo), era bastante generoso e foi o grande impulsionador da criação do colégio, através dos dinheiros despendidos...” (Ent.)

¹¹⁶ Como refere Prates Canelas: “Quando demos o nome ao Externato fomos buscar o de uma figura que toda a gente gostou, o Dr. António Francisco Colaço (...) foi importante este nome para motivar.” (Ent.)

1.5. As relações com o Ministério de Educação Nacional

O processo de constituição do Externato Dr. António Francisco Colaço foi relativamente rápido: efectuada a exposição da “ideia” de constituição em 20 de Novembro de 1960, inscreveram-se 271 accionistas até 1 de Janeiro de 1961; em 4 de Março, a Inspeção Superior do Ensino Particular, informava da concordância ministerial por se justificar a criação de um externato liceal em Castro Verde¹¹⁷; o anteprojecto de construção do edificio escolar já estava aprovado a 21 de Abril; em 22 de Julho estava garantido o empréstimo das antigas Escolas Primárias Femininas para iniciar as actividades lectivas; e a 11 de Agosto foi recebida a primeira autorização provisória de funcionamento para que em Outubro as aulas se iniciassem.

Num sistema de ensino fortemente centralizado em que, de acordo com Nóvoa (1996, 286) “a presença autoritária do Estado é uma das características dominantes da política educativa”, o *ensino particular*, minuciosamente regulamentado, não poderia constituir a excepção. Efectivamente, o *Estatuto do Ensino Particular*¹¹⁸ que, como afirma C. Estevão (1996, 130), é “particularmente esclarecedor quanto ao carácter menor, unicizante e reproduzidor do ensino público”, revela, sintomaticamente, logo no capítulo inicial denominado *Da Inspeção do Ensino Particular*, a submissão dos estabelecimentos de ensino particular ao serviço inspectivo. Começando por definir “Ensino Particular”, no Artigo 1º, como “todo aquele que não é ministrado em escolas pertencentes ao Estado”, clarifica, a seguir, que a “fiscalização e orientação” cabe ao serviço inspectivo (Art.º 2.1.), o qual, detentor de vastos poderes, procurava assegurar, entre outras funções, que estas escolas, através dos seus agentes de ensino, “cumpram

¹¹⁷ Esta concordância ministerial para abertura de escolas particulares tornava-se necessária por imposição do Decreto-Lei nº 41 192 de 18 de Julho de 1957 (Art. 7º). Esta restrição é vista por C. Estevão (1997) como elucidativo do supletivismo – “entendido este como a retirada do direito de competir, por exemplo em termos de rede escolar, com as escolas públicas”- a que o sector estava votado. Vem a propósito recordar que em 1960, o número de alunos que frequentavam o Ensino Liceal era claramente liderado pelo Ensino Particular, com 65 761 estudantes, enquanto o Ensino Oficial comportava 46 060 (dados extraídos de Nóvoa, 1966, p.301. Artigo *Ensino Liceal*).

¹¹⁸ Decreto nº 37 545 de 8 de Setembro de 1949.

rigorosamente as leis (...), cooperem na realização dos objectivos do Estado” (Art. 3º, a). As mesmas escolas, por sua vez, através dos agentes de ensino, tinham “o dever fundamental de cuidar da educação moral dos seus alunos, a fim de lhes formar o carácter, de criar neles uma consciência firmemente nacionalista” (Art. 22º.1.) e deviam “adoptar os planos e programas do ensino oficial, bem como os compêndios nele aprovados” (Art. 12º. 1.).

Assim, numa lista longa de obrigações e deveres realça-se o carácter excessivamente regulamentador deste *Estatuto*, em que as inúmeras obrigações nele expressas - iludindo a realidade do ensino no país e, em particular, as dificuldades deste sector - impossibilitavam as escolas de o cumprir, o que também acontecia, nalguns casos, com os próprios serviços do Ministério da Educação Nacional, nomeadamente a Inspeção Superior do Ensino Particular ¹¹⁹.

Vem, no entanto, a propósito referir que a proposta de funcionamento do Externato Dr. António Francisco Colaço, uma vez satisfeitos localmente os requisitos enunciados no *Estatuto*, no que concerne às instalações¹²⁰, não sofreu quaisquer entraves. Evidencia este processo a “inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo” referida A. Nóvoa (1996, p.288), confirmando-se, deste modo, o faseamento proposto por este investigador, para o período da educação nacional, iniciado em 1960. Importa, no entanto, referir que, como no caso em estudo, o controle político, social e cultural continua a sentir-se fortemente, constituindo a recusa temporária da nomeação do Director deste Externato, uma clara prova disso, como elucidarei de seguida.

O Dr. Francisco Colaço Alegre foi, como já foi referido, um dos impulsionadores da criação do Externato Dr. António Francisco Colaço; membro da respectiva Comissão Organizadora, foi, também, Presidente da Comissão Administrativa, entre 1 de Janeiro de 1961 e 20 de Outubro do mesmo ano, data em que pediu a demissão por incompatibilidade do cargo citado com o de professor. Primeiro signatário de todos os documentos enviados ao Ministério da Educação Nacional, foi escolhido pelos seus

¹¹⁹ Neste sentido refiro-me, a título de exemplo, às sucessivas “autorizações provisórias”, à mercê das quais o Externato foi funcionando durante dezasseis anos, contrariamente ao estipulado na letra da lei (Art. 8º.3.).

¹²⁰ A intervenção da Inspeção, no sentido de criar condições mínimas nos futuros edifícios escolares, era extremamente minuciosa, indo ao ponto de indicar a cor a utilizar nas salas, nas portas e nas janelas, a dimensão dos quadros pretos, etc. (Ofício da ISEP para o Director do Externato, 11 de Agosto de 1961). Apesar de tudo, conhecedora das difíceis condições materiais ia deixando as escolas funcionar.

pares da Comissão Organizadora, numa das primeiras reuniões deste órgão, para *Director*¹²¹

Veterinário, o prestígio pessoal de que gozava advinha-lhe da forma exímia com que exercia a sua actividade profissional, ao que se devem acrescentar as suas qualidades enquanto cidadão, e o trato fácil estabelecido com os seus conterrâneos¹²², características estas que pesaram na sua escolha.

Após a referida escolha, Francisco Colaço Alegre requereu à Inspeção Superior de Ensino Particular (ISEP) os diplomas de professor e de director. Ora é aqui que a “abertura” do Ministério de Educação Nacional sofreu uma profunda alteração. Eis os factos: a 11 de Agosto de 1961 é oficiado pela ISEP ao Dr. Francisco Colaço Alegre que o relatório elaborado por este serviço mereceu o “CONCORDO” ministerial, no mesmo é explicitado que

“Na autorização a conceder poderá figurar o nome do impetrante como Director interino”; a 6 de Outubro é confirmado, pelo mesmo serviço, que “Ficará como Director interino Francisco de Lara Colaço Alegre”; entretanto, a 11 do mesmo mês, decorridos apenas cinco dias do último ofício, acontece o inesperado: numa missiva dirigida ao “Proprietário do Externato”, o Inspector Superior informa “de que deve ser proposto novo director para esse externato, visto terem sido indeferidos os pedidos de diplomas apresentados pelo actual director provisório, Lic. FRANCISCO DE LARA COLAÇO ALEGRE”.

Que motivos explicam este volte face da Inspeção?

Para os encontrar é necessário recuar, no mínimo, a 2 de Abril de 1954, data em que o então Presidente da Câmara Municipal de Castro Verde, Columbano Monteiro, em resposta a uma solicitação do Governo Civil do Distrito de Beja, o informava nos seguintes termos: “tenho a honra de comunicar que Vitor Prazeres S. Rodrigues e Francisco de Lara C. Alegre são elementos adversos à presente situação política. A P.I.D.E. tem, aliás conhecimento disto”¹²³.

¹²¹ Conforme entrevista de Alegre.

¹²² Vitor Soveral Rodrigues refere a propósito desta escolha que “o Dr. Francisco Alegre era sobrinho do patrono, um médico veterinário de bastante valor, um indivíduo fora do vulgar a exercer a sua profissão, nomeadamente um percursor a fazer as cesarianas às vacas na região, um estudioso, um democrata convicto” (Rodrigues, Ent.). Outro aspecto a considerar é de que da Comissão Organizadora faziam parte dois licenciados, sendo Francisco Colaço Alegre o único natural de Castro Verde e grande conhecedor do concelho.

¹²³ A última afirmação, pela convicção com que é feita, é bastante esclarecedora quanto a uma denúncia anteriormente feita à PIDE pelo signatário do documento. Recordo que o primeiro indivíduo referenciado, Vitor S. Rodrigues, fez parte da Comissão Organizadora até pedir a demissão, “por motivo de doença”, em data próxima de 5 de Setembro, dia em que foi oficiado à ISEP tal facto.

A este processo político deve-se acrescentar a animosidade profissional - eram ambos veterinários - de Columbano Monteiro para com Francisco Colaço Alegre, para que as causas do indeferimento dos diplomas estejam identificadas.

O sucedido teve como reacção a manutenção das propostas, tanto pela Direcção como de Francisco Colaço Alegre, os quais empreenderam esforços para que aquela decisão fosse revogada: a primeira, através do seu Presidente, apresentou no ministério um boletim da Mocidade Portuguesa, no qual constava um louvor ao Director interino¹²⁴; por sua parte, Francisco Colaço Alegre requeria ao Presidente da Comissão Concelhia da União Nacional que lhe fosse “*passado certificado comprovativo do seu comportamento cívico, moral e político com vista ao desempenho das funções de Professor e Director do Ensino Liceal Particular no Externato “Dr. António Francisco Colaço”, nesta localidade*”, enquanto ao Presidente da Câmara efectuava um requerimento nos mesmos termos, mas onde o vocábulo *político* surge traçado. Na mesma data, 20 de Novembro de 1961, solicitou ao Ministro da Educação Nacional a reapreciação dos requerimentos.

Após este pedido, enquanto o Liceu Nacional de Beja, informado superiormente que tinha sido concedido ao Externato um *alvará provisório* solicitava o seu envio, para registo¹²⁵; Francisco Colaço Alegre assinava a correspondência oficial como “Director Escolar”¹²⁶, a Direcção persistia em reclamar o citado *alvará*¹²⁷, ao que o Inspector Superior respondia que não o poderia fazer enquanto não fosse *resolvido o problema do Director*¹²⁸.

O problema veio a ficar resolvido quando a 7 de Maio de 1962, praticamente no final do ano lectivo, o Inspector Superior do Ensino Particular,

“ nos termos do nº 3 do artigo 9º do Decreto nº 37 545, de 8 de Setembro de 1949, e ao abrigo do despacho de Sua Excelência o Subsecretário de Estado da Educação Nacional de 25 de Setembro de 1961, é concedida autorização

¹²⁴ Prates Canelas refere-se ao acontecido da seguinte forma: “*Só apanhei um susto porque o Dr. Francisco Colaço Alegre não era para ser substituído, como é evidente – e nunca o foi . Eles não queriam que o colégio funcionasse alegando que ele não era afecto ao regime. Ai é que eu me impus, fui ao Ministério - parti a louça toda lá dentro – e levei-lhes o boletim da Mocidade Portuguesa, disse-lhes “você dizem que o homem é não sei quem... têm aqui que foi Chefe de Quina, recebeu um louvor do próprio Ministério, então como é que é, isto é um equívoco...” . Tive de explicar tudo. Falei com o Secretário de Estado e o Inspector Superior.*” (Canelas, Ent.).

¹²⁵ Ofício do Reitor para o Director do Externato, de 16/12/61.

¹²⁶ Ofício para a ISEP, datado de 11/12/61.

¹²⁷ Idem, de 13/01/62.

¹²⁸ Ofício para o Presidente da Direcção de 19/01/62.

provisória, pelo prazo de 10 meses a contar da data do despacho ministerial, para o funcionamento de um estabelecimento de ensino particular”.

No mesmo despacho é reconhecido como “*director , o licenciado FRANCISCO DE LARA COLAÇO ALEGRE*”, a quem também era atribuída formalmente a propriedade de um Externato¹²⁹, que, de facto, não lhe pertencia.

A data do despacho ministerial é bastante esclarecedora: a posição da polícia política, baseada no que lhe transmitiam seus informadores, sobrepôs-se, ainda que temporariamente, a tudo e a todos. Para que as dúvidas (todas?) se dissipassem seria necessário esperar cinco anos, até 4 de Julho de 1966, para a passagem do diploma de professor e dez anos, para que em 1 de Setembro de 1971, Francisco Colaço Alegre fosse “*autorizado ao exercício das funções de director*”¹³⁰ do Externato Dr. António Francisco Colaço.

¹²⁹ Autorização Provisória nº. 426 de 5 de Maio de 1962.

¹³⁰ Diploma nº. 25 669 de 1 de Setembro de 1971 passado pela Inspeção Superior do Ensino Particular.

2. Uma Escola em construção

O *problema do Director*, questão por que optei para elucidar as relações do Externato com o M.E.N., e que se pretende como ponte entre a *fundação* e o *funcionamento* do Externato é clarificador quanto ao lugar ocupado pelo *ensino particular* no conjunto do sistema educativo português sob o Estado Novo: controlado burocrática e ideologicamente¹³¹ e respondendo à procura que o ensino público não satisfazia, estava vocacionado, tal como este último, a conferir uma educação que visava a reprodução dos “valores nacionais” e, por outra parte, era-lhe conferida a “*autonomia*” de se organizar dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Estatuto do Ensino Particular¹³² - a que já fiz referência - e de reunir os recursos humanos e materiais para funcionar e atingir, isoladamente, os fins que, dentro dos condicionalismos citados, os actores envolvidos se propunham atingir.

É pois tendo em consideração estes condicionalismos - e uma vez descritas as vicissitudes que enformaram a *fundação* do Externato Dr. António Francisco Colaço - que me proponho efectuar o estudo descritivo (sempre que possível numa abordagem diacrónica,) do *funcionamento* desta instituição de ensino, durante os anos em que desenvolveu actividades lectivas (de 1961 a 1977), focalizando o que de mais marcante aconteceu na vida organizacional e caracterizando, nomeadamente, as estruturas e os actores em presença.

¹³¹ Considero que, neste contexto, o controle burocrático - a apresentação dos requisitos necessários para a nomeação do director - é concomitante com o controle ideológico - ser apoiante ou opositor do Estado Novo - pois visavam ambos o mesmo fim: a legitimação e a reprodução do status quo vigente.

¹³² Vem a propósito salientar o *carácter supletivo*, na oportuna expressão de C. Estevão, a que o Ensino Particular estava votado: “... face a este a este seu estatuto a questão da autonomia do sector do ensino privado, mesmo quando lhe era reconhecido o direito de criação de cursos com planos próprios ou quando lhe era possibilitada a experimentação pedagógica, surja sempre envolvida na ambiguidade, mesmo jurídica, funcionando este sector num esquema de supletivismo - entendido este como a retirada do direito de competir, por exemplo em termos de rede escolar, com as escolas públicas - que o colocava na situação incómoda de sobreviver á custa da incapacidade transitória da rede escolar pública cobrir todo o território”(1996: 132).

Deste modo, procurarei dar visibilidade à estrutura organizacional que possibilitou o funcionamento do Externato e, em paralelo, intentarei estabelecer uma comparação entre a organização formal e o funcionamento da organização-externato, caracterizando os actores - direcção, director, professores, alunos e pais - envolvidos na vida desta instituição de ensino e, simultaneamente, tentando retratar as relações que estes estabeleceram entre si e com o meio envolvente. Os resultados do seu funcionamento serão objecto de interpretação e terminarei com uma proposta de periodização para a vida do Externato.

2.1. As estruturas administrativas e o seu funcionamento

O Externato Dr. António Francisco Colaço, tal como outros estabelecimentos de ensino, adquiriu na sua, relativamente curta, existência um conjunto de características que, fruto da história das relações dos seus actores consigo próprios e com a comunidade local e o sistema de ensino nacional, moldaram a organização.

Oficialmente o Externato Dr. António Francisco Colaço começou a funcionar¹³³ no início do ano lectivo 1961/62, nas instalações das antigas Escolas Primárias Femininas, situadas na zona histórica da vila, na extremidade nascente da aristocrática Rua D. Afonso I, popularmente designada por *Rua Diante*, paredes meias com o edifício da antiga cadeia e a meio caminho entre a Misericórdia e a Basílica Real. Em 1964 procedeu-se à mudança para instalações próprias, localizadas na periferia oeste da povoação, no sítio denominado *Areias*, junto à estrada de Casével. O novo edifício, ainda em construção, só viria a estar concluído em 1971, dez anos depois do início das obras e doze anos após constituição da Comissão Organizadora.

O esforço humano e financeiro despendido durante onze longos anos (1961-1972) com a construção do edifício, contribuiu significativamente para as crónicas

¹³³ Não obstante as actividades escolares se terem iniciado alguns meses antes do exame de admissão com a contratação de “um Professor Primário, com o objectivo de dar uma “ensaboada” nos moços que já tinham feito a quarta classe havia uns anos” (Alegre, Ent.).

dificuldades em equilibrar as receitas com as despesas. Estas dificuldades juntamente com a continuidade/estabilidade directiva (administrativa e pedagógica), assim como o facto de sempre ter funcionado com *autorização provisória*, constituíram três invariantes, num processo em permanente mutação/adequação que marcaram diacronicamente o funcionamento do Externato Dr. António Francisco Colaço.

2.1.1. A continuidade directiva

O funcionamento do Externato estruturou-se em torno de três órgãos: a *Assembleia Geral*, a *Direcção* e o *Director*. Os dois primeiros constituíram a *administração* enquanto o terceiro assumiu a direcção pedagógica e em parte, a *gestão* dos assuntos correntes, entendendo-se estes dois conceitos no sentido elucidado por João Barroso (1995: 431) e significando o primeiro “o processo de definição das metas e das políticas que vão orientar o funcionamento da escola (quer no quadro de reinterpretação do normativo legal, quer no quadro das suas autonomias)”, e o segundo “o processo de optimização dos recursos humanos, materiais e financeiros que vão permitir concretizar esses objectivos e essas políticas”.

A *Assembleia Geral*, onde tinham direito a participar todos os inscritos como accionistas, constituiu, na prática da organização, o órgão máximo da *sociedade anónima por acções*. Esta nunca teve *estatutos* que regulassem a actividade da instituição e definissem as competências dos diversos órgãos e, como referi anteriormente, não assumiu perante o Estado essa figura jurídica. Apesar de tudo, o Estado comparticipou a segunda fase da construção das instalações e subsidiou alguns alunos; de igual forma, o Externato, por sua parte, procurou cumprir as suas obrigações legais: a Caixa Nacional de Pensões, o Grémio de Proprietários, o Fundo de Desemprego, o Sindicato Nacional dos Professores ou a Inspeção Superior do Ensino Particular (organismo dependente do Ministério da Educação Nacional que, como disse anteriormente, tutelava o Ensino Particular).

Embora a necessidade de legalizar a *sociedade*, proprietária do Externato, sempre tivesse estado presente no pensamento dos seus administradores - o que, aliás, é

comprovado, sobretudo, através das actas deste órgão¹³⁴ - o que, desde o início, sempre mobilizou os promotores e restantes actores envolvidos no processo foi o de criar e pôr em funcionamento *o colégio*, que, pesem embora as dificuldades e todas as infidelidades normativas, veio a acontecer. As questões legais e formais, nomeadamente as levantadas pelo serviço inspectivo, quando surgiam era tidas como mais um obstáculo a ultrapassar num processo em que, dada a especificidade da sua constituição, os compromissos assumidos e as expectativas criadas perante a população, se teriam de levar a bom porto.

Enquanto órgão de direcção da instituição, a Assembleia Geral reuniu dez vezes nos dezassete anos de actividade da instituição. As cinco primeiras reuniões realizaram-se no intervalo de um ano, precisamente entre 20 de Novembro de 1960 e 22 de Outubro do ano seguinte. Tratou-se de um período de intensa actividade organizativa conforme elucidam os próprios assuntos tratados:

- na primeira aprovou-se a ideia da criação do Externato, assim como da escolha do patrono e a constituição da Comissão Organizadora;

- na segunda, optou-se pela emissão de oitocentas acções no valor de quinhentos escudos para iniciar a construção do Externato;

- na terceira, a assembleia tomou conhecimento das obrigações previstas por lei para a construção do edificio, que “de uma maneira geral foram aceites com confiança por todos, por os mesmos se encontrarem dispostos a todos os sacrificios para que a obra com que sonharam se possa transformar em realidade”¹³⁵ e procedeu-se à eleição da Comissão Administrativa e de um accionista para dirigir a Assembleia Geral;

- na quarta, a Comissão Administrativa efectuou o relatório das suas actividades e, no final da mesma, foi realizada uma visita às instalações provisórias;

- na quinta elegeu-se a Direcção e a Mesa da Assembleia Geral¹³⁶.

As restantes cinco assembleias foram mais espaçadas e em intervalos irregulares:

¹³⁴ A propósito da construção do edificio é referido na circular de 4 de Dezembro de 1960, que se encontra apensa à acta da “2ª reunião”, realizada a 8 do mesmo mês: “Discutidos e aprovados os Estatutos iniciar-se-ia o empreendimento”. Na circular aos accionistas de 29 de Dezembro, a intenção vem, mais uma vez, expressa: “Escolha da Comissão Administrativa (...) até à aprovação da Sociedade em organização.” (In Livro de Actas da Assembleia Geral, pp. 3 verso e 5, respectivamente).

¹³⁵ In Livro de Actas da Assembleia Geral, p. 4.

¹³⁶ A escolha dos membros dos órgãos directivos foi sempre feita por votação nominal. Na falta de um órgão fiscalizador das actividades da Direcção, a Assembleia Geral assumiu, em última instância, essa função.

- a sexta reunião ocorreu em 22 de Setembro de 1963: nela foram apreciados os resultados escolares e, significativamente, foram expostas “as várias démarches, que acerca do financiamento para conclusão das obras do Externato, têm sido feitas, mas sem êxito, junto de algumas entidades públicas e privadas, sobretudo por falta de legalização”, tendo sido na mesma decidida “a constituição de uma sociedade anónima por acções”, “que terá a seu cargo a exploração do Externato Dr. António Francisco Colaço”¹³⁷, e, ainda, a emissão de mais quatrocentas acções, para fazer face a despesas com o edifício.

As três reuniões seguintes, assumiram, de acordo com as respectivas actas, um carácter extraordinário:

- na sétima, realizada a 22 de Novembro de 1966, foram apreciadas as contas, assim como os “resultados do ensino” referentes aos anos de 1964/65 e 1965/66: nesta o Presidente da Assembleia Geral lembrou “da necessidade de que de futuro se realizar todos os anos” a reunião do órgão a que presidia, enquanto o Presidente da Direcção “abordou o preço das mensalidades, que terão de ser revistas, para fazer face às despesas e cobrir os déficits que se vêm verificando”¹³⁸,

- nas duas reuniões seguintes, realizadas a 1 de Novembro de 1967 e nos mesmos dia e mês do ano seguinte, foram apreciadas e votadas as contas e analisados os resultados de ensino referentes aos anos anteriores aquelas duas reuniões;

- a Assembleia reuniu pela última vez a 22 de Maio de 1976, oito anos depois da anterior reunião, para tomar posição perante uma proposta do Ministério da Educação e Investigação Científica para a aquisição do edifício e terrenos tendo sido, por unanimidade, decidida a venda e eleita uma Comissão de Liquidação para tratar desta transacção.

O envolvimento dos accionistas no Externato que começou pela adesão ao projecto (expressa, nomeadamente, através da compra de acções) materializou-se na participação empenhada nos órgãos constituídos e na colaboração prestada à Comissão Organizadora para angariação de aderentes.

É precisamente a participação nas assembleias - constituindo uma referência fundamental do envolvimento dos accionistas na vida do Externato - que procurei, de

¹³⁷ In Livro de Actas da Assembleia Geral, p. 12.

¹³⁸ In Livro de Actas da Assembleia Geral, p. 12 verso.

seguida, avaliar através de dois indicadores: a intervenção e o número de presenças em cada reunião.

O primeiro indicador é de difícil avaliação, uma vez que as fontes que, porventura, poderiam fornecer dados objectivos a esse respeito - as actas - contêm apenas as intervenções dos membros dos órgãos directivos, o que indicia que os accionistas que tomaram a palavra, mesmo atendendo à considerável mobilização social conducente à criação da instituição, não terão sido em número elevado; a intervenção dos directores é, por sua parte, efectuada fundamentalmente através dos membros mais influentes, como o Presidente da Direcção, o Director ou o próprio Presidente da Mesa da Assembleia Geral; a participação dos accionistas fazia-se sentir, preferencialmente através do poder decisório que representava o voto de cada um.

O número de participantes em cada reunião está quantificado, na maior parte das actas, como o quadro 5 da página seguinte representa.

Da análise dos dados do quadro pode concluir-se que o número de participantes em cada assembleia, segue de perto a periodicidade das reuniões, isto é, foi mais elevado no período de criação do Externato (de 20 de Novembro de 1960, data da 1ª reunião, a 22 de Outubro de 1961, data da 5ª reunião), fase esta de intensa actividade promocional e organizativa onde, apesar da ausência de dados quantificados, as referências descritivas indiciam uma forte participação nas duas primeiras, enquanto a mais alta expressão, em termos numericamente expressos, se verifica na 3ª reunião, com a presença de cerca de um terço dos inscritos. Depois, e ainda em Outubro de 1961, data de início das actividades lectivas, os presentes cifravam-se já em cerca de vinte e quatro por cento do total, descida que se acentua significativamente entre a 6ª e a 9ª reuniões; nesta última só estiveram presentes 19 accionistas, o que corresponde a oito por cento. A décima reunião da Assembleia Geral, que se realizou em 22 de Maio de 1976, oito anos após a anterior, é efectuada num contexto completamente diferente das anteriores, quando os ventos de Abril sopravam no sentido da efectiva democratização do acesso ao ensino e o Externato havia cumprido a sua “missão”; o motivo do encontro é sintomático: “Tomar posição, numa proposta de venda das actuais instalações, ao Ministério da Educação e

Investigação Científica, que nos foi solicitado pela Escola Preparatória Doutor António Francisco Colaço”¹³⁹.

Quadro 5
Participação dos Accionistas na Assembleia Geral

Data da Assembleia	Número de ordem	Total de Accionistas a)	Número de presentes	% em relação ao total de accionistas
20-11-1960	1ª	b)	c)	-
08-12-1960	2ª	b)	d)	-
01-01-1961	3ª	268	92	34
08-10-1961	4ª	230	e)	-
22-10-1961	5ª	230	55	24
22-09-1963	6ª	230	34	15
22-11-1966	7ª	234	30	13
01-11-1967	8ª	234	21	09
01-11-1968	9ª	234	19	08
22-05-1976	10ª	240	34	14

- a) O total varia de acordo com o número de accionistas que à data da realização das assembleias pagaram na totalidade ou pelo menos uma das acções subscritas. Não foram tidos em consideração os menores estudantes, excepto na última reunião (por, entretanto, terem atingido a maioria).
- b) Não apurado em virtude de estar a decorrer a angariação de aderentes e de não haver qualquer informação a este respeito.
- c) Na acta desta reunião as presenças são referenciadas na seguinte forma: “compareceu um elevado número de convidados”.
- d) Idem, “esta reunião teve um acolhimento ainda mais entusiástico”.
- e) Não consta qualquer referência na respectiva acta.

As condições concretas do funcionamento do Externato Dr. António Francisco Colaço - desde o processo *sui generis* da sua criação, à angariação dos meios necessários à sua sobrevivência enquanto escola e aos condicionamentos legais e formais em que se viu envolvido - na falta de *Estatutos* (ou de outro normativo que o regulasse) foram determinadas pela Direcção, a qual, no percurso da vida do externato, tomou sucessivamente as seguintes designações: Comissão Organizadora, Comissão Administrativa, Direcção, Comissão Administrativa Provisória e Comissão Liquidatária.

Exceptuando a fase de constituição, em que os plenários da *Assembleia Geral* foram constantes, mas que nunca contrariaram as posições dos dirigentes, a Direcção

¹³⁹ In Actas da Assembleia Geral, p. 15 verso. Acrescenta-se, como nota explicativa, que o facto de a Escola Preparatória ter ficado com o nome do patrono do Externato foi uma solicitação da Direcção do Externato à Câmara Municipal de Castro Verde aquando da cedência de parte das instalações para funcionamento do Ciclo Preparatório em 24 de Abril de 1972.

assumiu-se como primeira, e praticamente única, responsável pela vida da organização. Na ausência de *actas* das reuniões deste órgão, as suas actividades são deduzidas a partir das actas da Assembleia Geral, da correspondência oficial e particular e das entrevistas efectuadas que, no conjunto, elucidam uma intensa actividade, por parte dos seus membros mais representativos, durante os dezassete anos de longevidade do Externato.

A *Comissão Organizadora*, o primeiro órgão directivo, foi escolhida por “aclamação”, na sessão de apresentação do projecto de criação do Externato. Era constituída por oito membros¹⁴⁰ e esteve em funções de 20 de Novembro de 1960 a 1 de Janeiro de 1961. Nesta data foram votados individualmente, por sufrágio secreto, cada um dos três elementos da *Comissão Administrativa* e o *Presidente da Assembleia* que se mantiveram nos respectivos cargos até 22 de Outubro¹⁴¹; altura esta em que se procedeu “à eleição da nova Direcção e Assembleia Geral”, pelos “cinquenta e cinco accionistas a quem foram distribuídas listas e que votaram (...) para o preenchimento dos lugares de Presidente, Secretário e Tesoureiro da Direcção e Presidente e dois vogais da Assembleia Geral”¹⁴². Esta *Direcção* dirigiu os destinos do Externato até 22 de Maio de 1976, altura em que se realizou a última Assembleia Geral, na qual os corpos directivos surgem com a designação de “Comissão Administrativa Provisória”, sem que expressamente seja totalmente clarificada a respectiva composição, nem a data em que a mesma terá sido eleita; Prates Canelas, presente nesta reunião, é referido como seu presidente e a acta da mesma é feita, como todas as outras, por Joaquim de Freitas. Nesta mesma reunião foi eleita um Comissão de Liquidação que, mantendo como principais dirigentes os atrás citados, haveria de conduzir os destinos da instituição até ao fim de actividades a 31 de Dezembro de 1977, data em que o *Secretário* (de sempre), encerrou a contabilidade.

A denominação, o período de vigência e a forma de escolha dos órgãos referidos são elucidativos da vida da organização-externato, a qual, considerada como um organismo - para utilizar, adaptando, a terminologia metafórica de Morgan (1986) - desenvolveu, no ciclo da sua vida, as quatro etapas primordiais: o nascimento, o crescimento, a maturidade e a morte ou metamorfose.

¹⁴⁰ A identificação dos seus membros foi efectuada no item 1.2.. “A singularidade do Projecto”.

¹⁴¹ A oito do mesmo mês pediram a demissão três elementos. *In Livro de Actas da Assembleia Geral, Acta Nº4, p. 10 verso.*

¹⁴² *In Livro de Actas da Assembleia Geral, Acta Nº 5, p.11.*

Deste modo, à *Comissão Organizadora*, cuja primeira tarefa foi de credibilizar o projecto para o que deu os primeiros passos junto de entidades oficiais e de particulares, coube-lhe a missão de angariar, em tempo recorde (mês e meio) os sócios para corporizar a ideia;

- à *Comissão Administrativa* foi acometida a tarefa de, numa fase em que as responsabilidades cresceram, “consolidar” a organização - legalizar o Externato junto do M.E.N., encontrar as instalações para o início das actividades lectivas, abrir as inscrições para alunos, lançar as bases para a construção do edifício escolar, recrutar professores, enfim, criar condições mínimas para assegurar o arranque do ano escolar;

- à *Direcção*, eleita precisamente no momento em que a *Comissão Administrativa* perde três dos quatro elementos que a compunham - um torna-se simultaneamente *Director* e professor, tarefa que um segundo também abraça e, finalmente, o terceiro pede a demissão por doença - está agregada a ideia de que o processo de constituição estava concluído e que a fase que então se iniciava implicava que houvesse estabilidade dirigente para garantir a continuidade da instituição;

- a anunciar o fim das actividades do Externato Dr. António Francisco Colaço emergiu, na Assembleia Geral, realizada a 22 de Maio de 1976, a *Comissão Administrativa Provisória*, que surgindo nas condições anteriormente descritas, de duração efémera - e que formalmente não parece ter feito mais do que convocar a citada assembleia - viu o seu mandato terminado nessa mesma reunião magna, na qual foi eleita uma “Comissão de Liquidação”, incumbida de negociar a venda do edifício, de efectuar quer a “garantia dos postos de trabalho” quer a manutenção do “actual patrono” junto do M.E.I.C. e, ainda, de proceder à “escritura de constituição de sociedade legal”, de “aceitar a doação do terreno” onde o edifício estava implantado e legalizar uma pequena parcela de terreno entretanto adquirida¹⁴³.

As actividades escolares terminaram no ano lectivo de 1976-1977 e quando, a 31 de Dezembro de 1977, o *Secretário*, Joaquim de Freitas, encerrou formalmente a contabilidade, quer os lotes de terreno quer a própria sociedade não haviam sido legalizados.

¹⁴³ In Livro de Actas da Assembleia Geral, p. 16 frente e verso. Note-se de que a administração do Externato não se constituía como tarefa da Comissão de Liquidação.

Importa, neste momento, ver mais pormenorizadamente a duração destes diferentes órgãos, procurando-se evidenciar a adequabilidade da perspectiva analítica por que optei. Nesse sentido, apresenta-se, na página seguinte, o quadro 6, “Duração do Exercício dos Corpos Directivos”, no qual, pelas razões expressas anteriormente, excluí a *Comissão Administrativa Provisória*.

Quadro 6
Duração do Exercício dos Corpos Directivos

Nome	CO	Início Fim	CA	Início Fim	DIR	Início Fim	CL	Início Fim
Manuel F. Prates Canelas	X	20-11-60 01-01-61	-	-	P	20-10-61 22-05-76	X	22-05-76 31-12-77
Francisco de L. Colaço Alegre*	X	20-11-60 01-01-61	X	01-01-61 20-10-61	-	-	-	-
Manuel António dos Reis	X	20-11-60 01-01-61	-	-	-	-	-	-
Celso Galvão Pinto de Almeida	X	20-11-60 01-01-61	PAG	01-01-61 20-10-61	-	-	-	-
Antero Prazeres Figueira	X	20-11-60 01-01-61	-	-	-	-	-	-
Vitor P. do Soveral Rodrigues	X	20-11-60 01-01-61	X	01-01-61 20-10-61	-	-	-	-
António Tito G. M. Figueira	X	20-11-60 01-01-61	-	-	-	-	-	-
Joaquim de Freitas G. Fernandes	X	20-11-60 01-01-61	X	01-01-61 20-10-61	SEC	20-10-61 22-05-76	X	22-05-76 31-12-77
António Francisco B. R. Colaço	-	-	-	-	TES	20-10-61 22-05-76	-	-
Virgílio Martins Figueira	-	-	-	-	PAG	20-10-61 22-05-76	-	-
Joaquim Romão Fernandes	-	-	-	-	VAG	20-10-61 22-05-76	-	-
Álvaro F. Romano Colaço	-	-	-	-	VAG	20-10-61 22-05-76	-	-
Manuel Guerreiro Marques	-	-	-	-	-	-	X	22-05-76 31-12-77
Manuel de Assunção Mestre	-	-	-	-	-	-	X	22-05-76 31-12-77

CO - Comissão Organizadora; CA - Comissão Administrativa; DIR - Direcção; PAG - Presidente da Assembleia Geral; P - Presidente; CL - Comissão de Liquidação; SEC - Secretário; TES - Tesoureiro; VAG - Vogal da Assembleia Geral; X - membro do órgão.

* Formalmente Director desde Outubro de 1961 até Março de 1977.

Este quadro evidencia dois aspectos essenciais: a permanência dos seus membros mais representativos - Prates Canelas, Francisco Alegre e Joaquim de Freitas - na liderança dos destinos do Externato durante, praticamente, toda a vida da instituição e ocupando sensivelmente os mesmos cargos; e, em estreita ligação com o que acabo de referir, o longo exercício (15 anos consecutivos) da *Direcção e Assembleia Geral*, o que indicia a existência de uma continuidade/estabilidade directiva numa instituição que, em turbulência organizacional constante (conforme elucidarei ao longo deste capítulo) foi, indelevelmente, marcada por esta invariante.

Que condições explicam a estabilidade directiva que o quadro patenteia?

Em primeiro lugar, na ausência de qualquer regulamento interno que estabelecesse a duração do mandato dos órgãos directivos, este só poderia ser limitado por vontade dos seus membros ou por quaisquer circunstâncias excepcionais, o que nunca aconteceu. Em segundo lugar, quem tinha criado e posto a funcionar o Externato, quem tinha revelado empenho e demonstrado capacidade para dirigir a instituição, granjeara à partida um excepcional prestígio, o qual afastou, desde o princípio, uma eventual alternativa directiva; ao que se deve acrescentar o facto da atenção, do trabalho constante nesta organização em construção permanente (com carências financeiras a alimentar o quotidiano, em que se tornava necessário, no dia a dia, lutar pela sobrevivência da própria instituição), não suscitar a ambição de poder, que numa organização economicamente rentável poderia provocar, tanto mais que no seu próprio seio a carência de quadros da região também se fazia sentir.

A esta estabilidade/continuidade no tempo destes órgãos de administração e gestão do Externato não são alheios os conteúdos funcionais (e de poder) que lhes eram inerentes. Num sentido amplo, formal, estes órgãos eram compostos por três corpos distintos - a Direcção, propriamente dita, o Director e a Assembleia Geral; em sentido restrito, na forma como a instituição orientou a sua acção, assumiram de facto o poder (de decisão, de organização e de execução) a Direcção e o Director.

A Direcção e o Director eram, formalmente, distintos e compostos por pessoas diferentes se se considerar a profunda normatização das morfologias organizacionais existentes no seio do sistema de ensino controlado política e administrativamente por parte do Estado e da administração central. Todavia, e sem olvidar o papel dos instrumentos de controlo no processo organizacional e administrativo, a administração do Externato - em termos globais e no que respeita ao poder de decisão em matéria substantiva de orientação pedagógica e de gestão de recursos humanos, materiais e financeiros - era feita em estreita colaboração por estes dois órgãos, em trabalho de equipa, com interpenetração de funções, o que não invalida que, em determinadas matérias, a Direcção assumisse o seu poder institucional e que, em domínios estritamente pedagógicos, o *Director* dirigisse a escola com completa autonomia. A esta forma de dirigir a instituição não são indiferentes quer o facto do Presidente da Direcção não residir em Castro Verde, o que implicava que os dirigentes que residiam localmente - o

Secretário e o *Director* - acabassem por, com a tutela e por delegação informal de poderes, do Presidente¹⁴⁴, dirigir de facto o Externato, quer a particularidade do *Director* ser considerado pelo Ministério da Educação Nacional simultaneamente como o “proprietário” e “director” do Externato Dr. António Francisco Colaço.

Deste modo, e em termos funcionais, a estrutura do poder da organização-externato assentava em torno de três dirigentes, respectivamente no Presidente e no Secretário da Direcção e no Director Pedagógico, precisamente naqueles que, pela sua função e actuação ganharam mais visibilidade pública, enquanto os outros membros dos corpos dirigentes se foram progressivamente “apagando” não só na memória colectiva, como na documentação onde as referências são escassas (actas da Assembleia Geral) ou praticamente inexistentes (correspondência); processo este que se acelera à medida que o funcionamento do Externato mais se afasta do início da actividade.

São, aliás, as referências obtidas na leitura do espólio documental do Externato que me permitem afirmar que, quer a Direcção, tanto na pessoa do Presidente como na do Secretário, quer o Director, se podiam debruçar sobre o mesmo assunto, nomeadamente: os requerimentos para o funcionamento (Autorizações Provisórias) dirigidos à Inspeção Superior de Ensino Particular; as relações dos professores a leccionar no Externato enviada a este organismo ou, ainda, os pedidos de subsidio solicitados à Direcção Geral de Urbanização ou ao próprio Ministério. Por sua vez, os organismos oficiais dirigiam a correspondência, versando o mesmo assunto, indistintamente, aos dois órgãos.

A reafirmação dos objectivos do Externato que acompanhavam os pedidos de apoio financeiro ao Ministro da Educação Nacional, normalmente sob a forma de exposições, era sempre subscrita pela Direcção, o que também acontecia com pedidos de empréstimo de dinheiro a particulares ou a definição dos casos em que podia ser concedida a redução da mensalidade de alunos. Em qualquer destes casos, as

¹⁴⁴ As palavras do Presidente são a este propósito elucidativas: “*O que se passa é que o sistema estava auto-sustentado, funcionava, a minha presença lá era simbólica, só quando eles precisavam de alguma coisa, da minha intervenção nalgum sentido é que eu lá ia, aquilo funcionava tão bem com o Dr. Francisco Colaço e o Joaquim de Freitas que a minha presença era desnecessária.*” (Canelas, Ent.) Como o Presidente não residia em Castro Verde, as questões a resolver eram normalmente colocadas pelo Secretário, ao que aquele, em cartas dirigidas a este, dava indicações precisas sobre as possíveis resoluções a tomar e que, habitualmente, eram seguidas. Considero, neste contexto, que existiu uma “delegação informal de poderes” uma vez que os “directores” residentes tinham de administrar o Externato no dia a dia; outro aspecto a considerar é que a ausência de Estatutos tornava na prática impossível qualquer delegação formal.

deliberações eram antecedidas de uma discussão com o Director. A Direcção era ainda responsabilizada pela condução do Externato perante os accionistas reunidos em Assembleia Geral.¹⁴⁵

Este modo de funcionamento do Externato Dr. António Francisco Colaço não seguindo, em dominância, um único modelo organizacional enquadrável nas diferentes tipologias formalizadas pelos teóricos das organizações, foi condicionado pela necessidade de responder aos problemas gerados quer no seio da própria organização quer pelas imposições que o burocratizado sistema de ensino nacional lhe colocava¹⁴⁶. O que não significa que a “administração real” fosse imune a quaisquer referências: pelo contrário, os próprios actores valorizam que o conjunto de práticas em que radicou a sua administração são fruto simultâneo de experiências anteriores¹⁴⁷ e da necessidade imediata de responder a problemas concretos¹⁴⁸.

A própria escolha do **Director**¹⁴⁹ insere-se dentro deste último critério de racionalidade - a eleição de uma individualidade que, em termos imediatos¹⁵⁰, se tornasse o garante do funcionamento quotidiano do Externato. O escolhido, Francisco Alegre -que pertencera à Comissão Organizadora e presidira à Comissão Administrativa e cujo processo de reconhecimento por parte do Ministério como Director do Externato,

¹⁴⁵ A convocatória da Assembleia Geral, datada de 8/09/1964, é assinada pelo Presidente da Direcção, o que evidencia um certo “apagamento” da mesa da Assembleia Geral.

¹⁴⁶ Para além do controlo exercido pelo Ministério através da Inspeção, “*Havia as formalidades, havia de mandar os boletins para o Liceu de Beja, era preciso mandar as notas, os alunos tinham de ir fazer exames a Beja, era a evolução normal e comum*” (Canelas, Ent.)

¹⁴⁷ “*O aparecer em Castro Verde, já traz estes antecedentes, a montagem feita em Benavila, um ensino não deste tipo mas profissional, já traz a experiência de Avis e a experiência de Cabeção, onde um sistema foi montado e um percurso tinha sido feito em relação ao Ministério, a cada coisa*”, estas palavras de Prates Canelas são esclarecedoras do que afirmo. Francisco Alegre reforça-as: “*Estive na Escola de Regentes Agrícolas de Évora e sabia mais ou menos como é que funcionava uma escola particular. O Externato organizou-se, aqui em Castro Verde, de forma semelhante, com a ajuda do Eng.º Canelas, que tinha experiência. Ajudava a fazer os horários*” (Ent.).

¹⁴⁸ “*Como nós tínhamos o mesmo ideal e o mesmo objectivo fomos aperfeiçoando as coisas e pondo a funcionar: os tipos de recibos, os tipos de impressos, os próprios emblemas*” (Canelas, Ent.)

¹⁴⁹ Formalmente o Externato teve dois directores: Francisco Alegre, desde o início das actividades lectivas (Outubro de 1961 e dentro dos condicionalismos descritos anteriormente) até 10 de Março de 1977, data do ofício do Externato em que se propõe Carlos Alberto Silva, o qual por Despacho de 26 de Março foi “autorizado a título excepcional a exercer as funções de director” (Ofício nº 5878 da Inspeção-Geral do Ensino Particular de 7 de Abril). Este último foi Director até ao final das actividades lectivas nesse mesmo ano de 1977.

¹⁵⁰ Francisco Alegre revela que a sua escolha para Director foi “*a título provisório*” (Entrevista...), o que vem de encontro ao que descrevi e que, por outro lado, parece ter prevalecido na vida organizativa da instituição em que as soluções provisórias tenderam a assumir um carácter definitivo.

mantido à margem de accionistas e de alunos não parece ter afectado significativamente a vida da instituição¹⁵¹ - marcou, indelevelmente, a vida da escola.

O Director, no quadro de uma relativa autonomia enquanto órgão institucionalizado da administração da escola, exerceu um conjunto de funções - assumidas quer em concordância com as competências inerentes ao órgão quer em deliberada e intencional interacção e cooperação estreitas com a Direcção - que posso categorizar na seguinte forma:

1. decorrentes da organização burocrática e política educativa nacionais.
2. decorrentes da dinâmica da auto-organização do Externato

O primeiro aspecto a realçar é o facto de que o exercício das funções de Director dos estabelecimentos de ensino particular estavam, nos termos do Estatuto do Ensino Particular (Decreto nº. 37 545 de 8 de Setembro de 1949; Art. 31º.7.), “sujeitos, na parte aplicável, aos preceitos relativos aos reitores e directores dos estabelecimentos similares do ensino oficial”¹⁵²; tal facto, credibiliza, por um lado, tanto os directores das escolas particulares como as respectivas escolas (ao estabelecer um vasto leque de competências pelas quais estes deviam orientar a sua acção, salvaguardando as diferenças de estatuto, os processos e procedimentos do modelo liceal oficial); por outro lado, esta aparente igualdade com os reitores (e na forma algo vaga com que é referida “na parte aplicável”) não é mais do que uma forma de sujeitar, na prática, a administração das escolas do ensino particular aos ditames do centralizado e burocratizado sistema de ensino nacional¹⁵³. Neste sentido, dentro da linha regulamentadora do estatuto liceal de 1947, e no que concerne ao reforço dos “aspectos centralizadores e burocráticos de feição

¹⁵¹ Mau grado o clima de desconfiança inicial, tanto visível na dificuldade de obtenção do diploma do director como ainda nas suspeições que pesavam sobre alguns professores como se elucida através do extracto seguinte de uma das entrevistas: “Um dia apareceu lá um inspector do ensino particular e referindo-se a mim afirmou que aquele professor que é notário em Ourique e que é comunista. Fiquei com receio que a minha contribuição pudesse trazer problemas e por isso no fim do ano desisti.” (Almeida, Ent.).

¹⁵² Isto é as disposições do Decreto nº. 36 508 de 17 de Setembro de 1947 – o Estatuto do Ensino Liceal.

¹⁵³ Conforme salienta Barroso (1995, p.523): “(...) o Estatuto de 1947 (decreto 36 508, de 17 de Setembro) no que se refere à regulamentação da administração do liceu é resultado essencialmente da necessidade de montar um dispositivo adaptado às características administrativas do Estado Novo, reforçando os aspectos centralizadores e burocráticos de feição mecanicista (...), a que não é indiferente (como é evidente) a natureza do regime em vigor”. Outro aspecto relevante é de que os directores “sujeitos aos mesmos deveres dos professores do ensino oficial” podiam “ser disciplinarmente punidos” quando cometessem infracções, nomeadamente o incumprimento de deveres, o desrespeito pelas “leis ou os princípios pedagógicos ou não tendo, dentro ou fora da escola, procedimento moral irrepreensível.” (Decreto 37 545 de 8 de Setembro de 1949, Art. 31.1 e Art. 32º.2. respectivamente)

mecanicista” - para utilizar a expressão de J. Barroso (1995: 523) - responsabilizava-se o director pela organização administrativa e financeira do externato, pelo seu controlo pedagógico e administrativo e ainda pela sua intervenção nos domínios das relações internas e externas na (e da) instituição-colégio.

Tendo em conta as categorizações, formalizadas pelo investigador acima citado (Barroso, 1995: 931-952), no que respeita às funções exercidas pelo responsável da administração de uma escola e deduzidas a partir da leitura interpretativa de diplomas legais aplicáveis, verifico - através de extractos das entrevistas efectuadas aos actores envolvidos na vida do Externato Dr. António Francisco Colaço bem como do *corpus* documental consultado - que o Director:

- *assegurava a ligação com os serviços centrais* e seus representantes - “Relação com a Administração Central” - nomeadamente através da correspondência mantida com o Inspeção, sobre autorizações de funcionamento do Externato, e das relações estabelecidas com o Liceu Nacional de Beja, no que concerne ao registo das autorizações provisórias de funcionamento e à inscrição dos alunos;

- *executava as tarefas necessárias à organização do Externato e ao seu funcionamento* - “Organização Interna” - começando por solicitar anualmente as autorizações de funcionamento e prestando *assídua e regularmente assistência ao funcionamento de todos os serviços* do Externato, nomeadamente presidindo a todas as reuniões e organizando os horários, distribuindo o serviço docente e não docente;

- *exercia a autoridade hierárquica e disciplinar* em relação a todo o pessoal - “Direcção de Pessoal” - recrutando e designando os professores bem como a contínua e os auxiliares de secretaria e impedindo as infracções ou actos de indisciplina;

- *fazia a “Gestão Financeira”*, assegurando a gestão dos recursos financeiros (em cooperação com a Direcção), nomeadamente autorizando as despesas previstas no orçamento;

- *efectuava a assinatura da maior parte dos documentos oficiais* emitidos pelo Externato, representando, nesta conformidade, o estabelecimento de ensino - “Representação Oficial”;

- *orientava e coordenava o ensino* - “Gestão Pedagógica” - através de medidas de supervisão das actividades de ensino dos professores e de aprendizagem dos

alunos no sentido da aquisição, por parte destes últimos, de *uma perfeita educação intelectual, moral, cívica e física*;

- *exercia acção educativa e disciplinar sobre os alunos* - “Acção Educativa e Disciplinar (Alunos)”- zelando pela manutenção da disciplina através de uma *acção educativa e paternal*;

- e, por fim, *assegurava a ligação com as famílias dos alunos* – “Relação com as Famílias”.

Integradas na categoria sinalizada como decorrente da organização burocrática e política educativa nacionais as funções do director, acima descritas, confirmam a tese de L. Lima ao afirmar que, nas décadas de 40 a 60, se assistiu a um verdadeiro *processo de licealização organizacional e administrativa* (1992: 205), dado que é visível o seguimento, como referência, para a organização do Externato do modelo organizacional do liceu, enquanto “expressão de uma administração da educação fortemente centralizada, exercendo um controlo sistemático e simultaneamente político e administrativo”, onde a figura do director “constituía um dos principais elos de ligação entre as dimensões política e administrativa central, por um lado, e o governo, a administração e gestão concretas, no quotidiano de cada escola.”(Lima, 1992: 207).

Diz, por outro lado, este investigador, que este *processo* foi “tanto mais eficaz quanto soube admitir excepções, especificidades e, até, algumas originalidades (...) garantindo (por adaptação) o respeito pelo que de mais essencial continha - os instrumentos de controlo” (p. 205). E foram, efectivamente, os *instrumentos de controlo* que determinaram a acção do director do Externato Dr. António Francisco Colaço bem como o admitir, por parte do próprio Ministério, excepções, que explicam, no desempenho das atribuições (do director), o desenvolvimento de acções decorrentes da dinâmica da auto-organização do Externato. Deste modo, e de acordo com a conceptualização da vida organizacional deste Externato que efectuei, este estabelecimento em turbulência organizacional, contrariamente ao estipulado - “obriga-se a escola privada, depois de autorizada a funcionar por alvará passado pela inspecção e após uma vistoria realizada por esta mesma instância, a possuir um regulamento interno e a enviar à inspecção (...) uma cópia deste documento” (Estevão, 1996: 130) - ao longo dos seus dezasseis anos de funcionamento, não chegou ter, como base da sua acção, um documento escrito, matriz definidora dos seus objectivos e finalidades. Era a

personalidade do director, o seu carisma perante a comunidade e os valores e princípios que defendia que, de certa forma, congregavam todos os elementos do Externato e projectava o universo axiológico e praxeológico que se vivia nesta instituição. Como afirma um dos professores entrevistado:

“Há uma coisa curiosa, o Dr. Alegre sempre manteve a autoridade naquele colégio, sempre foi um homem cujo carácter, e a maneira como ele se comportava, não só com os alunos como com os professores, faziam com que nós sentíssemos a autoridade naquela pessoa sem que ele tivesse de dizer “eu sou o chefe”, “eu sou o Director”; ele tinha um posicionamento que nós sabíamos que ele era o nó górdio do colégio e isso era muito importante porque condicionava os professores e os alunos.” (Craveirinha, Ent.)

Aliás, e neste mesmo sentido, o Director manteve sempre a confiança institucional e pessoal dos órgãos directivos do Externato pese embora as suspeições que a nível do poder central recaíram sobre si, como elucidei no item “As relações com o Ministério Nacional de Educação”. Efectivamente, o ensino privado embora constituindo-se, conforme salienta Estevão (1996: 129-130) como um ensino *reprodutor, uniformizado, controlado*, tratado como “*um filho de deus menor*”, não deixou de ser considerado por parte do Estado como veículo de endoutrinamento e de controlo ideológico e, ao mesmo tempo, como instrumento de desenvolvimento económico ou *tecnologia social* (apropriando-me da expressão de S. Grácio (1986: 39) e entendida como conformação dos indivíduos à ordem social vigente), pelo que a homologação do Director, tal como a escolha dos reitores dos liceus, era objecto de extremo cuidado, sendo efectuados na base da confiança política. As repercussões a nível escolar e a expressão social que assumiam os Directores, bem como a sua influência local, eram de molde a que o controlo político e administrativo se não aligeirasse, pelo menos ao nível das intenções. Verifiquei, para corroborar a afirmação anterior, que na actuação e nas orientações práticas do Director do Externato Dr. António Francisco Colaço, mau grado a formal subordinação à administração central, as chamadas *infidelidades normativas* (Lima, 1992) tiveram uma importância semelhante ao normativismo, podendo-se afirmar que corresponderam a um “fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar” (p. 171). Motivadas, estas *infidelidades*, na maior parte das vezes, por opção intencional de interpretação ou aplicação dos normativos, sempre que estes se contrapunham aos

interesses, objectivos e estratégias dos actores. Concretizando, existiam professores em efectividade de funções no Externato que, em termos legais e formais, não existiam enquanto tal; a organização dos horários respondendo a imperativos de adequabilidade ao corpo docente - na sua maioria profissionais de outros ramos que acumulavam, com carácter de prestação de serviço público à comunidade, a leccionação de disciplinas no Colégio - desrespeitava os normativos em vigor; a ausência de documentos formais dos conselhos dos professores do ano - as chamadas actas - não foram, em toda a existência do Externato, efectuadas (com excepção da primeira reunião, do primeiro ano de funcionamento) concretizando-se, no entanto, as reuniões; e, entre muitas outras, o funcionamento durante alguns períodos sem qualquer tipo de autorização. Elucidativos destas asserções são os extractos seguintes das entrevistas:

“Eu pedia autorização de funcionamento todos os anos (...). Havia casos de professores que davam aulas sem ter o nome nos papéis...”

Enquanto eu estive no colégio não houve Educação Física, porque o Ministério dizia que tinha que haver e nós dizíamos que só haveria se houvesse um professor licenciado...

Eu era responsabilizado por tudo, como director pedagógico ... todos os anos fazia um requerimento ao Sr. Ministro para o colégio funcionar sendo eu o Director e o proprietário... e o Ministério concedia licença de funcionamento por seis meses, oito meses; depois era preciso informar várias pessoas e diziam muitas vezes que não viam inconveniente embora não fossem adeptos desse processo.... Não tínhamos, inicialmente, laboratório; não tínhamos ginásio... Houve um ano em que fui autorizado a ficar como professor, e depois o Dr. Pinheiro, que era inspector, dizia que nós tínhamos de ter Director e consequentemente que deveria ser eu... entretanto outros que diziam que o Director era perigoso de tal forma que fui chamado à PIDE... (...) acabaram por dar autorização de funcionamento ao Colégio e de me concederem os diplomas.” (Alegre, Ent.)

“(...) a Direcção arranhou um sistema de apresentar professores ao ministério de forma que, eu sendo particularmente - chamemos-lhe assim - professor no colégio, não o era oficialmente. O colégio tinha um determinado tipo de funcionamento, autorizado pelo Estado, e com um lote de professores, que se mantiveram sempre oficialmente no ministério, muito embora já não o fossem no colégio, só que este precisava de professores e não os podia recrutar facilmente. Manteve esses nomes. Os professores que lá leccionavam já não coincidiam com a lista oficial.

Julgo que isto não era relevante para o Ministério da Educação, pois penso que eles até sabiam desse pormenor - parece-me que sabiam - mas, como também não podiam, através da informação oficial confrontada com a informação particular, fechar o colégio porque este não tinha condições, isto não podia acontecer, pois este estava a ministrar um ensino e, pelo que sei, em relação ao Distrito de Beja, era um colégio de renome.” (Craveirinha, Ent)

A importância decisiva da figura do director (que é concordante com o espírito da legislação respectiva) e o seu protagonismo inserem-se, indubitavelmente, na estrutura organizativa singular que tenho vindo a descrever, a qual, embora fortemente tutelada, era propícia ao desenvolvimento de práticas educativas (e sociais) autónomas, sendo que a relativa subalternização dos outros dois outros órgãos de administração e gestão - a Assembleia e a Direcção - é indicadora de uma relação que tendeu a estabelecer-se de forma directa entre o *Director* e a *Direcção* e entre estes dois (com predominância do primeiro), e os professores e a comunidade local, por um lado; e por outro, entre a Direcção e a Assembleia, desempenhando estes dois órgãos um papel de apoio ao Director, enquanto definidores dos propósitos e das grandes linhas de orientação do Externato em matérias financeiras e de formação; papel este que, no decorrer dos anos, com o progressivo apagamento da Assembleia, ficou nas mãos da Direcção.

Foi esta relação triangular (nos primeiros tempos da vida do Externato) - que a evolução estrutural viria a tornar bidireccional - que determinou a estabilidade directiva, a qual considero como uma das invariantes que caracterizam as singularidade e especificidade deste estabelecimento de ensino privado.

2.1.2. O contínuo funcionamento provisório

Outra das singularidades do Externato Dr. António Francisco Colaço foi a de ter sempre funcionado - de 1961/62 a 1976/77 - com “autorização provisória”. Num processo, contínuo e continuado, enquanto excepção aos normativos em vigor, o funcionamento com autorizações provisórias constitui outra das invariantes caracterizadoras da vida do Externato.

Elucidar esse processo é tarefa premente, e necessária, neste momento. Assim, a primeira formalidade para a implementação do Externato foi efectuada pela Comissão Administrativa, a qual no cumprimento da legislação em vigor,¹⁵⁴ pediu ao Ministério “*autorização para instalar, em edificio próprio, um externato de ensino primário e*

¹⁵⁴ O Decreto-Lei 41 192 de 13 de Julho de 1957, no Art. 7º, estabelecia, nomeadamente, que “Pode ser recusada a concessão de alvarás para a abertura de novos estabelecimentos de ensino particular em localidades ou zonas urbanas cuja população escolar não justifique tal concessão...”.

liceal (1º e 2º ciclos)”. Esta pretensão mereceu a concordância da Inspeção¹⁵⁵, a qual, após vistoria, às instalações provisórias, veio a negar a pretensão de instalação do ensino primário, “*por falta de divisões*”, e a autorizar a segunda (de instalação do ensino liceal), condicionada, no entanto, à realização dos melhoramentos, indicados pelo serviço inspectivo, a efectuar nas instalações.

As actividades lectivas, iniciadas em 1 de Outubro de 1961, tiveram a antecedê-las e acompanhá-las o *problema do director*, conforme o referenciado anteriormente. Assim, por proposta da inspecção, a 25 de Setembro, o Ministério, de acordo com a lei

-

“A autorização para a abertura não poderá ser concedida sem estarem concluídas as instalações, ou terem sido efectuadas as alterações que hajam sido indicadas, o que será verificado por nova vistoria. Excepcionalmente, e em relação a externatos ou pensionatos, poderá ser concedida uma autorização provisória, por prazo nunca superior a um ano, dentro do qual deverão ser realizadas as obras necessárias. Esta autorização não poderá ser revogada” (Decreto nº 37 545 de 8 de Setembro de 1949, artigo 8º, ponto 3)

- concedeu a autorização provisória de funcionamento ao Externato, pelo prazo de 10 meses, a 6 de Outubro. A mesma veio, todavia e posteriormente, a ser suspensa, a 11 de Outubro, e, finalmente, reposta, a 7 de Maio, já perto do final do ano lectivo, ainda com base no mesmo despacho ministerial, quando o *problema do director*, em princípio, fora ultrapassado, com a nomeação do director interino.

Ao longo dos dezasseis anos de funcionamento do Externato, e no que concerne à sua legalização enquanto instituição de ensino privado, é possível distinguir dois períodos:

- um, inicial, relativamente curto, composto pelos três primeiros anos lectivos - de 1961/62 a 1963/64 - com autorizações de funcionamento de, respectivamente, 10, 6 e 10 meses de prazo, tempo em que o Externato funcionou, precariamente, nas instalações das antigas escolas primárias femininas. Salientam-se, neste período - excluindo, naturalmente, o *problema do director* - dois episódios marcantes ocorridos no ano de 1963/64: a ameaça de “*ser encerrado definitivamente o Externato de Castro Verde*”, caso no prazo de 10 meses não estivesse concluída a construção do novo edifício¹⁵⁶; e a

¹⁵⁵ Ofício da Inspeção Superior de Ensino Particular ao Dr. Francisco Alegre, de 4 de Março de 1961.

¹⁵⁶ In ofício da Inspeção, de 5 de Setembro de 1963. Note-se que o Externato é designado pela localidade onde funciona, omitindo-se a denominação oficial.

matricula, em termos formais, de alunos do 3º Ano, no “*ensino individual*”, muito embora, estivessem “*a receber lições em curso*”¹⁵⁷, expediente este utilizado para contornar a ausência de autorização para o funcionamento daquele ano de escolaridade, o qual, num primeiro momento, a Inspeção indeferira, para posteriormente vir a autorizar. As reservas da inspeção, neste caso, prendiam-se com o facto das instalações provisórias não terem “*as condições pedagógicas necessárias*” para suportar o 2º Ciclo completo¹⁵⁸. Acrescenta-se que a 26 de Outubro desse ano de 63, a mesma inspeção, sugere à “Comissão do Externato” as obras mínimas a efectuar no novo edifício para a instalação de todas as turmas e a normalização da situação. A autorização provisória é, finalmente, passada a 25 de Novembro, com base no despacho do Subsecretário da Educação Nacional de 5 de Setembro, o que parece atestar o papel decisivo dos serviços inspectivos nesta matéria;

- o segundo período, longo (atendendo à vida instituição), decorre de 1964/65 a 1976/77, fase em que as autorizações provisórias são passadas pelo prazo de um ano, com excepção para o ano lectivo de 1971/72, em que a mesma foi de 8 meses. Este período é marcado, por um lado e inicialmente, pelo funcionamento do Externato nas novas instalações, embora inacabadas, e por outro, ao longo do período, por uma relativa *acomodação* - entendida, neste contexto, como um misto de compreensão e convivência - do serviço inspectivo à situação existente, o que se traduzia na renovação das autorizações provisórias e no apoio financeiro do Estado para a conclusão do edifício. As obras nas novas instalações foram paradas por “falta de dinheiro” entre 1963 e 1969, sendo que neste intervalo de tempo a única referência contida nos relatórios da Inspeção a este propósito é elucidativa desse carácter ambíguo da actuação do serviço inspectivo, polarizado entre a conformidade com a lei e a conformidade com as perversões a esses mesmos normativos: “*O estabelecimento dispõe de instalações novas faltando-lhe a conclusão do ginásio e dos laboratórios. Parece-me por isso de autorizar a prorrogação por mais um ano da autorização provisória*” (14 de Setembro de 1968). No mesmo sentido, se entende o financiamento por parte do Estado quer para conclusão da construção efectuado entre os anos de 1969 a 1971 quer para o

¹⁵⁷ In ofício da Inspeção, de 26 de Outubro de 1963, ao Director do Externato.

¹⁵⁸ Conforme ofício da Inspeção de 5 de Setembro de 1963.

funcionamento do Externato o qual é enquadrado na “*política de integração do ensino particular nos esquemas de fomento educacional*”¹⁵⁹.

Este processo de autorização para o funcionamento do Externato revela o carácter burocrático das relações entre as instituições locais e os órgãos centrais da administração: os documentos tinham um carácter repetitivo na sua estrutura formal e datação (sempre antes do início de cada ano lectivo) e foram mais numerosos nos primeiros anos de funcionamento; o seu conteúdo, embora igualmente repetitivo, apresenta algumas variações, nomeadamente aquando da “autorização superior” e nele constavam o período de vigência, os sexos abrangidos, o número de alunos permitido por ano e ciclo, a obrigatoriedade de seguir os planos e programas oficiais e a confirmação do director. Era a seguinte a sequência habitual: 1º - pedido de autorização pelo Externato; 2º - visita do inspector à Escola; 3º - autorização superior com base em relatório do inspector e solicitação do envio do respectivo selo fiscal para a autorização provisória ou para o respectivo averbamento nesta; 4º - envio do solicitado anteriormente à Inspeção; 5º - reenvio ao Externato da autorização; 6º - o Liceu Nacional de Beja solicita ao Externato alvará ou autorização provisória para averbamento; 7º - reenvio da documentação ao Externato pelo Liceu Nacional de Beja.

A concessão de autorizações provisórias durante os dezasseis anos de funcionamento do Externato, contrariamente ao que estava estipulado na letra da lei (a qual, recorde, previa que, em circunstâncias excepcionais, só poderia “ser concedida uma autorização provisória, por prazo nunca superior a um ano”¹⁶⁰) leva-me a questionar por que razão - num contexto político-educativo em que, parafraseando Nóvoa (1996: 286-287), como característica dominante, se afirma a presença autoritária do Estado que se consubstancia num *centralismo administrativo* concretizado pela via do reforço dos mecanismos de inspeção - os próprios instrumentos de controlo são, voluntária e persistentemente, ultrapassados como se de uma orientação estratégica se tratasse?

Procurei, para encontrar a inteligibilidade necessária à compreensão desta problemática - o contínuo funcionamento provisório consentido e legitimado - perscrutar o pensamento dos actores que vivenciaram o processo. Sintomática é a afirmação seguinte:

¹⁵⁹ Conforme, respectivamente, o despacho favorável do Subsecretário de Estado das Obras Públicas referido no ofício nº 2030 de 15 de Julho de 1969, emitido pela Direcção de Urbanização de Beja e o ofício nº 4770 de 2 de Novembro de 72 da D.G.A.E.

“Funcionámos sempre com autorizações provisórias. Isso era filosofia do Ministério. Era para ir dominando a situação, era uma forma política de exigir....” (Canelas, Ent.)

exactamente, no sentido em que vem de encontro ao que o investigador atrás referido refere como característica da quarta fase da organização das políticas educativas do Estado Novo, fase esta compreendida entre os anos 1960 a 1974: a “inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo - por vezes contra as próprias concepções dos responsáveis governamentais” (p. 288). É esta “abertura” que poderá, eventualmente, explicar a persistência das autorizações provisórias uma vez que a condição essencial para a obtenção do alvará de funcionamento - a conclusão das obras de acordo com os requisitos exigíveis na legislação, nomeadamente a existência de ginásio - não foi cumprida ao longo de toda a existência do Externato¹⁶¹. Interessante é de referir o papel do Liceu Nacional de Beja nesta problemática: no primeiro ano de funcionamento do Externato solicita-lhe a autorização provisória para averbamento, para no ano seguinte, e de acordo com os normativos, informar que espera o alvará definitivo logo que o mesmo seja remetido pelo Ministério de Educação Nacional, solicitação que é feita nos três anos subsequentes, retomando ao pedido da autorização em Setembro de 1965¹⁶². Era a “abertura” a que se assistia na década de sessenta impulsionada pelo inelutável processo de expansão escolar.

¹⁶⁰ In Decreto nº 37 545 de 8 de Setembro de 1949. Art. 9.º, ponto 3.

¹⁶¹ Deduz-se esta conclusão a partir da correspondência entre o Externato e a Inspeção, da qual transcrevo dois extractos: “Informe V. Exª de que, por despacho de 6 do corrente, foi prorrogado por mais um ano, o prazo da autorização provisória de funcionamento desse Externato, conforme o solicitado no requerimento de 20 de Agosto findo (...) De acordo com o despacho de Sua Excelência o Secretário de Estado da Instrução e Cultura, de 6 do referido mês de Agosto, deverá V. Exª indicar a esta Inspeção o prazo limite em que as condições necessárias à atribuição da alvará estarão definitivamente satisfeitas. Lembro a Vª Exª o disposto no nº 3 de artº 9º do Decreto nº 37545 (Estatuto do Ensino Particular)”. (Ofício nº 6502 de 14 de Setembro de 1972, da Inspeção Geral do Ensino Particular).

¹⁶² Dados recolhidos na correspondência entre o Externato e o Liceu Nacional de Beja.

2.1.3. As crónicas dificuldades financeiras

Das três invariantes que marcaram a história do Externato Dr. António Francisco Colaço explicitarei os acontecimentos e as circunstâncias que me conduziram à conceptualização de *continuidade directiva* e de *contínuo funcionamento provisório*; debruço-me, por fim, sobre as crónicas dificuldades financeiras.

Para observar o difícil equilíbrio financeiro recorri à análise da evolução das receitas e das despesas, através da construção de quadros-síntese, elaborados a partir dos dados quantitativos dos *livros de caixa, dos talões dos recibos das mensalidades dos alunos, dos recibos dos vencimentos do pessoal, das folhas de ordenados e salários da Caixa de Previdência*, bem como à interpretação de outra documentação escrita, de tipo predominantemente qualitativo, como a correspondência oficial e particular e o livro de Actas da Assembleia Geral. Efectuei, em simultâneo, a confrontação e a triangulação entre os dados recolhidos nas fontes de informação referidas - quantitativas e qualitativas - e as representações que os actores envolvidos na organização detinham acerca daquelas dificuldades financeiras, e que hoje expressam nos registos discursivos que as entrevistas patenteiam.

Começo por apresentar o quadro 7, na página seguinte, respeitante à evolução global das receitas e das despesas, de onde é possível deduzir algumas notas conclusivas sobre a difícil engenharia financeira que os actores sociais envolvidos na organização tiveram de efectuar.

Assim, e de acordo com o quadro, elaborado tendo como referência temporal o ano lectivo e como variáveis a analisar as receitas, as despesas e os saldos por ano lectivo e o total acumulado dessas mesmas variáveis, é possível distinguir dois períodos na evolução das receitas e despesas¹⁶³:

¹⁶³ Nos "Livro de Caixa" que utilizei, preferencialmente, para extrair estes indicadores - as *receitas e despesas* - estão escrituradas de forma continuada, sem que exista qualquer divisão quer por ano lectivo quer por ano civil. A minha opção por apresentar os dados por ano lectivo prende-se com o facto das *contas* serem desta forma apresentadas em assembleia geral, não esquecendo, naturalmente, que se trata da contabilidade de um estabelecimento de ensino em que o início e o fim das actividades escolares marcavam (continuam a marcar) o ritmo da vida da organização.

Quadro 7
Evolução das receitas e despesas

Ano lectivo	Por Ano Lectivo			Total Acumulado		
	Receitas	Despesas	Saldo	Receitas	Despesas	Saldo
1961-62*	556 175.90	548 020.50	+8 155.40	556 175.90	548 020.50	+8 155.40
1962-63	153 847.50	92 686.60	+61 160.90	710 023.40	640 707.10	+69 316.30
1963-64	198 273.50	231 368.00	-33 094.50	908 296.90	872 075.10	+36 221.80
1964-65	332 748.30	386 195.80	-53 447.50	1 241 045.20	1 258 270.90	-17 225.70
1965-66	253 962.00	237 187.85	+16 774.15	1 495 007.20	1 495 458.75	-451.55
1966-67	271 860.00	256 850.50	+15 009.50	1 766 867.20	1 752 309.25	+14 557.95
1967-68	260 520.00	267 634.65	-7 114.65	2 027 387.20	2 019 943.90	+7 443.30
1968-69	345 408.30	348 299.15	-2 890.85	2 372 795.50	2 368 243.05	+4 552.45
1969-70	342 520.65	350 329.00	-7 808.35	2 715 316.50	2 718 572.05	-3 255.90
1970-71	392 667.60	393 668.50	-1 000.90	3 107 983.75	3 112 240.55	-4 256.80
1971-72	796 086.70	798 987.60	-2 900.90	3 904 070.45	3 911 220.15	-7 157.70
1972-73	396 891.60	324 593.40	+72 298.20	4 300 962.05	4 235 821.55	+65 140.50
1973-74	435 221.20	410 651.90	+24 569.30	4 736 183.25	4 646 473.45	+89 709.80
1974-75	856 852.50	838 286.30	+18 566.20	5 593 035.75	5 484 760.35	+108 275.40
1975-76	614 053.10	664 740.70	-50 687.60	6 207 088.85	6 149 501.05	+57 587.80
1976-77	726 304.40	758 049.80	-31 745.40	6 933 393.25	6 907 550.85	+25 842.40

* De Janeiro de 1961 a Setembro de 1962

Os montantes dos restantes anos referem-se aos meses de Outubro a Setembro, com excepção para o ano de 1976-77 que se referem de Outubro de 76 a Dezembro de 1977.

- no primeiro de 1961-62 a 1971-72, que abrange dois terços da história do Externato, as receitas são fortemente marcadas pelos valores obtidos pela venda de acções (valores estes, canalizados, directamente, para a construção do edifício escolar) e pelos valores das mensalidades pagas pelos alunos; por seu lado, as despesas realizadas destinaram-se a cobrir os custos de funcionamento e, naturalmente, os pagamentos ao construtor das instalações. Quanto aos saldos, negativos ou positivos, apresentam-se, entre 1961-62 e 1964-65, relativamente altos (atendendo à dimensão da organização em estudo), para, até final do período, a maior parte dos resultados expressos no “caixa” apresentarem valores negativos e de reduzidos montantes, o que ilude as estruturais dificuldades financeiras, característica fundamental deste período. Efectivamente, o esforço despendido com a construção do edifício escolar marca, decisivamente, a contabilidade destes anos, sendo de destacar que aquela obra, iniciada na Primavera de 1961, deveria, de acordo com o contratado com o construtor¹⁶⁴, estar concluída em Dezembro de 1962. Todavia, ainda em 26 de Outubro de 1963, a Inspeção constatava

¹⁶⁴ O construtor previra na sua *proposta*, de 1 de Junho de 1961, a construção do “Colégio” em três fases: a 1ª, no valor de 565 000\$00, estaria concluída em Dezembro de 1961; a 2ª, no valor de 98 000\$00, a concluir em Abril de 1962 e a 3ª, no valor de 500 000\$00, sendo o prazo de entrega da obra o fim de Dezembro de 1962.

que “*houve uma suspensão temporária das obras por falta de dinheiro*”, quando, cerca de um mês antes, já o *Director Escolar* expusera aos accionistas reunidos em assembleia

“as várias démarches, que à cerca do financiamento para a conclusão das obras do Externato, têm sido feitas, mas sem êxito, junto de algumas entidades públicas e privadas, sobretudo por falta de legalização do Externato”;

E, na mesma reunião,

*“Para fazer face às despesas a efectuar e ao pagamento em dívida ao empreiteiro (...), foi proposta e aprovada a emissão de mais quatrocentas acções no valor nominal de quinhentos escudos cada”*¹⁶⁵ (Livro de Actas da Assembleia Geral, Acta Nº 6, 22/09/63)

Este apelo, a que correspondem os accionistas, não resolve o problema conforme é manifesto na convocatória da Assembleia Geral, realizada a 13 de Setembro de 1964, sendo deste a redacção do terceiro ponto da ordem de trabalhos esclarecedora:

“Encontrar a solução para se proceder à total amortização do débito do Externato (cerca de cem mil escudos) ao empreiteiro Snr/-Manuel da Encarnação Neves”. (Convocatória da Assembleia Geral, 8 de Setembro de 1964)

A persistência das dificuldades de obter fundos leva a Direcção a requerer, a 7 de Janeiro de 1965, que ao abrigo da Portaria nº 20904 de 13 de Novembro de 1964, o Ministro da Obras Públicas

“se digne conceder uma comparticipação de QUATROCENTOS MIL ESCUDOS, para a conclusão das obras (...) [assumindo o Externato] “a obrigação de atribuir, a estudantes de fracos recursos económicos, isenções ou reduções de propinas, ou ainda bolsas de estudo tudo no montante anual de VINTE MIL ESCUDOS e pelo prazo de vinte anos e sempre de acordo com as directrizes do Ministério da Educação Nacional”

pretensão reforçada pelo Presidente da Direcção, a 6 de Março de 1965, através de um “Memorial” que, tendo como destinatário o Inspector Superior do Ensino Particular, Almeida Carneiro,¹⁶⁶ expressava o seguinte:

¹⁶⁵ Recordo que a primeira emissão de 800 acções, pelo mesmo preço, foi decidida na 2ª reunião deste órgão, realizada a 8 de Dezembro de 1960, precisamente no mesmo dia em que os accionistas tiveram conhecimento da oferta do terreno para a edificação do edifício escolar, por parte de Maria Francisca Colaço, data em que o respectivo projecto ainda não pudera ser efectuado, nem calculados os custos de construção.

¹⁶⁶ O “Memorial” foi enviado pelo Secretário da Direcção, Joaquim de Freitas, a Celso Pinto de Almeida acompanhado da seguinte nota “ Conforme conversa telefónica de hoje [6 de Março de 1965] com o

“A nossa principal preocupação consiste em concluir o edifício do Externato e apetrechá-lo condigna e eficientemente (...). O Concelho de Castro Verde sendo essencialmente agrícola tem sentido os efeitos resultantes da acumulação de sucessivos maus anos agrícolas e por isso há presentemente bastante dificuldade em se concluir o edifício do Externato, apenas com recurso à colaboração do povo de Castro Verde”.

O epílogo das diligências efectuadas junto das entidades oficiais é coroado de êxito, ainda que parcialmente, quando a Direcção de Urbanização de Beja, organismo dependente do Ministério de Obras Públicas, informa, pelo ofício nº 606 de 3 de Março de 1969, o Director do Externato *“que no Plano Ordinário de Melhoramentos urbanos para 1969, aprovado por Sua Excelência o Ministro das Obras Públicas, se encontra [previsto conceder] a verba de Esc: 242.000\$00”*. Pelo caminho, 80 000\$00 recebidos, em Outubro de 1968, de uma emissão “especial” de acções foram imediatamente entregues ao construtor.

A conclusão oficial da construção do edifício em 31 de Agosto de 1971, assim como, de acordo com o livro de caixa, o pagamento ao construtor, a 25 de Fevereiro do ano seguinte, imediatamente após a última emissão “especial” de acções e a recepção da derradeira verba do citado subsídio do Estado, marca o fim deste período.

- no segundo período, de 1972-73 a 1976-77 - que corresponde ao último terço de funcionamento do externato e coincide, o primeiro ano referenciado, com o início das actividades da Escola Preparatória Dr. António Francisco Colaço de onde a consequente diminuição do número de alunos do Externato e a inerente redução das receitas provenientes das mensalidades – a característica global é a existência de resultados financeiros positivos, muito embora, os dois últimos anos de actividade apresentem saldos negativos, os quais foram compensados pelo excelente resultado positivo de 1974-75.

Se a análise dos números e dos valores de longo prazo me permitiu concluir sobre esta periodização financeira, não elucidada, no entanto, o exacto recorte contabilístico que ao longo dos anos foi marcando esta instituição de ensino. Procedo,

Senhor Engº. Manuel Ferreira Prates Canelas, juntamos o memorial que o mesmo ficou de organizar, para que o nosso Amigo faça o favor de fazer chegar o mais rapidamente possível às mãos do vosso Irmão, que assim melhor esclarecido poderá exercer toda a sua benéfica influência junto do Dr. Almeida Carneiro” (In Correspondência I).

neste sentido, à análise separada das receitas e das despesas, começando exactamente pelas primeiras (quadro 8).

Quadro 8
Receitas

Ano lectivo	Receitas								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1961-62	556 175.90	454 200.00	101 975.90	-	-	100 500.00	-	100 500.00	98.6
1962-63	153 847.50	67 900.00	85 947.50	-	-	85 472.50	-	85 472.50	99.4
1963-64	198 273.50	72 700.00	125 573.50	-	-	124 627.50	-	124 627.50	99.2
1964-65	332 748.30	169 200.00	163 548.30	-	-	155 327.50	-	155 327.50	95.0
1965-66	253 962.00	-	253 962.00	-	-	246 775.00	4 797.50	250 397.50	98.5
1966-67	271 860.00	-	271 860.00	-	-	262 500.00	9 360.00	271 860.00	100.0
1967-68	260 520.00	-	260 520.00	-	-	252 450.00	8 070.00	260 520.00	100.0
1968-69	345 408.30	80 000.00	265 408.30	-	-	245 600.00	19 524.80	265 324.50	100.0
1969-70	342 520.65	-	342 520.65	-	-	321 175.00	20 724.50	341 899.50	99.8
1970-71	392 667.60	10 000.00	382 667.60	-	-	363 310.00	19 200.00	382 510.00	100.0
1971-72	796 086.70	351 000.00	445 086.70	-	-	393 600.00	33 141.00	426 741.00	95.8
1972-73	396 891.60	-	396 891.60	133 000.00	33.5	237 480.00	16 435.00	253 915.00	64.0
1973-74	435 221.20	-	435 221.20	180 000.00	41.4	238 075.00	13 620.00	251 695.00	57.8
1974-75	856 852.50	-	856 852.50	604 360.00	70.5	223 750.00	19 100.00	242 850.00	28.3
1975-76	614 053.10	-	614 053.10	559 490.00	91.1	36 940.00	7 640.00	44 580.00	7,3
1976-77	726 304.40	-	726 304.40	696 375.00	95.9	10 800.00	-	10 800.00	1.5

A → Receitas

B → Receitas de Acções e Subsídio MOP.

C → A - B

D → Receitas de subsídios do MEN, do MEIC e, em 1977, da Câmara Municipal de Castro Verde.

E → Peso percentual de D em relação a C¹⁶⁷

F → Receitas em mensalidades pagas por alunos

G → Receitas de material didáctico e quotizações da M.P. e M.P.F. (pagas pelos alunos).

H → F + G

I → Peso percentual das receitas H em relação a C.

Com a finalidade de dar uma maior visibilidade da estrutura das receitas retirei no quadro 8 os proveitos com “Receitas de Acções e Subsídio Ministério de Obras Públicas”, em virtude destes terem sido totalmente canalizados para a construção do edifício escolar (anexo 8). Assim - e tendo em conta o procedimento enunciado - é

¹⁶⁷ Pelo facto de terem sido restituídas, “por ordem do Ministério”, diversas mensalidades aos alunos nos anos lectivos de 1973-74 (64 800\$00), 1974-75 (137 200\$00) e 1975-76 (42 265\$00 - esta verba compreende a restituição das “mensalidades de inscrição” pagas em Setembro de 1975 e que foram incluídas na *conta de gerência* no ano lectivo de 1974-75) o peso da comparticipação oficial foi, em termos reais, superior ao apurado (coluna), nomeadamente em 1973-74, 48,6 %, em 1975-76, 84% e em 1975-76, 97,9%..

bastante clara a participação dos alunos (mensalidades e pagamento de uma quota para “material didáctico”¹⁶⁸) no financiamento da instituição.

Destaca-se a comparticipação financeira dos alunos que contribuiu com 98.8 % do total das receitas, nos primeiros onze anos de funcionamento (1961-62 a 1971-72). A partir de 1972-73, esta decresce de forma abrupta e no inverso dos subsídios do Ministério da Educação Nacional¹⁶⁹. Efectivamente, por despacho ministerial de 25 de Setembro de 72 é concedido o primeiro subsídio¹⁷⁰ de apoio ao funcionamento do Externato, o qual, contudo, não acaba com as preocupações do Presidente da Direcção, que numa exposição ao Ministro de Educação Nacional, pede a atenção “*para a situação angustiosa em que se vê*”, e acrescenta que

“Dentro do espírito de colaboração, pedido (...) para se vencer a dura batalha da educação, (...) fomos solicitados a prestar a nossa ajuda na instalação na vila de Castro Verde do Ciclo Preparatório (...). Exposto a esta Direcção a impossibilidade da Câmara Municipal (...), de construir ou adaptar edifício adequado (...), e como o espírito que presidiu à criação deste Externato (...) foi o de possibilitar uma educação o mais acessível possível a toda a população deste concelho, (...) resolvemos ceder gratuitamente àquela Câmara Municipal, uma parte das instalações do edifício do nosso Externato.”

Salienta, ainda, que a seguir á “alegria” de ajudar, “*chega o momento da reflexão e do estudo sempre penoso e ingrato dos números*” e refere, expressamente, que a diminuição do número de alunos, motivada pela abertura do Ciclo Preparatório oficial, acarretou para o Externato, uma “*enorme prejuízo para as suas receitas*”, pelo que solicita

“uma franca ajuda aos nossos anseios, de podermos dar a estes (...) alunos uma preparação, que os ajude na sua vida futura, para que os mesmos, possam ajudar a Nação, que também tanto deles necessita” (Ofício de 30 de Setembro de 1972, Correspondência).

Assim, enquanto os proveitos com origem nos pagamentos dos alunos descem de 64 %, em 1972-73, até ao residual 1,5 %, em 1976-77, os subsídios oficiais decorrentes

¹⁶⁸ Incorporei nos anos lectivos a seguir referenciados verbas, ainda que pouco significativas, provenientes da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina, em virtude destas, em primeira instância, terem sido pagas pelos alunos, através das quotizações para aqueles organismos: 1968-69 - 3 904\$80; 1969-70 - 4.274\$50; 1971-72 - 9 641\$40 (inclui a verba referente a 1970-71); 1972-73 - 4 355\$00.

¹⁶⁹ Ministério da Educação e Investigação Científica a partir de Maio de 1974.

¹⁷⁰ Ofício 2.27 do IMAVE, de 31 de Outubro de 1972.

da “*Integração do ensino particular nos esquemas de fomento educacional*”¹⁷¹ crescem de 33.5 % de 1972-73, para atingirem 95.9 % no derradeiro ano de funcionamento, em 1976-77, quando é concedido o último “Subsídio de Gratuidade de Ensino”¹⁷².

Atendendo à decisiva contribuição dos alunos para o financiamento do Externato, em praticamente todo o seu tempo de actividade, importa verificar até que ponto os objectivos que presidiram à criação da instituição, e enunciados, sucessivamente de formas semelhantes à seguinte:

*“Promover o desenvolvimento cultural do concelho de Castro Verde, mediante o acesso, a preços módicos, de elevado número de crianças em idade escolar, e estimular a sua valorização, mediante redução de mensalidades e oferta de bolsas de estudo aos alunos que, sobretudo oriundos de famílias de economia débil, revelem bom aproveitamento nos estudos.”*¹⁷³

foram tidos em conta ao longo da existência do Externato.

Para responder a este objectivo elaborei o quadro 9 (página seguinte) onde arrolho o número de alunos com redução ou isenção nos 1º e 2º ciclos, por ano lectivo, ao longo dos dezasseis anos de funcionamento do Externato.

Analisando os dados do quadro, concluo que não só os objectivos atrás referidos foram considerados, como é relevante o número de alunos que obtiveram redução da respectiva mensalidade, como aconteceu, nomeadamente, nos anos lectivos 1963-64 a 1966-67. Outro aspecto a evidenciar é o facto dos alunos com isenção total do pagamento de mensalidade não constarem nos talões de recibos de mensalidades (disponíveis no arquivo do Externato) e dada a quase total ausência de outra documentação que o comprove, torna-se, praticamente, impossível quantificá-los, muito embora a sua existência seja referida frequentemente - inclusive com identificação de beneficiários - nas conversas informais que mantive com muitos dos alunos e dos accionistas; a única excepção em que obtive dados precisos aconteceu no ano lectivo

¹⁷¹ In Inspeção Superior de Ensino Particular, Ofício nº 5594 de 25 de Julho de 1973.

¹⁷² In Inspeção Geral Ensino Particular, Ofício nº 9985 de 21 de Julho de 1977.

¹⁷³ In “Memorial” enviado pela Direcção ao inspector Almeida Carneiro, em 6 de Março de 1965. Para além do citado é de referir que objectivos com o mesmo teor vêm expostos tanto no Manifesto-Convite distribuído à população, em Novembro de 1960, a que já fiz anteriormente referência, como na carta dirigida ao Ministro de Educação Nacional, de 30 de Setembro de 1972, nesta nos termos seguintes. “o espírito que presidiu à criação deste Externato Dr. António Francisco Colaço foi o de possibilitar uma educação a toda a população juvenil deste concelho”.

1971-72, em que na resposta ao questionário do Direcção Geral de Administração Escolar¹⁷⁴, são indicados 13 alunos com aquele benefício.

Quadro 9
Alunos com Redução ou Isenção do Pagamento de Mensalidade (1961-73)

Ano Lectivo	Alunos 1º Ciclo	Alunos c/ Red. / Isenção	%	Alunos 2º Ciclo	Alunos c/ Red. / Isenção	%	Total Alunos (1º+2º C.)	Total Alunos c/ Red. / Isenção	%
1961 - 62	(43)	NA	NA	-	-	-	NA	NA	NA
1962 - 63	30* (41)	7*	23.3 (17.9)	-	-	-			
1963 - 64	32 (38)	13	40.6 (34.2)	17 (20)	7	41.2 (35.0)	49 (58)	19	38.8 (32.8)
1964 - 65	33 (34)	11	33.3 (32.4)	33 (35)	6	18.0 (17.1)	66 (68)**	17 (18)**	25.8 (26.5)
1965 - 66	39 (42)	13	33 (31.0)	58 (61)	12	20.7 (19.7)	87 (93)	25	28.7 (26.9)
1966 - 67	46 (46)	7	15.2	58 (63)	12	20.7 (19.0)	104 (109)	19	19.3 (17.4)
1967 - 68	(40)	NA	NA	(53)	NA	NA	93	NA	NA
1968 - 69	(42)	NA	NA	(49)	NA	NA	91	NA	NA
1969 - 70	39 (39)	4	10.3 (10.3)	52 (63)	4	7.7 (6.3)	(99)	8	8.1
1970 - 71	40 (49)	6	15.0 (12.2)	60 (69)	7	11.7 (10.1)	100 (118)	13	13.0 (11.0)
***	64	15	23.4	71	14	19.7	137	29	21.2
1972 - 73	-	-	-	64 (68)	6	9.4 (8.8)	64 (68)	6	9.4 (8.8)

* Unicamente 2º Ano; **Dados extraídos no "Memorial" enviados pela Direcção ao MEN em 6/03/65.

*** Neste ano os dados foram extraídos das respostas ao Questionário enviado pela DGAE, em 2 de Novembro de 1972; os totais de alunos foram confirmados nas pautas; tanto no 1º Ciclo como no 2º Ciclo estão contabilizados alunos que tiveram isenção total de mensalidades, 6 e 7 respectivamente.

Obs.: Os dados apresentados em primeiro lugar foram extraídos: nos talões das mensalidades (na sua maioria, em alguns meses dos 2º e 3º períodos) pagas pelos alunos; nos despachos dados pela Direcção, ou pelo Director, aos requerimentos dos alunos solicitando redução ou isenção do pagamento de mensalidade; nas pautas de avaliação referentes aos 1º e 2º períodos (anos de 1964-65 e 1965-66) onde figura o montante a pagar por cada aluno no período seguinte; e, ainda, no ofício circular enviado aos pais (1962-63). Entre parêntesis são referidos os quantitativos contabilizados a partir das pautas da avaliação referentes ao 1º Período. Não considerei as reduções concedidas a partir do ano lectivo 1973-74, uma vez que os apoios oficiais concedidos a partir desse ano, cada vez mais significativos, alteraram a política do Externato nessa matéria, perdendo a mesma, progressivamente, peso na medida em que a gratuidade de ensino se foi estendendo a todos os alunos.

NA - Não apurado

¹⁷⁴ Inquérito enviado ao Externato em 2 de Novembro de 1972 e posteriormente preenchido na instituição e devolvido, o original, enquanto o duplicado ficou à guarda da instituição.

Que motivos eram tidos em consideração para que a direcção concedesse redução ou isenção de mensalidades?

Um conjunto de motivos, nomeadamente: o aproveitamento escolar, “por debilidade económica”, por haver dois irmãos a estudar em simultâneo no Externato ou, ainda, como forma de retribuição do serviço de limpeza das instalações efectuado pela mãe (ou familiar) do aluno. A acrescentar aos apoios efectuados pelo Externato há a referir algumas bolsas de estudo concedidas pelas Obras Sociais da Federação das Caixas de Previdência e pelo Instituto de Acção Social Escolar (2, 3 e 10 respectivamente em 1971-72, 1972-73 e 1973-74), pela Câmara Municipal de Castro Verde (5 alunos abrangidos em 1971-72),¹⁷⁵ e, muito embora seja difícil de quantificar pela própria natureza das diferentes motivações, a significativa *ajuda* que particulares concederam a diversos alunos.

A política seguida pela Direcção em relação à definição dos casos a contemplar com redução de mensalidades vem clarificada numa carta endereçada pelo Presidente, Prates Canelas, em 6 de Janeiro de 1964, ao Secretário, Joaquim de Freitas:

“a) A alunos irmãos:

100.00 de redução mensal cada

b) A alunos que estejam no Quadro de Honra e sejam filhos de accionistas ou comprovem sua pobreza mediante atestado da Junta de Freguesia:

Com 12 valores – 25 %

Com 13 valores – 50 %

Com 14 ou mais valores – 75 %

Estas reduções só dizem respeito ao 2º e 3º períodos escolares, sendo, no entanto, restituída a importância do 1º período aos alunos que no 3º período venham a pertencer ao Quadro de Honra.”¹⁷⁶

¹⁷⁵ O ofício da Câmara Municipal de Castro Verde em que é informado o “Director do Colégio” da resolução tomada, é indicado o quantitativo (12 000.00), assim como que “foi igualmente estabelecido que o subsídio tinha por finalidade a Câmara contribuir para o progresso cultural do concelho (...), salientava a mesma missiva “que viessem a beneficiar desse subsídio alunos, filhos de funcionários desta Câmara com salários mais baixos e que quando não houvesse beneficiários nestas condições se indicariam outros nomes.” Subscrive o ofício “O Vereador Servindo de Presidente da Câmara”, Joaquim de Freitas Guerreiro Fernandes, que também, como é patente ao longo do trabalho, exercia o cargo de secretário da Direcção do Externato. Este subsídio tornou-se numa contribuição da Câmara para o funcionamento do mesmo ao serem as quantias referentes a 1974 e 1975 pagas em Outubro de 1977 e as referentes a 1976 e 1977 entregues em Dezembro do mesmo ano, já quando a actividade escolar havia terminado (em Julho) e eram necessários apoios para que a instituição não ficasse devedora, contribuindo, desta forma, decisivamente, para o saldo positivo final.

¹⁷⁶ O teor desta carta foi transcrito em minuta e destinava-se a ser enviada aos pais que solicitassem reduções do preço das mensalidades. (In Correspondência).

A aplicação da citada política - embora, por vezes, abrangesse casos diferentes dos atrás enunciados - de reduções do preço das mensalidades pagas pelos alunos fez com que os valores variassem conforme o ano de escolaridade, o ciclo de estudos ou, ainda, o ano lectivo em que foi aplicado; refiro, a título de exemplo, que para o 1º Ciclo, o preço máximo estabelecido (duzentos e cinquenta escudos), foi mantido durante oito anos (de 1961-62 a 1968-69), sendo aumentado para trezentos escudos, nos três anos seguintes; no ano lectivo de 1965-66, para o 1º Ano, as mensalidades pagas apresentaram quatro preços diferentes - 125\$00, 150\$00, 187\$50 e, o preço máximo, enquanto para o 2º Ano, foram de 62\$50, 125\$00, 150\$00 e, os já referidos, 250\$00; a mensalidade de 150\$00, era aplicada, entre outros, a alunos oriundos de famílias que apresentavam dificuldades económicas. A diferenciação do preço das mensalidades foi, naturalmente, estendido ao 2º Ciclo, sendo o preço tabelado de 300.00 aplicado, independentemente do ano de escolaridade, nos anos lectivos 1963-64 a 1966-67, verificando-se que no 1968-69¹⁷⁷, foi elevado a 350\$00, para atingir o valor máximo de 400\$00, nos anos lectivos restantes¹⁷⁸. Neste ciclo de estudos é de assinalar, no ano lectivo 1972-73, a existência de cinco escalões de pagamento, respectivamente 100\$00, 150\$00, 200\$00, 275\$00 (de alunos matriculados unicamente a uma secção) e 400\$00. Na base de todas as reduções estava a isenção total de pagamento, como, aliás, referi anteriormente.

Os alunos poderiam obter as reduções de forma automática ao figurarem no Quadro de Honra, e nas condições referidas anteriormente, ou requerem, no início de cada ano, a isenção total ou parcial do pagamento da mensalidade¹⁷⁹. No arquivo do Externato tive acesso a um conjunto de 31 requerimentos (talvez seja "cartas" a designação mais apropriada) dirigidos, indistintamente, ao Director ou à Direcção, e subscritos quer por pais quer por alunos, a solicitarem a atenção para o respectivo caso -

¹⁷⁷ Embora não disponha de dados relativos ao ano lectivo de 1967-68, julgo que, e atendendo ao teor da intervenção do Presidente da Direcção na sessão da Assembleia Geral, 29 de Novembro de 1966, na qual "abordou o preço das mensalidades, que terão de ser revistas, para se poder fazer face às despesas" (In Livro de Actas da Assembleia Geral, p. 12, costas), já se terá aplicado, nesse ano, a tabela em vigor em 1968-69.

¹⁷⁸ O que aconteceu em Novembro de 1975, quando foram recebidas as últimas mensalidades, as quais foram posteriormente devolvidas aos alunos quando o 3º Ano do Curso Geral dos Liceus foi abrangido pela gratuidade de ensino.

¹⁷⁹ Nos termos da Portaria nº 20 904 de 13 de Novembro, a direcção do Externato publicava um anúncio na imprensa a avisar que concederia isenção, redução ou bolsa de estudo a um total de 5 alunos do Ensino Secundário.

famílias numerosas, orfandade, viuvez, problemas de saúde: enfim, em comum, todas procuram evidenciar as respectivas dificuldades económicas. No quadro seguinte pretende-se dar uma imagem destas “cartas”:

Quadro 10
Requerimentos para Redução/Isenção de Mensalidade (1962-63 a 1974-75)

	Requerente		Sexo		Concedidos			Accionista		Profissão do Pai		
	Pai	Aluno	F	M	R	I	NA	S	N	1	2	3
Nº Abs.	16	15	26	5	24	5	2	7	24	7	7	17
%	52	48	84	16	77	16	7	23	77	22.5	22.5	55

F – Feminino; M- Masculino; R – Redução Parcial; I- Isenção Total; NA – Não apurado; 1 – Activos por conta própria; 2 – Trabalhadores por conta de outrem – agricultura; 3 – Outros trabalhadores por conta de outrem

Escritas entre 1962 e 1974, (correspondendo ao primeiro ano 30% do total), destinavam-se, na sua maioria (84%) a obter benefícios para raparigas. Do elevado número dos requerimentos que foi deferido, salienta-se o peso maior das reduções sendo que, as isenções, foram concedidas a troco de prestação de serviços de limpeza por parte das mães dos alunos beneficiados. O quadro elucida igualmente que o número de alunos que obtiveram benefícios por parte do Externato eram filhos de não accionistas, provenientes de famílias com fracos rendimentos, o que vêm comprovar as dimensões cívica e assistencial que esta instituição de ensino desenvolvia.

Pela sua pertinência transcrevo alguns excertos destes requerimentos que são reveladores da dramática situação económica e social que muitas famílias atravessavam, embora, e apesar disso, na busca de um *futuro melhor*, os alunos *teimassem* em estudar:

“Eu tenho 12 anos e fiz este ano o exame da 6ª Classe com muito bom e tenho passado todos os anos de classe, gostava imenso de estudar mas como não tenho mãe o meu pai não me liga e os meus irmãos também não se importam a saber de mim eu estou com uma madrinha que me tem criado e tem feito muita despesa comigo e não tem possibilidades de me pagar o estudo porque se não fosse a minha madrinha eu teria morrido de fome ou de frio. Então pedia o favor ao Sr. Doutor de me deixar estudar...” (Carta IP, sem data).

“Eu (...) accionista desse Externato, tenho uma filha matriculada no mesmo. Matriculei-a por ela ser doente e tentar dar-lhe um pouco de cultura para a tirar do trabalho do campo a que está sujeita. Acontece que sou pobre, vivo do meu trabalho, e não me é possível pagar a mensalidade que está estabelecida. Devo esclarecer que sou trabalhador rural, pelo que será fácil verificar o meu salário.” (Carta FM, 27/08/1962).

“Tendo chegado o tempo das matriculas neste Externato e sendo a minha filha (...) aluna do mesmo, e tendo nos anos anteriores prestado provas de uma boa aluna, eu lamento muito não ter posses para que a minha possa continuar os Estudos. Pois visto que a mensalidade este ano são 300\$00 e eu ter um miserável ordenado de 26\$00 não posso aguentar tão grandes encargos. (Carta JP 4/09/63)

A acrescentar a este teor expressando as carências económicas, existe, um conjunto de requerimentos, nos quais, sobretudo as mães, se propõem efectuar trabalhos de limpeza:

“Tendo uma filha (...) que aspirava continuar nos estudos, mas pobre como sou não tenho portanto possibilidades financeiras de continuar a mandá-la. Confiada no entanto na vossa bondade que sempre têm dispensado aos menos privilegiados pela fortuna material, se V. Ex.cias não vissem inconvenientes eu sacrificar-me-ia dando os meus pobres préstimos na limpeza do edificio”. (Carta ET, 30/07/68).

Uma ex-aluna, que estudou na última condição descrita, recorda-a nos seguintes termos:

“Para mim foi a melhor coisa que me poderia ter acontecido, a minha ambição foi sempre continuar a estudar; se calhar tenho uma visão diferente de muitos colegas que não percebiam quão difícil era andar naquele colégio, difícil para os pais, em termos económicos. Eu entendia isso como uma benesse, pelo que interiorizei, como disse, que era a melhor coisa que me poderia ter acontecido.” (Coelho, Ent.)

Enquadrados na mesma intenção e de reforço na obtenção de redução da mensalidade, tive acesso a 28 *Atestados de Pobreza*, distribuídos pelos anos de 1964, 1965 e 1966, respectivamente com 3, 14 e 11; destes 75 % do total foram requeridos por famílias da Freguesia de Castro Verde e os restantes pelas freguesias de Entradas, Santa Bárbara de Padrões, e dos concelhos de Ourique e Almodôvar. Destes atestados 12 foram apresentados por accionistas¹⁸⁰, sendo de salientar que todos os requerentes viram satisfeita a respectiva pretensão; outra evidência é a de que 27 atestados foram apresentados no mês de Janeiro, imediatamente após verificarem que os educandos

¹⁸⁰ Destes 7 detinham uma acção, 1 duas e outro quatro; 3 accionistas repetiram a apresentação de atestado.

tinham tido bom aproveitamento no final do primeiro período, vindo, nesta conformidade, ao encontro do estabelecido pela Direcção¹⁸¹.

Implicando estes atestados o conhecimento da situação das famílias por parte dos membros da Junta de Freguesia, nem sempre neles estava expresso o objectivo da sua apresentação, sendo, no entanto, deles deduzida. A certificação de “pobre” dos encarregados de educação, associada ao conteúdo das cartas que invocavam a qualidade de bons alunos para os seus educandos levam-me a questionar a importância dos resultados escolares face às expectativas de mobilidade social ascendente que a oferta da educação suscitava.

A descrição que tenho vindo a efectuar sobre as características financeiras desta instituição de ensino particular, permite, em termos de conclusão parcial, afirmar que para a consecução do seu projecto, os actores organizacionais, faziam, de forma pouco planificada, uma *efectiva racionalização* da gestão de recursos, definindo as prioridades, quantificando os custos e otimizando os resultados. Integrando, de certa forma, os projectos individuais no projecto colectivo e criando (com a sua acção) um sentimento de pertença dos alunos (e dos pais) à escola, ao mesmo tempo que reforçava o seu envolvimento na comunidade e promovia a sua imagem pública, este projecto, desocultava o funcionamento da escola e encontrava a sua legitimidade no seu ideário, enquanto matriz sócio-filosófica elaborada pelos responsáveis que, com carácter permanente, expressava os princípios ideológicos que definiam a identidade desta escola.

De acordo com este projecto - tal pedra angular da maneira de gerir a Escola - a gestão dos recursos financeiros no que respeita às decisões orçamentais sobre despesas seguia, de perto, uma política de curto prazo, operacional, que respondia aos problemas com que anualmente se deparava. Assim, as despesas (Quadro 11, página seguinte) a longo prazo eram marcadas pelo ritmo das suas actividades: a construção do edifício escolar (cujas vicissitudes descrevi anteriormente) e a aquisição do respectivo equipamento; o aumento ou a diminuição do número de alunos com implicações nos

¹⁸¹ No aditamento à Circular de 11-1-1965, a Direcção afirmava: “Dada a necessidade que este Externato tem em satisfazer os seus compromissos para com o Senhor Empreiteiro, construtor do edifício do Externato, deliberou esta Direcção que até completa satisfação das suas obrigações, só tenham direito à redução de mensalidades os alunos irmãos que atestando pobreza tenha todas as notas de aproveitamento positivas. Se um dos irmãos tiver alguma nota negativa ou outros irmãos, também não beneficiarão de qualquer redução devido à condição de serem irmãos. Além disso, estas reduções de mensalidade só dizem respeito ao 2º e 3º períodos escolares e baseiam-se sempre nas classificações do período anterior.” (8 de Março de 1965).

custos com os vencimentos dos professores e de outros profissionais; a atribuição de subsídios oficiais ao funcionamento e a devolução das mensalidades anteriormente cobradas aos alunos; a inflação e, finalmente, as políticas governamentais em relação à educação em geral e à instituição em particular.

Quadro 11
Despesas

Ano lectivo	Despesas								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1961-62	548 020.50	430 000.00	118 020.50	67 460.00	57.2	73 460.00	62.2	44 560.50	37.8
1962-63	92 686.60	-	92 686.60	76 780.00	82.8	85 180.00	91.9	7 506.60	8.1
1963-64	231 368.00	120 000.00	111 368.00	89 100.00	80.0	95 100.00	85.4	16 268.00	14.6
1964-65	386 195.80	176 973.00	209 222.80	118 025.50	54.4	142 143.00	67.9	67 079.80	32.6
1965-66	237 187.85	-	237 187.85	159 858.90	67.4	194 709.90	82.1	42 477.95	17.9
1966-67	256 850.50	-	256 850.50	186430.80	72.7	225 527.10	87.8	31 323.40	12.2
1967-68	267 634.65	-	267 634.65	189145.00	70.7	233 552.00	87.3	34 082.65	12.7
1968-69	348 299.15	80 000.00	268 299.15	217 969.30	81.2	246 014.40	91.7	22 284.75	8.3
1969-70	350 329.00	-	350 329.00	285 788.00	81.6	321 714.40	91.8	28 614.60	8.2
1970-71	393 668.50	-	393 668.50	302980.20	77.0	336 770.20	85.5	56 898.30	14.5
1971-72	798 987.60	355 300.00	443 687.60	339 014.00	76.4	375 812.00	84.7	67 875.60	15.3
1972-73	324 593.40	-	324 593.40	241 440.00	73.4	282 082.50	86.9	42 510.90	13.1
1973-74	410 651.90	-	410 651.90	262 782.00	64.0	308 880.00	73.3	101 771.90	24.7
1974-75	838 286.90	-	838 286.90	506 715.30	60.4	611 430.30	73.0	226 856.60	27.0
1975-76	664 750.70	-	664 750.70	376 715.30	56.6	494 164.50	74.3	170 586.20	25.6
1976-77	758 049.80	-	758 049.80	478 870.00	63.2	603 626.30	79.6	154 423.50	20.4

- A → Despesas Totais
- B → Pagamentos ao Construtor
- C → Despesas de Funcionamento (A - B)
- D → Remunerações de Professores
- E → Peso percentual de D em relação a C
- F → Remunerações totais
- G → Peso percentual de F em relação a C
- H → Outras despesas
- I → Peso percentual de H em relação a C

Em termos globais, e como o quadro mostra, ao longo da actividade do Externato verificou-se uma tendência para o crescimento de todas as despesas em números absolutos, registando-se o mínimo em 1962-63, com 92 686\$60, e o máximo a situar-se no ano lectivo de 1974-75, com 838 286\$90; contribui, decisivamente, para este último registo a duplicação dos custos com as remunerações e a inflação então registada no país¹⁸². Os custos com o pessoal, 81,6 % na média anual em relação ao total das despesas, seguem a tendência global, destacando-se destes, as remunerações

¹⁸² Respectivamente de 25,1 % em 1974 e de 15,2 % em 1975.

dos professores com um peso médio anual 69,9 %¹⁸³. As reduções destes custos ocorridas a partir de 1972-73 - com a excepção ocorrida no citado ano lectivo de 1974-75 - prenderam-se quer com a diminuição do número de efectivos quer com a devolução das mensalidades anteriormente pagas pelos alunos (possibilitada pelos apoios financeiros oficiais a que já fiz referência). Estas reduções foram temporárias uma vez que a inflação e a subida de salários verificada após o 25 de Abril de 1974, fizeram subir, de novo, nos últimos dois anos, o montante das despesas.

De seguida, apresento o quadro 12 referente às despesas por aluno, uma vez que, como referi anteriormente, a sua comparticipação em termos de receitas foi, na maior parte do tempo de actividade do Externato, decisiva para o funcionamento do mesmo.

Quadro 12
Despesas por aluno

Ano lectivo	Despesas de Funcionamento	Nº de Alunos	Despesas por aluno
1961-62	118 020.50	43	2 744.70
1962-63	92 686.60	41	2 260.60
1963-64	111 368.00	54	2 062.40
1964-65	209 222.80	69	3 032.20
1965-66	237 187.85	103	2 302.80
1966-67	256 850.50	109	2 356.40
1967-68	267 634.65	94	2 847.20
1968-69	268 299.15	91	2 948.30
1969-70	350 329.00	103	3 401.30
1970-71	393 668.50	118	3 336.20
1971-72	443 687.60	137	3 238.60
1972-73	324 593.40	68	4 773.40
1973-74 a)	345 851.90	63	5 489.70
1974-75 b)	701 086.90	105	6 677.00
1975-76 c)	622 485.70	65	9 576.70
1976-77	758 049.80	57	13 299.10

a) Para o apuramento destas despesas foi subtraído o subsídio do MEN aos alunos do 1º Ano, os quais tinham previamente pago algumas mensalidades que posteriormente lhes foram devolvidas. O custo por aluno encontra-se, pelo motivo referido, relativamente distorcido. b) Idem a) 1º e 2º Anos. c) Idem a), no Livro Caixa só é referido o montante global de devoluções.

As variações dos custos por aluno prendem-se com diversos factores: a variação do número de alunos, o peso dos vencimentos dos professores e outros funcionários e a aquisição de material didáctico e de manutenção. Assim, este último factor influiu substancialmente no início das actividades lectivas (1961-62) e no ano de mudança para

¹⁸³ Como é possível verificar no quadro 11, a média dos custos com o pessoal é fortemente condicionada, no sentido da baixa, por dois factores: as "duas instalações" do Externato em 1961-62 e 1964-65 e as devoluções das mensalidades anteriormente cobradas aos alunos, ocorridas a partir de 1973-74.

as novas instalações (1964-65), enquanto que o segundo pesou nos anos de 1969-70 e, sobretudo, a partir de 1973-74, período em que a inflação se estendeu a todas as despesas; por sua vez, o primeiro factor foi determinante, no ano de 1972-73, em que o número de alunos diminuiu substancialmente em consequência do início do funcionamento do 2º ciclo na Escola Preparatória. O custo mais elevado do último ano de funcionamento do Externato prende-se como agravar das despesas globais de funcionamento.

Importa, por fim, e em particular, debruçar-me sobre o papel dos vencimentos no cômputo geral das despesas, uma vez que a ideia que os directores e os professores mais transmitem, de forma espontânea, é a de que fiel à

“(...) matriz do seu mentor [o Dr. António Francisco Colaço], que era ministrar um ensino a todas as pessoas, (...) este colégio não apareceu com fins mercenários, com vista ao lucro, mas para trazer benefícios para uma comunidade; neste sentido os professores convidados (...) pelo Director davam o seu melhor” (Craveirinha; Ent. p.)

e, uma vez imbuídos deste espírito, *“tinham de se contentar com muito pouco”* (Ent.), como afirma, Francisco Alegre, o Director, ou como salienta Prates Canelas, *“os professores ganhavam uma ninharia”* (Ent.). É a relevância que a esta última imagem é dada entre os referidos actores, assim como a força que conserva no imaginário colectivo, que me leva a procurar confirmá-la ou infirmá-la.

Como é patente no quadro das despesas (Quadro 11) a média dos vencimentos dos professores, no conjunto das despesas do Externato, representou, englobando as contribuições sociais, muito perto de setenta por cento. Acedi a este quantitativo após uma recolha, nem sempre fácil, no *livro caixa*, e que confrontei, sempre que possível, com a *Folha de ordenados e salários* da Caixa de Previdência do Distrito de Beja, assim como com os *documentos de caixa*, que na instituição substituíram, durante anos, os recibos dos vencimentos, e ainda outros documentos que serviram igualmente para este fim. Feito este trabalho, tornava-se necessário aceder ao horário/semanário dos diversos professores ou aos respectivos recibos dos vencimentos (durante os anos em que leccionaram no Externato) para, a partir destes documentos, recolher os elementos que me permitissem calcular o vencimento por hora¹⁸⁴. Assim, no arquivo do Externato,

¹⁸⁴ Uma forma indirecta de obter os referidos dados seria reconstruí-los através dos horários das turmas, mas mesmo destes, apesar da sua procura intensa junto de dezenas, talvez mais de uma centena, de ex-alunos, não foi possível recolher um único exemplar. Este expediente foi utilizado como recurso uma vez

constatei a existência de um conjunto de recibos de vencimentos, abrangendo os anos lectivos de 1961-62 a 1967-68, os quais somente contém a informação pretendida em relação ao conjunto dos professores nos anos lectivos de 1964-65 a 1967-68¹⁸⁵ (exceptuam-se os relativos à professora de Lavoires, que abrangem o período de 1961-62 a 1965-66), mas que me permitiram aceder ao quantitativo do vencimento por hora de cada professor, o qual se cifrava em 110\$00, ilíquidos.

Consciente das dificuldades em angariar meios de financiamento, como referi anteriormente, a política salarial assumida pela Direcção foi, como em relação às outras despesas, de contenção: poupar para poder funcionar, parece ter sido a racionalidade dominante. De acordo com esta racionalidade é possível identificar as práticas seguintes:

a) O pagamento dos vencimentos do pessoal não docente - à *vigilante* (desde o início de funcionamento) e ao funcionário administrativo¹⁸⁶ (a partir de Janeiro de 1965) foi efectuado todos os meses do ano.

b) O vencimento por hora de cada professor, nos anos lectivos de 1964-65 a 1967-68, foi, conforme já referi, de 110\$00, ilíquidos, exceptuando-se o da professora de Lavoires que foi de 15\$00 por hora, nos anos lectivos de 1961-62 a 1965-66¹⁸⁷.

c) O vencimento/hora lectiva foi extensível a todos os professores¹⁸⁸: licenciados ou com habilitações inferiores; em regime de acumulação ou com dedicação exclusiva; diplomados ou que leccionavam sem conhecimento ou tolerados pela Inspecção e pagassem ou não contribuições sociais.

d) Entre o início de actividades lectivas (Outubro de 1961) e o ano lectivo de 1965-66, os professores foram remunerados 10 meses por ano, mais precisamente de

que no arquivo do Externato também não se encontram os livros de ponto, instrumento onde habitualmente estão colocados os horários das turmas.

¹⁸⁵ Nestes anos os documentos de caixa/recibos de vencimento referem explicitamente: "*Pago a (...) mensalidade de [mês] de [ano], referente a [nº] de aulas semanais de [disciplinas leccionadas]*", segue-se o vencimento total e os respectivos descontos socio-profissionais; nos anos restantes o espaço destinado ao número de aulas leccionadas está por preencher.

¹⁸⁶ A partir de Outubro de 1964, o secretário-director passou a ser remunerado com 500\$00 por mês, verba que se manteve praticamente inalterável até ao fim das actividades do Externato. Nos meses de Agosto e de Setembro, normalmente, não recebia.

¹⁸⁷ Os dados relativos ao vencimento da professora de Lavoires foram recolhidos em "documentos de caixa", nos quais era referido que o mesmo era pago pela Mocidade Portuguesa Feminina, todos estavam assinados pela docente e não constam do livro caixa.

¹⁸⁸ Esta política salarial, da qual só temos dados precisos para os anos referidos, ter-se-á mantido no período posterior ao 25 de Abril de 1974, pelo menos é o que concluo das conversas informais que mantive com professores que leccionaram no Externato após aquela data.

Outubro a Julho (fim das actividades escolares)¹⁸⁹.

e) Nos anos lectivos 1966-67 e 1967-68 foi pago como gratificação o mês de Agosto a todos os professores; no total 11 meses de remunerações.

f) Os 12 meses de remunerações foram atingidos nos anos 1968-69 a 1973-74. Com excepção deste último ano, nos meses de Agosto e de Setembro os vencimentos foram, ainda, pagos como gratificações.

g) Nos últimos três anos de funcionamento (1974-75 a 1976-77), à semelhança do que sucedeu noutras instituições, nas empresas e na administração pública, no Externato foram pagos, a juntar aos 12 meses de vencimento anual, o 13º Mês e o Subsídio de Férias.

h) Aspecto a ter em consideração foi a política contributiva, sendo de destacar que para o Fundo de Desemprego só foram cumpridas, regularmente, as respectivas obrigações a partir de Novembro de 1964, muito embora o Externato fosse obrigado a pagar, com efeitos retroactivos, de Outubro 1961 a Outubro de 1964¹⁹⁰; enquanto as contribuições para a Caixa de Previdência só começaram a ser pagas, pelos professores e pelo Externato, em Outubro de 1965.

Tendo em conta estas práticas descritas e atendendo à imagem de que os professores ganhavam muito pouco e de que, no período anterior ao 25 de Abril, a esmagadora maioria exercia a docência em acumulação com a sua actividade profissional propriamente dita, torna-se necessário comparar o respectivo vencimento por hora lectiva com a remuneração mínima estabelecida pelas convenções colectivas.

O Contrato Colectivo de Trabalho (C.C.T.) estabelecido entre o Grémio Nacional dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular e o Sindicato Nacional dos Professores, vigente entre 30 de Abril de 1961 e 1 de Fevereiro de 1969¹⁹¹,

¹⁸⁹ No ano 1965-66, excepcionalmente, foram pagos os meses de Agosto e de Setembro a uma professora

¹⁹⁰ A este propósito, em carta a Prates Canelas, refere Joaquim de Freitas : “*Fundo de Desemprego: Fomos intimados a pagar o fundo de desemprego dos ordenados dos professores dos anos de 1961-1962-1963 e 1964, tive de aldrabar um pouco as declarações, porquanto a verba ia a uns 12 ou 14 contos, mas mesmo assim teremos de pagar 3.360\$00*” (a carta não está datada mas, atendendo que o citado pagamento foi efectuado em Novembro de 1964, deve ter sido escrita em data próxima e posterior à referida, aliás o discurso revela essa proximidade).

¹⁹¹ O C.C.T. de 30/04/1961 estabelecia que seria “*revisto, obrigatoriamente, no fim de cada período de quatro anos*” (Cláusula 2ª, parágrafo 2º), mas, acabou por vigorar até 10 de Fevereiro de 1969, data em que um despacho do Ministro das Corporações e Previdência Social, por desacordo entre o Grémio e o Sindicato, “substituiu” as remunerações constantes no citado C.C.T.

estabelecia na cláusula 3, três classes (A, B e C) de estabelecimentos de ensino liceal ou profissional, atendendo à lotação e ao ciclo de estudos¹⁹².

O Externato Dr. António Francisco Colaço tendo em consideração a lotação fixada pelas autorizações provisórias¹⁹³ estava incluído na Classe B, pelo que de acordo com o C.C.T., o Externato teria em conformidade com:

i) a Cláusula 4ª, Capítulo II, celebrar cada contrato de trabalho com cada professor por tempo determinado – *“doze meses completos contados de um de Outubro a trinta de Setembro”*, podendo a duração do mesmo ser inferior *“a título excepcional e no interesse de ambas as partes”*, mas mesmo neste caso, estabelece a cláusula 35ª, *“é sempre devida (...) a remuneração correspondente aos meses de Agosto e Setembro nas proporções desse serviço”*.

ii) a Cláusula 34ª, Capítulo IV, pagar a remuneração do trabalho estipulada de *“102\$00 por hora semanal”*;

iii) a mesma cláusula, ponto 1º, deveria pagar às *“professoras de trabalhos femininos (...) remuneração idêntica à dos restantes professores do ensino liceal”*;

iv) a Cláusula 39ª, Capítulo V – Previdência e Abono de Família – *“as direcções dos estabelecimentos e os professores obrigam-se a contribuir para as instituições de abono de abono de família”*.

Do confronto entre as práticas do Externato e o legalmente estabelecido no C.C.T. é lícito constatar:

1) A remuneração por hora semanal no Externato, nos anos lectivos de 1964-65 a 1967-68, foi de 110\$00, o que é superior aos 102\$00 em vigor na tabela; a excepção verificava-se na disciplina de Trabalhos Femininos em que a professora, ao menos entre Outubro de 1961 e Julho de 1966, foi remunerada a 15\$00 por hora semanal, o que é consideravelmente inferior ao estipulado.

2) O C.C.T. estipulava 12 meses a remunerar por ano, ora aconteceu que aos professores do Externato só foram na totalidade pagos a partir de 1968-69.

¹⁹² No que se aplica à situação concreta do Externato Dr. António Francisco Colaço julgo útil transcrever do C.C.T. “Classe B 3. Os (...) estabelecimentos com lotação global superior: a) a *quarenta e cinco alunos*, se ministrarem só o 1º ciclo liceal (...). b) a *noventa alunos*, se ministrarem o 1º e 2º ciclos liceais (...). Classe C – Os demais estabelecimentos de ensino não compreendidos nas *classes A ou B.*”

¹⁹³ A autorização provisória nº 426 de 7 de Maio de 1962 fixava a lotação total de 60 alunos, estando o estabelecimento de ensino a ministrar o 1º ciclo liceal. A autorização nº 538, em vigor a partir de 1964-65, fixava a lotação em 120 alunos e autorizava o Externato a ministrar o 1º e o 2º ciclos liceais.

3) O facto do Externato só ter efectuado o pagamento das contribuições para a Caixa de Previdência do Distrito de Beja a partir de Outubro de 1965, beneficiou quer a instituição que não pagou a respectiva contribuição quer os professores cujos vencimentos não sofreram esses descontos.

Por outro lado, tendo em conta o C.C.T. e os vencimentos em vigor em 1966 para as professores do ensino oficial - auxiliares e agregados do ensino liceal - os quais tinham um vencimento hora/semanal 181\$81, verifica-se que o vencimento auferido pelos professores do ensino particular era inferior ao destes¹⁹⁴.

Outro indicador interessante de observar é, ainda, a rubrica *Outras despesas*; evidenciam-se, pelo peso percentual em relação ao total das despesas, as ocorridas nos anos lectivos de:

-1961- 62 (um ano e nove meses) - 37.8 % do total anual - o ano de arranque de todas as actividades, em que foi necessário efectuar obras no edificio provisório, surgem como despesas mais relevantes a aquisição de “equipamento escolar” (carteiras e cadeiras) e “material de ensino” e de equipamento e material de escritório, isto para além das inevitáveis despesas com a água, a electricidade e limpeza;

- 1964-65, com 32.6 % , o ano da mudança para o novo edificio, acentuam-se como despesas de maior peso as indicadas no ano anteriormente referido. O busto do Patrono é executado pelo preço de 15 000.00 (a subscrição pública, apesar da larga participação de contribuintes, quedara-se pelos 7 000.00);

- 1973-74, atinge um quarto das despesas ocorridas, muito embora a principal responsável seja a devolução das mensalidades aos alunos do 1º Ano, no montante 64 800.00, o que fez subir artificialmente os custos; pela primeira vez surgem, ainda que limitadas, despesas com o transporte de professores e funcionários; a água, a electricidade, a limpeza e o telefone registam subidas:

- 1974-75, as restituições de mensalidades aos alunos, no valor de 137 200\$00, constituindo 60 % , do total , fizeram “disparar” estas despesas, que atingem o respectivo máximo. De salientar a aquisição de um duplicador (19 000\$00) e a

¹⁹⁴ A discrepância dos vencimentos do ensino particular para o ensino oficial era de tal modo evidente que só a partir de 1 de Fevereiro de 1969, os professores dos Externatos (Classe B) passaram a auferir 180\$00 hora/semanal. Este facto, era verdadeiramente gravoso, num quadro em que os próprios professores do ensino oficial se consideravam “em condições desvantajosas relativamente aos outros servidores do Estado da mesma categoria” o que levou “a deserções maciças de funcionários do Estado para actividades privadas” (in Boletim do Sindicato Nacional dos Professores, nº 15 de Dezembro de 1966, p. 56)

celebração de um contrato-promessa para aquisição de um pequeno talhão de terreno (20 000.00), anteriormente integrado no património do Externato; como novidade assinalo a comparticipação, ainda que simbólica, em duas excursões.

- 1975-76, a restituição de mensalidades por ordem do M.E.I.C. e a comparticipação em viagens dos alunos constituem as únicas despesas dignas de registo.

- 1976-77, corresponde ao último ano de funcionamento do Externato, são efectuadas despesas com a manutenção do edifício e uma excursão dos alunos; a imagem que fica da análise às contas é a de que a Comissão Administrativa cessou a actividade liquidando, na maior parte, pequenas despesas, por forma que o bom nome da instituição prevalecesse no futuro.

Em termos conclusivos e em complemento às conclusões parcelares que fui tecendo no que respeita à gestão dos recursos financeiros do Externato e às decisões neste âmbito, considero ser importante reafirmar as seguintes quatro ideias essenciais:

- A aparente ausência de actividades de planificação numa gestão coroada de um certo *amadorismo* ocultava uma efectiva racionalização dos recursos que permitiu o funcionamento da organização dentro dos princípios para que foi criada nunca assumindo um cariz comercial;

- A imagem, fortemente propalada, de que os professores auferiam no Externato *uma ninharia* e que esta remuneração representava um *complemento* é, no mínimo, questionável ao atender-se aos montantes envolvidos, podendo, eventualmente, tornar-se mais pacífica se se tiver em conta o investimento afectivo que os docentes colocavam na condução das suas práticas pedagógicas;

- O não pagamento dos vencimentos em conformidade com o C.C.T. (prática que os professores, pelas diligências que efectuei, parece não terem contestado), complementada com a “fuga”, nos primeiros anos, ao pagar certas prestações sociais, devem ser entendidos no contexto em que a instituição foi criada e das dificuldades económicas por que passou;

- O outro aspecto a considerar é o facto de uma administração fortemente burocratizada apresentar desconexões tão evidentes entre os diversos organismos de forma que a sociedade civil (pese embora o controlo estatal) tenha podido assumir um conjunto de infidelidades normativas também no domínio financeiro.

2.2. As estruturas pedagógicas e educativas

Mais do descrever as estruturas formais definidas pelo quadro legal, ou seja, traçar o *retrato oficial* do Externato, é meu objectivo reconstruir a diversidade das estruturas pedagógicas e educativas, evidenciando quer as estratégias, muitas vezes autónomas, dos actores locais (em particular, do director), quer a relação isomórfica com as estruturas impostas, as quais, tomando por referência a “racionalidade *à priori*” do sistema se confrontam com a “racionalidade *à posteriori*” ditadas pelas práticas pessoais e locais.

No âmbito complexo do exercício das funções do Director referi, utilizando a categorização formulada por Barroso (1995), as categorias de “gestão pedagógica” e de “acção educativa e disciplinar (alunos)”, categorias estas que enquadravam as estruturas de orientação pedagógica e de orientação de acção educativa e disciplinar, acopoladas nesta figura primeira da organização, e em parte, nos conselhos de professores de ano. Responsabilizado duplamente pelas prescrições da lei e pelas famílias dos alunos, e responsável pela acção organizacional, apoiando-se na “ordem das conexões normativas” ao mesmo tempo que promovia a “ordem das desconexões” (Lima, 1994), ao Director cabia a coordenação e fiscalização do ensino - efectuada na exigência da sua adequabilidade aos objectivos e conteúdos dos programas e de outros normativos emanados pela administração central do sistema - e a liderança pedagógica da escola, efectuando, em cooperação com os docentes, a exploração das margens em branco que a execução dos programas e das normas, por mais uniformes e homogéneos que sejam, sempre permitem. Assegurando que toda a organização do Externato funcionasse como um “ambiente familiar”, simultaneamente formativo e disciplinador dos alunos, o director, enquanto responsável primeiro pela educação daqueles, exercia a sua autoridade (um tipo de autoridade pessoal e directa emergente de uma cultura de “familiarismo”) no espaço e no tempo das aulas bem como em todo o tempo e espaços

comunitários em tudo o que dizia respeito aos comportamentos exigíveis aos alunos do Externato.

Encontrei nas entrevistas um conjunto de depoimentos expressivos que justificam as asserções atrás produzidas; o mesmo se depreende do conteúdo da acta nº 1 do conselho escolar (paradoxalmente o único documento existente, o que levaria a supor que esta teria sido a única vez que foi, formalmente, efectuada a coordenação dos trabalhos a desenvolver, não fora a referência - em conversas informais com diversos professores e nas próprias entrevistas - a que no início de cada ano lectivo o director lembrava, ou relembra aos professores as grandes linhas orientadoras do processo de ensino a desenvolver, o qual estava completamente subordinado à obrigatoriedade dos exames no final de ciclo e aos consequentes resultados que marcariam, de forma, indelével a qualidade do próprio Externato). Transcrevo, de imediato, os extractos mais significativos desses depoimentos bem como uma parte da própria acta referida:

“Aos sete dias do mês de Outubro de mil novecentos e sessenta e um, realizou-se numa sala do edifício onde funciona provisoriamente o Externato Dr. António Francisco Colaço, uma reunião dos professores a fim de estudar as directrizes a dar ao ensino no presente ano lectivo.” (Acta nº 1)

“Fornecia os programas [aos professores]. Nunca houve um professor que faltasse e que não repusesse as aulas. Nunca precisei dizer a um professor nada sobre faltas, ou que não estavam a cumprir... Havia uma verdadeira dedicação.” (Alegre, Ent.)

“Havia uma grande aproximação entre todos. O que se notava era talvez excesso de confiança no Director e nos professores. Os pais (...) sabiam que se houvesse algum problema nós os informariamos.” (Alegre, Ent.)

“(...) muitos contactos entre professores e alunos, sempre houve, a escola era pequena, a terra era pequena, era como uma família.” (Contreiras, Ent.)

“(...) por ele ser director, havia bastante respeito, mas como ele conhecia as pessoas cá de fora, os pais e a família, havia um grande convívio.” (Silva, Ent.)

“Qualquer problema que um professor tivesse ele [o Director] era sempre o primeiro a resolver (...) Todos os professores tinham ótimas relações com ele” (Nobre, Ent.)

“O Director do colégio resolvia todos os problemas de indisciplina (...) resolvia na mesma hora os problemas de indisciplina, aliás ele conhecia a maior parte dos pais que lhe davam carta branca para resolver tudo...” (Nobre, Ent.)

“(...) o Director tinha a “mão pesada”, quando eram [os alunos] solicitados, no seu gabinete, em privado, a pronunciar-se sobre eventuais procedimentos menos recomendáveis, dentro ou fora das aulas (...) Era severo quando tinha de o ser, sobretudo disciplinador” (Freire, Ent.)

“Era uma gestão alargada, digamos que ele [o Director] sabia que nós tínhamos a noção daquilo que devíamos ministrar, nós sabíamos, (...) o programa relativo a cada ano e ele sabia disso; quando chegava a altura da nossa reunião para atribuição de notas, ele em conjunto com todos os professores conversávamos preliminarmente (antes de nos sentarmos a uma mesa para dar as notas aos alunos) sobre o modo como ministrávamos o ensino, as dificuldades que tínhamos, as soluções que tínhamos adoptado e aquando da classificação iam trocando impressões: a maneira como eu ensino, a maneira como os alunos reagem, tendo sempre como meta não deixar passar um ano sem que o programa tivesse sido todo leccionado. (Craveirinha, Ent.)

Ressalta deste último extracto que o Director, para concretizar a organização pedagógica determinada pela legislação no contexto específico do Externato (marcado pelos permanentes ajustamentos entre a organização real e a organização legal) adoptava critérios próprios no uso dos espaços de manobra que a própria legislação consentia. Deste modo, a existência de conselhos de professores de ano que tinham como finalidade a atribuição das notas aos alunos (conforme o determinado pelo Estatuto de 1947 e regulamentação posterior) eram precedidos de contactos informais entre professores onde, ao invés das formas mais burocráticas de coordenação consagradas nas orientações da administração central, se procedia à coordenação do ensino através de formas colectivas de participação e interacção.

Face ao não funcionamento dos conselhos de professores de ano, concretizados em reuniões formais (para além das de avaliação), os contactos estreitos entre os professores e o Director e as frequentes trocas de impressões entre professores, tornavam-se as formas instituintes de orientação pedagógica do Externato. Estas reuniões informais se, por um lado, superavam a divisão do trabalho docente pelas diferentes disciplinas, por outro, constituíam-se como uma forma de conexão e articulação do trabalho pedagógico desenvolvido. Ao confrontarem os métodos de ensino, ao definirem os critérios de exigência, ao discutirem as causas do sucesso ou insucesso dos alunos, enfim, ao porem em comum métodos, estratégias e processos de ensino, os professores asseguravam a *unidade de acção educativa*, uniformizando os seus comportamentos face aos alunos no que concerne, no essencial, à classificação, aos comportamentos disciplinares e às tarefas escolares:

“Não havia essa coisa de fazer essas reuniões de muitas horas, que parecem não servir para nada... Havia as reuniões quando acabavam as aulas e via-se como é que estava cada um dos moços... Eu orientava esse trabalho e estavam presentes todos os outros professores. Convocatórias não havia. Combinávamos

as reuniões e os professores todos apareciam.” (Alegre, Ent.)

“Não me lembro de haver conselhos de turma; havia, de facto, umas reuniões, a que chamávamos somente “reuniões” ou, pelo menos, não tinham aquela designação. Os temas tratados eram a avaliação dos alunos ou, eventualmente, questões de indisciplina, o que era muito raro.” (Nobre, Ent.)

“Não tínhamos horas para nos reunirmos, mas trocávamos sempre impressões em relação aos alunos: há sempre um aluno difícil, há sempre um aluno indisciplinado, isso acontecia como em qualquer escola; há sempre os alunos melhores e os alunos mais difíceis, como há os alunos medíocres e os alunos mais inteligentes(...). Trocávamos impressões, mas cada professor tinha o seu método. Cada disciplina utilizava o seu método (...). A coordenação do que se tinha ensinado era feita sempre na altura em que se davam as notas; no dia a dia era raro porque, com aqueles horários, como é que nos havíamos de encontrar? (Craveirinha, Ent.)

Esta última transcrição é, particularmente, importante porque remete para duas outras questões essenciais: a do estatuto do professor polarizado entre o *funcionário* e o *especialista* e, ainda, a problemática de organização dos horários.

Patente é, por este extracto da entrevista de um dos professores, a representação do estatuto profissional de professor enquanto *especialista* (“*Cada disciplina utilizava o seu método*”) e a percepção das reuniões com uma ambivalência de sentido: espaços de controlo e de standardização do trabalho do professor - enquanto executor das normas que garantiam a uniformização da classe - aligeirados, todavia, pela dominância da racionalidade pedagógica na organização do Externato (como referi anteriormente); e de espaços de valorização das especificidades das diferentes disciplinas e, conseqüentemente, de afirmação *profissional* dos professores, inscritos numa lógica contrária à lógica administrativa do sistema.

A questão dos horários - a sua elaboração e aplicação - constituiu outra das vertentes em que se evidenciaram os desajustamentos das normas (e das lógicas) ao contexto específico do Externato.

Decorrente do modelo imposto de organização e gestão do tempo escolar, a feitura dos horários respeitava a intrínseca orgânica mecanicista da divisão semanal de horas e disciplinas, sucessivamente repetidas de período a período ao longo dos anos lectivos; a unidade de base era a aula, normalmente de cinquenta minutos que se repetia cumprindo-se quer o somatório de aulas previstas por semana quer a hierarquização das cargas horárias por disciplina; e, por sua vez, a unidade organizadora do espaço era a sala de aula, preservando a exclusividade de uma sala para uma determinada turma. Sem

pôr em causa um dos instrumentos essenciais da *uniformização de classe* - “ensinar durante o mesmo tempo a todos os alunos” - e da *hierarquização das disciplinas* - “as mais importantes são as que se ensinam “mais vezes”, o que permite ensinar “mais coisas” durante mais tempo”, (Barroso, 1995: 641) - a feitura dos horários não atendia, todavia, à restante regulamentação, nomeadamente, aos critérios administrativos de *coeficientes de fadiga* e consequente distribuição das disciplinas pelas diferentes horas do dia, bem como a repartição dos trabalhos escolares por dois períodos diários de tempos idênticos¹⁹⁵, uma vez que os arranjos funcionais eram determinados pelas características do corpo docente: na maioria profissionais de outras áreas de actividade que acumulavam com as práticas de leccionação.

Esta necessária adaptação dos horários à afectação do corpo docente conduziu a um reajustamento da organização pedagógica formal-legal, o qual marca outra das singularidades do Externato assim como a inexistência de qualquer critério de organização das turmas, dado que (salvo três excepções ao longo dos dezasseis anos de funcionamento¹⁹⁶) o número de alunos inscritos por ano não era de molde a efectuar desdobramentos. Nesta conformidade, na constituição das turmas inscrevia-se a heterogeneidade de sexos, de idades, de capacidades intelectuais e físicas e de residência. Esta não existência de turmas homogêneas, por razões imperativas de conjuntura, contribuiu para que os professores, embora pressionados pelo cumprimento dos programas com vista à realização, com sucesso, dos exames, aplicassem métodos diferenciados de ensino ajustados às diferentes características dos alunos:

“O tema da aula era dado no geral, para a turma, mas, depois quando era necessário aquilatar do conhecimento de cada um dos alunos, o professor chama um ou outro - pelo menos foi o meu método. Quando precisava de saber como a

¹⁹⁵ Refere um dos professores: “O horário dos alunos dividia-se entre a manhã e a tarde, só que havia lapsos, hiatos; de tarde, por exemplo, as aulas não eram das duas às cinco sempre seguidas: tinham aulas às duas, depois só voltavam às quatro, outras vezes às cinco, era um horário desfasado” (Craveirinha, Ent.). Obtive registos semelhantes nas entrevistas dos alunos: “A primeira aula era, salvo erro, às 8h30; durante o resto da manhã, as aulas decorriam até às 12h30; regressávamos às 14h30, depois de almoço, para mais uma ou duas aulas; nos 3º, 4º e 5º anos tínhamos, creio que duas vezes por semana, aulas de Inglês, Desenho e de Matemática às 17h30 ou 18h30, conforme os casos, por imperativo dos horários dos professores dessas disciplinas, os quais eram funcionários públicos” (Freire, Ent.).

¹⁹⁶ No ano lectivos de 1971/72 havia duas turmas do 1º Ano; no de 1974/75, duas turmas do 3º Ano; e no ano de 1976/77, três turmas do 3º Ano do Curso Geral dos Liceus. A distribuição dos alunos por turma - de acordo com a análise efectuada em termos de idades, residências, sexos, aproveitamento - parece ter sido efectuada, exclusivamente, com base em critérios de distribuição homogênea por sexos.

minha aula tinha sido administrada, eu chamava quase sempre os alunos mais fracos, (...) fazia-o com o sentido de os acarinhar, para que a pessoa conseguisse ganhar mais entusiasmo para chegar ao nível dos outros". (Craveirinha, Ent.)

Verifica-se, deste modo, que uma das situações dilemáticas que têm percorrido os sistemas educativos das últimas décadas e que reside na relação tensional (porque contraditória) entre heterogeneidade ou homogeneidade das turmas e a qualidade do ensino, foi, neste Externato, de forma – penso - inconsciente (no sentido de não intencionalidade pedagógica estrategicamente assumida) ultrapassada, em parte, pela adopção de práticas divergentes inscritas, em sentido lato, numa pedagogia diferenciada, que respondiam, positivamente, à relativa heterogeneidade da população escolar¹⁹⁷.

Por outro lado, foi esta intrínseca heterogeneidade e a intencionalidade de uniformizar saberes e competências, tendo como finalidade a melhoria do rendimento do ensino, que esteve na base de implementação das “aulas de estudo”. Lê-se numa circular de 11 de Janeiro de 1965:

“A Direcção deste Externato, tendo como seu maior interesse o bom aproveitamento escolar dos alunos, tem procurado por todos os meios e com os maiores sacrifícios que aos alunos seja ministrado um ensino eficiente, aliás comprovado com os excelentes resultados conseguidos no exame do 1º ciclo liceal, na qual dos 40 alunos propostos 34 saíram dispensados da prova oral.

Verificando-se que alguns alunos não teem, ultimamente, dados suficientes provas de aproveitamento, certamente por falta de estudo ou de má orientação na preparação das suas lições, resolveu a Direcção criar as Aulas de Estudo as quais teem por missão ensinar os alunos a preparar as suas lições e a dedicarem-se às disciplinas em que teem mais dificuldades. O que se pretende é que os alunos criem bons hábitos de trabalho e não estudem só as matérias para as quais teem mais gosto; não são aulas de explicação mas sim aulas de preparação das lições e sobretudo das lições em que os alunos teem revelado mais dificuldades.

Como é evidente estas aulas teem que ser OBRIGATÓRIAS e por isso a Direcção vem por este meio pedir a colaboração de V. Exª para que não impeça que o seu filho (ou filha) assistam a estas aulas.”

Verifica-se, pela análise semântica do discurso, que estas “aulas de estudo” correspondem às consagradas na legislação em vigor, “salas de estudo”. Entendidas como uma modalidade de organização pedagógica complementar da “aula” isto é, do

¹⁹⁷ Digo “relativa heterogeneidade” dado que os mecanismos de selecção para a inscrição no Externato constituíam, per si, constrangimentos a uma maior base social de recrutamento (os económicos) e a uma diferenciação de aproveitamento escolar (os exames de admissão eram uma forma naturalizada de selecção escolar).

ensino colectivo como forma primeira de organização pedagógica formal-legal existente, estas “aulas de estudo” constituíam espaços de aprendizagem e de trabalho individual dirigido; adoptavam uma estrutura organizativa diferente da da “turma” ao permitiram aos alunos a aquisição de técnicas e métodos próprios de aprendizagem, encontrados na sistematização e organização do estudo; respondiam com “eficiência” às efectivas necessidades dos alunos; e, contrapunham-se à alternativa das explicações. Desenvolvendo uma situação pedagógica diferente da da sala de aula (nesta modalidade os papéis de professor e alunos eram diversos do estabelecido para a aula normal: de transmissor de conhecimentos o professor assumia o estatuto de auxiliar da aprendizagem, enquanto o aluno, de mero receptor de conhecimento, se tornava “construtor” da sua própria aprendizagem) esta forma de concretizar aprendizagens, assumida como estratégia de remediação, tinha, contrariamente ao preceituado na lei para as salas de estudo, nesta organização particular um duplo carácter de obrigatoriedade e gratuidade e vinculava os pais à colaboração na implementação e desenvolvimento das mesmas.

Complementarmente, e no contexto da organização pedagógica, importa reflectir sobre as práticas educativas levadas a cabo neste Externato. Estas, condicionadas pelas estruturas existentes - estruturas marcadas superiormente pelo racionalismo burocrático que apresentava, como critério principal, a conformidade com as regras e a obediência às normas (segundo Hutmacher (1995) é este o modo predominante de regulação e de exercício do poder nas organizações de tipo burocrático) e determinava o controlo racionalizado das práticas de ensino - tornaram-se, pela dupla via do carácter incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos e da liderança do director, “[n]uma forma de *bricolage*, que Levi-Strauss (1962) define como a capacidade de cada um se desvencilhar com os *instrumentos de bordo*, isto é, um conjunto a cada instante limitado de ferramentas e de materiais, ainda para mais heteróclitos. Num determinado momento, tanto numa escola como numa sala de aula, os recursos (as pessoas, as aquisições, as energias, as ideias) são dados com os quais é preciso compor.” (Hutmacher, 1995: 75). Efectivamente, num tempo em que o modelo de regulação visava a uniformidade e a homogeneização consubstanciadas no modo de socialização preconizado - que, parafraseando Nóvoa (1996: 286) inculcava valores, subordinava corpos, disciplinava

consciências¹⁹⁸; num tempo em que, pela via anterior, os saberes escolares legítimos eram pré-definidos, sendo, por um lado, estabelecidos em torno do que era *correcto ensinar* nas escolas e, por outro, conformados ao monopólio da intervenção normativa da administração central; num tempo em que era unicamente endossada aos professores a obrigatoriedade de cumprir os currículos e os respectivos planos de estudo e programas disciplinares, seguindo minuciosa e escrupulosamente os compêndios; neste tempo, as práticas de ensino do Externato Dr. António Francisco Colaço valorizavam, para além das aprendizagens académicas teóricas numa lógica de adição (em que a escola transmitia conhecimentos e os alunos, conformada e passivamente, os assimilavam), insertas no *currículo formal*, outras formas e modalidades de aprendizagem.

Ao saber escolar agregado à ideia de *aprender com uma situação escolar* - ideia esta expressa por Hutmacher, do seguinte modo:

“(...) o saber é professado por uma autoridade, e só excepcionalmente é adquirido através de uma actividade própria; o tempo disponível para aprender é limitado, e não tem uma relação directa com as necessidades pessoais; o sentido do que aprende nem sempre é evidente; é fundamental conseguir provar no momento certo o que foi ensinado, ainda que tudo se esqueça logo após o exame. Ao longo dos anos os alunos aprendem (melhor ou pior) a preparar as provas e os exames, aprendem a responder às questões adivinhando a (boa) resposta. No “diálogo” escolar a substância raramente está em causa: o aluno aprende que mais vale dar uma resposta esperada, porque é ela que determina o valor (escolar e social) que lhe será reconhecido.” (1995: 49)

- acrescentavam-se (à lista destas últimas aprendizagens referenciadas por Hutmacher que os sociólogos denominam de *currículo oculto* e que Formosinho (1991:150) define como “o conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional”) as vivências dos alunos proporcionadas por metodologias e práticas de ensino que, penso, legitimamente poder chamar de inovadoras, considerando o contexto em que decorriam. Assim:

“A maioria das aulas eram directivas, seguiam os livros e pouco mais; no entanto nas aulas de Ciências Naturais, o Dr. Chico, talvez sem se dar por isso, já seguia uma metodologia bastante moderna, por exemplo, nas aulas de Botânica levava-nos a uma horta a observar as plantas, levava alguns rapazes a assistir aos partos das vacas; havia, portanto, uma grande ligação à vida

¹⁹⁸ Era o seguinte o articulado do Artº 22º, ponto 1, do Estatuto do Ensino Particular: “Além das obrigações próprias do ensino, todos os professores têm o dever fundamental de cuidar da educação moral dos seus alunos, a fim de lhes formar a carácter, de criar neles uma consciência firmemente nacionalista e de lhes inculcar o respeito pelos preceitos e hábitos de disciplina e da virtude.”

prática.” (Silva, Ent.)

“O Director do colégio que leccionava Física e Ciências fazia umas aulas activas: explicava, experimentava, ia buscar os exemplos concretos à Natureza e ao quotidiano.” (Nobre, Ent.).

“No final das aulas, às vezes “perdia” um quarto de hora, meia hora, conforme, e abordávamos outros temas - discutíamos música, pintura, religião (“ao de leve”), fazendo-os reparar neste ou naquele caso, porque os alunos estavam na altura de o seu espírito se lançar, de ter outros voos, não afunilar (...). Sei que havia temas tabu, os temas políticos, temas sociais, era muito raro abordá-los (...). Não se politizava fosse o que fosse. O que me interessava era abrir a mente das pessoas para tudo o que é importante na vida. (Craveirinha, Ent.)

“Recordo-me do caso do Prof. Craveirinha (prof. de Inglês, Francês e Desenho), com o qual era agradável dialogar sobre qualquer tema, devido à sua cultura geral; ou com os Drs. Francisco Alegre ou António Figueira (profs. de Ciências), sempre disponíveis para falar dos segredos da Natureza. Por vezes, o Dr. Francisco Alegre (também Director do Externato) convidava um ou outro aluno que encontrava por acaso na rua para o acompanhar nas suas consultas de médico veterinário, pelas redondezas, pelo gosto que tinha de ensinar em contacto com a realidade.” (Freire, Ent.)

Verifica-se pelos extractos transcritos que, muito embora a escola seguisse o que estava estabelecido ao nível do que era o conhecimento válido para ser transmitido e não subvertesse a importância dos conhecimentos de natureza humanístico-literária e sobretudo científico-abstracta¹⁹⁹, atribuía alguma relevância no currículo aos conhecimentos relacionados com a vida quotidiana e com a experiência, o que, de certa forma, se inscrevia, por um lado, no conhecimento não escolar porque próximo da experiência (e, consequentemente, das aprendizagens práticas) e, por outro, instituía uma *outra* forma de socialização, salvaguardada que estava, todavia, no essencial a socialização dominante com as características que referi anteriormente. Esta, efectuada pela escola e como preparação para a integração dos jovens na sociedade²⁰⁰, supunha, para além da aquisição de conhecimentos, a interiorização de um sistema de valores traduzido em comportamentos e atitudes ajustadas à ordem social dominante e tendo como preocupação primeira a “inculcação das mentalidades” vinculando “a passividade das atitudes e o conformismo dos comportamentos através da desmobilização e

¹⁹⁹ Lembro que se até à reforma de Pires de Lima (1947) foram predominantes no currículo clássico, as humanidades, esta, impôs definitivamente o predomínio do currículo científico-abstracto, que, segundo S. Fernandes (1991:146) “parece corresponder ao currículo típico do positivismo liberal”.

despolitização” (Formosinho, 1987, cit. p/ Barroso, 1995, p. 601). Daqui que no conceito de currículo e na sua definição, se enquadrassem as actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, atitudes, normas, hábitos e valores, sendo estes sempre veiculados intencionalmente, como era o caso paradigmático das actividades da Mocidade Portuguesa.

Esta organização deteve até 1966²⁰¹ o monopólio das actividades circum-escolares, exercendo o controlo sobre todas as iniciativas associativas de estudantes, e veio a constituir-se quer no instrumento privilegiado da integração social e de aculturação dos jovens, quer no meio fundamental de orientação das possibilidades formadoras e socializadoras da escola no sentido dos objectivos políticos e ideológicos do Estado Novo.

Embora o tempo de vida do Externato seja, na maior parte da sua duração, sincrónico com a última fase da história da Mocidade Portuguesa, fase esta que S. Kuin (1996) denomina de “última fase de declínio” (p. 608) e que situa entre 1966 a 1974, nos seus primeiros cinco anos de funcionamento mantinha-se a obrigatoriedade de inscrição nos quadros da M.P. ou da M.P.F. de todos os alunos do 1º ciclo e o pagamento da respectiva quota, *cooperando activamente* esta organização com o externato nos *Trabalhos circum-escolares* de Canto Coral e de Laveres Femininos.

De entre as referências documentais existentes sobre esta organização no espólio do Externato saliento dois registos fundamentais: nos livros de receitas e despesas, os montantes recebidos da Mocidade Portuguesa e um aviso efectuado no primeiro ano de funcionamento do Externato (1961), no qual se lê:

“Avisam-se os alunos do sexo masculino, que por determinação superior é obrigatório o uso de farda da Mocidade Portuguesa, no ano escolar de 1961/62 em dias a fixar, a todos os alunos do 1º ciclo liceal”

e onde se solicita a todos os alunos a aquisição da farda especificando os seus componentes e os respectivos preços.

²⁰⁰ Regista-se que neste período se assiste a uma reorientação das finalidades do liceu, apresentando o 2º ciclo - o Curso Geral dos Liceus - uma componente terminal e utilitária que visava o acesso a empregos mais qualificados no sector dos serviços e funcionalismo público.

²⁰¹ Data em que foi efectuada a reformulação dos estatutos da Mocidade Portuguesa (D.L. nº 47 311 de 12/11) pelo Ministro da Educação, Galvão Teles, o qual lhe retirou o carácter paramilitar e a referência à obrigatoriedade. A obrigatoriedade de inscrição de todos os alunos na quadro da M.P. vigorou entre 1947 a 1956 tendo sido mantida essa obrigatoriedade exclusivamente para os alunos do 1º ciclo a partir desta data.

Por outro lado, e a partir das memórias contadas dos ex-alunos do Externato essa *cooperação* aparece como algo com grande exterioridade à organização da escola e como, quase em absoluto marginal, não fora a obrigatoriedade de constar nas *Cadernetas Escolares*²⁰² a inscrição na M.P. ou M.P.F. e a frequência, no caso das raparigas das aulas de Liores e em ambos os sexos das de Canto Coral.

Assim, na *Caderneta Escolar*, no verso da página onde se fazia o registo dos resultados da frequência do ano escolar figurava uma grelha para “registos de matrícula, transferências, inscrições e outras notas” onde era averbada a inscrição na M.P. ou M.P.F. no Centro Escolar de Castro Verde e o resultado da frequência das actividades registada, invariavelmente, com a nomenclatura de “com aproveitamento”.

Transcrevo, para elucidar as asserções produzidas, e pelo carácter condensador das percepções sobre esta organização, dois extractos das entrevistas:

“A meu ver, a Mocidade Portuguesa nunca teve uma expressão organizada entre os jovens do colégio. A única recordação que tenho é a de ver alguns alunos, uma meia dúzia, em procissões ou na missa. (...) Actividades organizadas - desfiles, acampamentos - não. Apenas me recordo de nas aulas de Canto Coral, com o Padre Reis, se cantar o hino da Mocidade Portuguesa. (Colaço, Ent.)

“Quanto à Mocidade Portuguesa, creio que ela existia apenas no papel, por imposição do sistema. Pagávamos uma quantia simbólica, mas não tínhamos actividades directamente relacionadas com ela, pelo menos de forma institucionalizada, programada, dirigida.” (Freire, Ent.)

A frequência obrigatória das aulas de Liores assumia, aos olhos das alunas, um estatuto de menoridade, como é sublinhado por uma delas:

“Nas aulas de Liores conversávamos e brincávamos muito, mas também custurávamos e bordávamos. Sobretudo eram umas aulas de divertimento, de paródia” (F. Freire, Ent)

Um outro entendimento, consequência quer de uma das muitas faces que uma organização social, singular e contingente, como é uma escola, pode tomar, quer do

²⁰² A obrigatoriedade da *Caderneta Escolar* estava expressa no ponto 5 do Artº 41º do Estatuto do Ensino Particular: “Os alunos matriculados no ensino liceal particular deverão possuir uma caderneta, editada pela Imprensa Nacional, segundo modelo estabelecido pela Inspeção, e na qual serão registados todos os factos que interessem à sua vida escolar. Essa caderneta deve ser apresentada em todos os actos de exame oficial, sob pena de não admissão, e sempre que seja requisitada por um inspector.”

desenvolvimento do sistema de acção concreta que os seus actores constróem, transparece do extracto seguinte de uma entrevista:

“Lembro-me dos Lances, mas a partir de certa altura, julgo que no 4º ou 5º Ano, houve também aulas de Corte e Costura, (...), igualmente só para raparigas, mas estas aulas, que eram muito engraçadas, porque não fazíamos quase nada do que era previsto, eram aproveitadas pela professora para dar aulas de educação sexual, (...) ora isto acontecia só numa parte da aula e ela dizia-nos “não se diz nada a ninguém, isto fica só entre nós.” (Silva, Ent.)

Trata-se, aqui, do sabor agri-doce da memória de uma transgressão normativa e disciplinar que congregava professora e alunas e, de forma oculta, subvertia, em absoluto, o instituído. Prática educativa única e com carácter de excepção numa organização educativa em que a classe funcionava ao ritmo das aulas, dos intervalos e de outras actividades, elas próprias igualmente previstas no desenrolar do pré-programado e uniformizante processo educativo, embora assumindo as singularidades e particularidades decorrentes do contexto organizacional e societal em que ocorriam:

“No final do 5º Ano fizemos uma récita, com bastante sucesso, para comemorar o último ano da nossa estadia no colégio. A récita englobava o habitual naquela altura - teatro, imitação dos professores, fados e guitarradas, talvez danças, poemas... (...) Lembro-me que fizemos uns passeios - uma vez ao Algarve, numa excursão, outra vez a Évora às piscinas, inauguradas na altura, e visitar a Sé e o museu.” (Silva, Ent.)

“Lembro-me de uma festa -uma passagem de modelos - que fizemos para comemorar o aniversário do dr. Francisco Alegre e que coincidiu com o décimo aniversário do colégio (...), na qual participaram os alunos, os familiares.” (F. Freire, Ent.)

“Lembro-me de uma récita que o Externato levou a efeito, no seu 2º ou 3º ano de vida, e que teve lugar no Cine Castrense, na rua Campo d’Ourique. (...) O empenhamento de todos os participantes, professores e alunos, foi extraordinário. (...) Creio que esse evento terá ficado de forma indelével na memória de muitos alunos, principalmente daqueles que participaram directamente na realização do espectáculo.” (Freire, Ent.)

Pretendendo transpor a acção educativa para fora dos muros da escola, e enquanto processo de divulgação do trabalho efectuado, as iniciativas culturais (de carácter esporádico mas marcante na memória colectiva dos actores desta organização) dirigidas essencialmente aos pais dos alunos, procuravam reforçar a imagem do Externato.

Mostrar o seu papel cultural foi igualmente o objectivo de uma iniciativa, efémera, de publicação de um jornal escolar, o “Mocho”- designação adoptada com base no símbolo dos emblemas distintivos do Externato: *“um mocho preto em cima de um livro com um debrunzinho a verde”* (Colaço, Ent.). Num dos números deste jornal (referido por um dos entrevistados e confirmado pelas conversas informais que mantive com vários dos alunos colaborantes) a maior parte do conteúdo era constituído por sátiras, em verso, aos professores e, em particular, ao Director. Procedimento, talvez, ingénuo e voluntarioso, mas que se constitui como um exemplo significativo da relação pedagógica que se estabelecia entre o Director e os alunos. Esta relação educativa que se traduz, de acordo com Postic (1990), no conjunto das relações sociais - com características cognitivas e afectivas identificáveis, que se desenvolvem e vivem uma história - estabelecidas, numa dada estrutura institucional, entre o educador e aqueles que educa, para atingir objectivos educativos, é subentendida a partir de uma análise retrospectiva da personalidade e da acção do Director:

“(...) foi um bom mestre, um bom amigo, alguém que dedicou parte da sua vida àquele projecto e fê-lo sem grande preparação pedagógica, mas que ultrapassou essa lacuna com amor, com entusiasmo e com paixão pelo projecto” (Colaço, Ent.).

Imbuída, talvez da idealidade que a reconstrução do passado muitas vezes transporta mas igualmente validada pela essência fenomenológica do vivido, esta memória de uma relação com o Director fortemente interactiva, profundamente relacional emerge de um micro sistema complexo resultado da relação da educação, da formação e da cultura que cada um dos intervenientes dessa relação pedagógica adquiriu e que, em última instância, consubstancia a função de professor excepcional (aqui no duplo registo semântico de excelente e de exemplo) e de líder pedagógico que o Director assumiu ao mesmo tempo que, como referi anteriormente, igualmente tomava sobre si, por imperativos legais, as funções de executor das normas estabelecidas para reger o funcionamento do Externato.

Nesta duplicidade de papéis do Director difícil é concluir qual deles lhe absorvia mais tempo e atenção. Mau grado o processo de burocratização da administração do sistema de ensino que determinava o controlo sistemático por parte da inspecção e, conseqüentemente, a necessidade do Director se concentrar no trabalho administrativo e

executivo - efectuado na conformidade com as regras e os regulamentos, num espaço de liberdade, extremamente limitado que, construído exógena e centralmente, possibilitava as infidelidades de que dei conta – este parecia privilegiar os aspectos relacionais do exercício do cargo, assumindo-se como “líder” na acepção dada por Grenfield de alguém que “tenta comprometer os outros nos valores em que ele próprio acredita” (1986, cit. por Barroso, 1995: 785).

2.3 Os actores e a organização

O Externato Dr. António Francisco Colaço, como instituição escolar situada no tempo e no espaço, adquiriu uma dimensão própria enquanto espaço organizacional onde tiveram lugar opções (e decisões) organizacionais, educativas, curriculares e pedagógicas, as quais tenho vindo a elucidar neste ponto do capítulo onde pretendo evidenciar o carácter aberto, incerto e imprevisível de um projecto que, em permanente construção, foi conciliando as duas dimensões inerentes à sua própria natureza: a *simbólica*, assentando no primado da ideologia, que concebeu futuros possíveis, e a *operatória*, balizada no primado da racionalidade técnica, que definiu objectivos e estratégias com vista à obtenção dos resultados desejados.

Constitui-se como primeiro objectivo descrever as características organizacionais desta escola que, como todas as outras escolas, constitui, no dizer de Nóvoa (1995: 16) “uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos”; é minha convicção que esta *territorialidade* só ganhará verdadeira inteligibilidade se, à descrição da estrutura administrativa (d direcção e gestão, relação com as autoridades centrais e locais), se agregar a exposição reflexiva sobre as suas estruturas física e social; neste sentido, debruçar-me-ei, neste item, quer sobre a dimensão física da escola (número de turmas, de professores) quer sobre os actores sociais na instituição. Fá-lo-ei equacionando as suas relações e valorizando as dimensões contextuais e ecológicas, no pressuposto de que o funcionamento desta organização “é fruto de um compromisso entre as estruturas formais e as interacções que se produzem no seu seio” (Nóvoa, 1995: 25). Como ainda assinala Nóvoa, a análise da escola-organização “só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (p.16), pelo que a pertinência desta reflexão em torno dos actores e da organização advém da necessidade de complementar a análise dos órgãos de gestão e de administração com a descrição dos alunos e dos professores, e em correlação com estes, os pais. Esta descrição fá-la-ei em

dois momentos: num primeiro, procederei à caracterização da população escolar evidenciando a sua dimensão (total de alunos, total de professores e número de alunos por ano de escolaridade), a composição social do público escolar (através dos níveis de escolaridade dos pais e da sua categoria sócio-profissional) e a qualificação do corpo docente, para, num segundo momento, intentar descrever, numa perspectiva interaccionista, as relações entre alunos, professores e funcionários, definidoras da cultura organizacional da escola.

De acordo com os objectivos delineados e acima expressos, início a caracterização da população escolar exactamente com a dimensão da sua população discente. Nesse sentido, apresento o quadro seguinte:

Quadro 13
Alunos Matriculados

Ano Curric. Ano Lect.	1º	2º	3º	4º	5º	Total	Nº Tur	Observações
1961 - 62	35	8	-	-	-	43	2	* 2 turmas
1962 - 63	11	30*	-	-	-	41	3	◇ 3 turmas
1963 - 64	16	18	20	-	-	54	3	
1964 - 65	20	14	16	19	-	69	4	
1965 - 66	23	19	16	17	28	103	5	
1966 - 67	29	17	17	16	30	109	5	
1967 - 68	18	23	8	15	30	94	5	
1968 - 69	17	25	22	8	19	91	5	
1969 - 70	28	11	34	16	14	103	5	
1970 - 71	29	20	31	20	18	118	5	
1971 - 72	45*	19	26	24	23	137	6	
1972 - 73	-	-	14	22	32	68	3	Início da Escola Preparatória
1973 - 74	-	-	31	12	20	63	3	
1974 - 75	-	-	62*	27	16	105	4	Novas designações- 1º, 2º e 3º
1975 - 76	-	-	-	36	29	65	2	
1976 - 77	-	-	-	-	57◇	57	3	

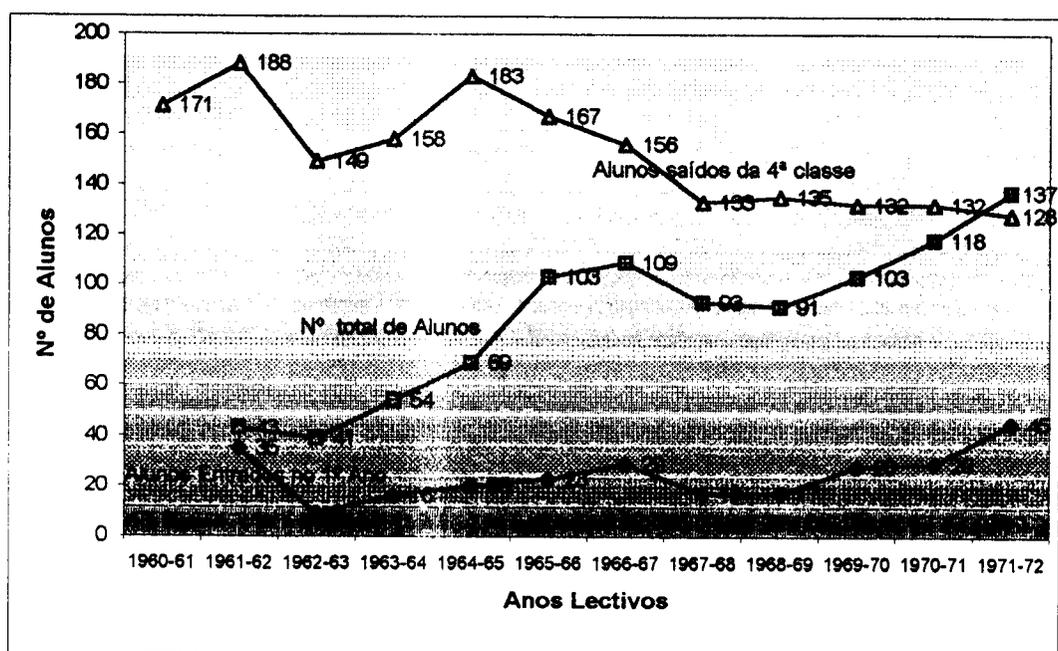
Fontes: Pautas do final de cada período

O quadro 13 foi elaborado a partir da consulta das pautas do final do primeiro período de cada um dos anos lectivos. Estes documentos, conjuntamente com os talões dos recibos de mensalidades e dos pagamentos à Mocidade Portuguesa, constituem alguns dos registos documentais existentes no espólio de Externato de onde é passível a compilação de dados relativos aos alunos²⁰³.

²⁰³ A ausência de documentação mais diversificada impede-me, por exemplo, de proceder a um levantamento das idades dos alunos de forma a calcular a média das idades dos alunos entrados no 1º

Pelos números constantes do quadro 13 constata-se a pequena dimensão do Externato em termos de população escolar, bem como a existência, na maioria dos anos lectivos, de uma única turma por ano de escolaridade, o que reflecte as características rurais do contexto em que o mesmo se insere.

Gráfico 1
População Escolar no Concelho de Castro Verde



Fontes: Dados de alunos aprovados na 4ª Classe recolhidos na Delegação Escolar de Castro Verde.
Dados de alunos do Externato recolhidos a partir das pautas de final do 1º período.

A evolução da população escolar ao longo dos anos (conforme se visualiza no gráfico anterior) é o resultado da natural progressão do processo de escolarização, sendo a variação do total da população dependente do número de alunos entrados para o primeiro ano, pelo que as maiores amplitudes verificadas nos intervalos entre o número

Ano, variável esta de importância primordial na caracterização desta população. Esta lacuna é, só em parte, preenchida com os depoimentos expressos nas entrevistas de alunos, os quais, para os primeiros anos de funcionamento do Externato falam de uma grande heterogeneidade etária consequência da entrada de candidatos que, face à abertura do Colégio - elemento crucial para o ascenso da procura da educação no contexto de Castro Verde dos anos sessenta - puderam satisfazer as suas aspirações de mobilidade social ascendente. Registo, para justificar esta asserção, um extracto de uma das entrevistas a uma aluna: "Frequentei o Colégio em Castro Verde nos anos 60, já um pouco tarde; essa oportunidade surgiu quando já tinha 18 anos. Não o fiz na altura devida, devido ao facto de meus pais não terem condições económicas para fazer face a tais despesas, muito embora a mensalidade fosse apenas de duzentos e cinquenta escudos. A dada altura, deu-se uma razoável melhoria de vida, em virtude do meu pai ter emigrado, e foi então que surgiu essa oportunidade."(Guerreiro, Ent.)

de alunos entrados pela primeira vez e o número total de alunos matriculados verificadas a partir do ano lectivo de 1965-66 são tanto o resultado da primeira variável como da sobrevivência dos adolescentes no sistema escolar até ao final do curso geral. Esta é, por sua vez, resultante da política de expansão escolar que então se vivia, impulsionada pela procura da educação que teve lugar na formação social portuguesa, pelo menos, a partir dos anos cinquenta, conforme salienta S. Grácio (1986). Por seu lado, a relação entre as curvas dos alunos saídos do ensino primário e dos entrados no Externato vem confirmar as asserções de S. Grácio:

“ (...) o sistema escolar português cresce moderadamente até início dos anos 50 e depois arranca para um crescimento mais pronunciado, o que sucede mais ou menos em simultâneo em todos os graus de ensino considerados. Mas enquanto o ensino primário atinge rapidamente a saturação, os outros graus de ensino continuam a progredir, modificando-se assim profundamente a relação quantitativa entre eles.” (1986: 31)

Este mesmo investigador, citando Martin Trow, refere que, dos três estádios de crescimento dos sistemas escolares dos países ocidentais industrializados (os quais descreve), Portugal dos anos 50 e 60 situa-se no primeiro estádio, caracterizado pelo facto do ensino primário ser universal e terminal para a maioria enquanto uma minoria ingressa no secundário e no superior: a grande variação entre as curvas que representam os jovens saídos do ensino primário e os entrados no Externato é, desse facto, prova cabal.

Por outro lado, a variação percentual da relação jovens saídos do sistema *versus* alunos que prosseguiram situa-se até finais dos anos 60, em média, nos 13%, apresentando o início da década de 70, em média, uma duplicação desse valor o que se enquadra nas tendências de nível nacional uma vez que, nesta última década ocorre uma espectacular progressão do número de matriculados (S. Grácio, 1986). Patenteando esta procura social do ensino secundário, nos anos setenta, um desenvolvimento das aspirações sociais, originada, endogenamente, pelo aumento da mobilidade ascendente e dos níveis de vida no contexto da sociedade de Castro Verde (conforme referi no item 4.2.1.) e, enquadrada, exogenamente, por uma política de expansão da oferta escolar mais consentânea com as novas realidades sociais onde a instituição escolar desempenhava um papel muito particular, conforme refere o investigador cujas reflexões

se têm constituído como base de suporte da análise interpretativa que tenho vindo a intentar:

“ Gerar, mas ao mesmo tempo resfriar adequadamente as aspirações sociais: tal o contributo da escola para que se torne mais consistente o novo modo de integração social fundado na concorrência entre agentes e grupos familiares desenvolvendo estratégias orientadas para evitar as desvantagens ou alcançar as vantagens materiais e simbólicas que definem as posições sociais.” (1986: 134)

Retomarei, mais à frente, as questões relacionadas com as características da estrutura social dos agregados familiares e, decorrentes destas, analisarei a associação entre as oportunidades sociais e as oportunidades educativas, importando, neste momento, incidir no esforço de compreensão das características escolares da população que frequentou o e Externato. Tomando para análise os alunos entrados no 1º Ano nos diversos anos lectivos de funcionamento do Colégio²⁰⁴, apresento uma tabela de frequência por sexo e ano lectivo bem como a percentagem correspondente.

Quadro 14
Frequência por sexos

Ano Lectivo	Rapazes		Raparigas	
	Nº	%	Nº	%
1961 - 62	7	20	28	80
1962 - 63	4	36	7	64
1963 - 64	3	19	13	81
1964 - 65	5	25	15	75
1965 - 66	6	26	17	74
1966 - 67	10	34	19	66
1967 - 68	7	39	11	61
1968 - 69	6	35	11	65
1969 -70	11	39	17	61
1970 - 71	14	48	15	52
1971 - 72	19	42	26	58

Fonte: Pautas do final do 1º Período.

A distribuição dos alunos por sexo não era uniforme, pelo contrário, verificava-se uma acentuada feminização da frequência do Externato embora a tendência, no decurso dos anos lectivos, seja a de um relativo aumento do número de rapazes. De acordo com os depoimentos recolhidos nas entrevistas e nas conversas informais com actores relacionados com a organização, as percepções e as perspectivas interpretativas desta

²⁰⁴ Considerei os primeiros onze anos em que funcionou o 1º ano do 1º ciclo liceal, já que em 1972-73, e ainda que nas instalações do Externato, começou a funcionar o ensino preparatório oficial.

realidade - em parte deduzidas de uma análise conotativa dos discursos – buscaram a sua legitimidade na existência de duas possíveis convicções existentes nas famílias com filhos em idade de prosseguir a escolaridade: por um lado, e a mais facilmente perceptível, a ideia de uma mais fácil integração no mercado de trabalho por parte dos adolescentes masculinos consequência de uma maior visibilidade de oferta de trabalho nos sectores agro-pecuário, comercial e de artesanato (pequenas oficinas); por outro, e de forma menos consciente, o peso das dificuldades em alterar os quadros da ordem social dominante, simbolicamente integrada pela conformidade de cada um com a sua condição (não obstante a inflexão do crescimento económico que se vivia nos anos sessenta, no contexto da sociedade fortemente ruralizada de Castro Verde, os seus efeitos sociais ainda eram, nesta década, pouco sensíveis). Estas duas perspectivas aliadas às estimativas, ainda predominantemente negativas, da relação dos custos/benefícios de uma maior escolaridade (lembra-se o carácter selectivo imposto pelo valor das mensalidades do Externato, tendo, nesta conformidade, um peso muito considerável, na trajectória escolar do adolescente, a variável recursos económicos do agregado familiar) contribuíam para a limitação (senão, ausência) de aspirações sociais em um número significativo de famílias.

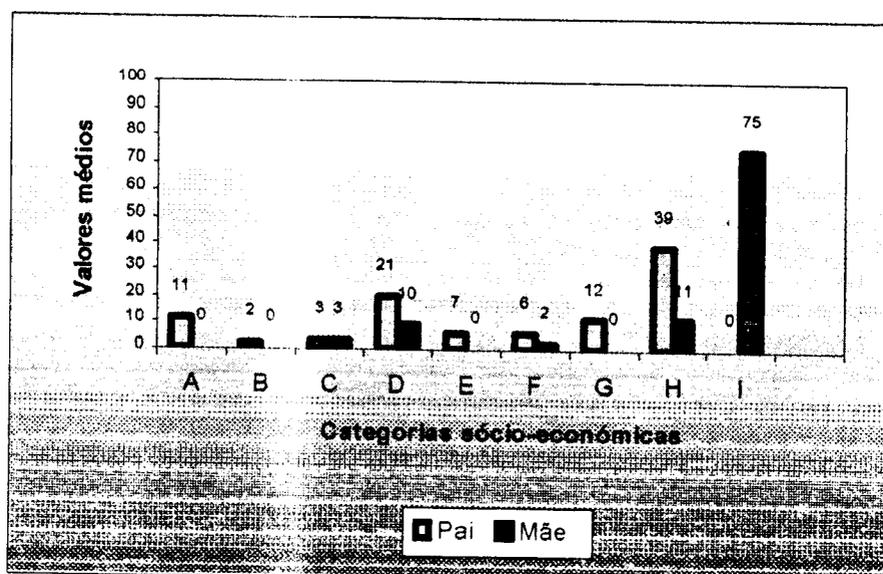
Afigura-se-me, em suma, que valores e cálculo económico interagiram e reconfiguraram as perspectivas das famílias e as diferenças de género na frequência do Externato²⁰⁵ e podem ser interpretadas, retrospectivamente, na complexidade das inter-relações e das sinergias geradas entre: a realidade vivida de, aos rapazes, ser dada a oportunidade de, mais precocemente, se constituírem como fonte de rendimento familiar; a persistência de concepções, minadas de barreiras dificilmente transponíveis, de ascensão social e o sentimento de assunção do risco associado ao investimento na escolaridade na descendência feminina na ausência de outra qualquer oportunidade de futuro. Releva-se, ainda, que estas convicções pesaram nas decisões sobre os estudos escolares dos descendentes da maioria das famílias com fracos recursos económicos mas não se constituíram como paradigma das concepções quanto à escolaridade por parte das

²⁰⁵ Parafrazeio aqui S. Grácio (1997: 21-22) quando afirma: “O aumento do rendimento real das famílias alterou as suas concepções quanto à escolaridade da descendência, mais precisamente, quanto à relação entre aproveitamento escolar e a hipótese de prolongamento dos estudos. Assiste-se aqui, como já argumentámos, a mudanças de atitude e não a estimativas puramente económicas dos custos/benefícios da escolaridade, isto é, independentes dessas mudanças de atitude. Por outras palavras, valores e cálculo económico *interagem* e reconfiguraram as perspectivas dos actores em matéria de escolaridade.”

famílias dos alunos que vieram a frequentar o Externato. Estas, e como elucidarei de seguida, independentemente dos recursos económicos e da condição social, entendiam o capital escolar como o principal recurso para manter ou melhorar, de uma geração para a outra, as posições sociais. Contavam, aqui, sobretudo, as componentes simbólicas de procura de ensino: “a presença de uma escola nova na pequena povoação altera a estrutura das lutas simbólicas locais e, por isso, induz mais procura de ensino do que a existente à partida” (S. Grácio, 1997: 58). Foi, efectivamente, a nova estrutura de oportunidades que alterou as perspectivas e os valores dos actores locais e, simultaneamente, as suas condutas.

É este o *olhar* com que procederei à análise interpretativa dos dados contidos nos quadros “Caracterização sócio-económica dos pais dos alunos do 1º ano por ano lectivo” (anexo 9) e do gráfico dos valores médios das categorias sócio-económicas dos pais dos alunos do 1º ano (Gráfico 2).

Gráfico 2
Caracterização sócio-económica dos Pais dos Alunos do 1º Ano



- A - Patrões e/ou Proprietários Agrícolas;
- B - Patrões e/ou Proprietários – Actividade Industrial;
- C - Profissões Liberais e Indep. e Direct. de Empresas e Chefes de Serviços;
- D - Comerciantes;
- E - Isolados Agrícolas;
- F - outros activos por Conta Própria;
- G- Trabalhadores p/ conta de Outrem – Agricultura;
- H- Outros Trabalhadores por conta de Outrem;
- I - Domésticas.

Assim, ao longo dos onze anos considerados como *objecto* de estudo para compreensão das posições sociais dos agregados familiares de origem dos alunos que frequentaram o Externato é constante, no caso das mães, o peso da categoria de *doméstica* com uma média percentual de 75, enquanto para os pais os maiores pesos percentuais se encontram na categoria de *Outros trabalhadores por conta de outrem e comerciantes*, com médias respectivamente de 39% e 21% (embora com variações substanciais de ano para ano e com a particularidade de, no primeiro grupo, os emigrantes começarem a ter um peso considerável). O grupo social com maior incidência percentual no seio da sociedade de Castro Verde nos anos sessenta e setenta, os *trabalhadores por conta de outrem – agricultura* ocupam, no conjunto dos agregados familiares com descendentes a prosseguir estudos secundários, 12 pontos percentuais do total dos pesos do conjunto dos grupos sócio-profissionais, praticamente o mesmo peso que os *patrões e/ou proprietários agrícolas* (11%) os quais detêm na repartição dos grupos sócio-económicos do concelho um valor percentual inferior a 4 pontos (conforme mostrei no quadro 2, p. 104).

Problematiza-se, aqui, e de novo, se o carácter mitigado - senão, em absoluto, restrito - da capacidade de opção para a maioria das famílias das classes populares com filhos em idade de prosseguir estudos advinha, no essencial, do *capital simbólico* que assegurava a continuidade da conformação com a situação social ou, pelo contrário, se a decisão era imposta pelo carácter proibitivo das mensalidades e não passava pelas estruturas ideológicas das aspirações. Por outro lado, tendo em conta os princípios *democráticos* da abertura do Externato às classes de fracos recursos económicos (como referi anteriormente), também se questiona se serão os resultados da escolaridade obrigatória e as inerentes desigualdades de experiências escolares (polarizadas nas componentes *geradoras* ou *resfriadoras* das aspirações sociais) que se constituem como elemento primordial da opção das famílias pela permanência no sistema de ensino.

Parece-me, ao invés, pacífica (e legitimada) a afirmação de que se assiste, no contexto societal de Castro Verde destas duas décadas em análise, a uma transformação na estrutura da procura de educação e das aspirações sociais quando o grupo social ligado ao sector terciário, genericamente as categorias sociais de assalariados pequeno-burgueses e comerciantes, ocupa 60% do peso total das famílias com filhos a frequentar o Externato. Tornavam-se, objectivamente, necessários, para estes, novos mecanismos

de integração social, entre os quais a socialização escolar desempenhava um papel primordial na concretização das expectativas de ascensão social: “os efeitos individualizantes da socialização escolar” arrancavam “os sujeitos ao quadro tradicional de vida e às suas solidariedades grupais”, aumentando “a distância entre o capital escolar das gerações” e, deste modo, a escola constituía-se como o meio essencial da “construção da identidade social dos sujeitos e, indissociavelmente, a formação das suas aspirações.” (S. Grácio, 1986: 137). Dito de outro modo, e à luz das reflexões de Grácio, no universo plural de sentidos que a escola gerava - num período de *procura optimista* de educação - isto era, para estes grupos sociais, a abertura de *outros possíveis* marcados pela largueza dos horizontes, antinómica da estreiteza dos quadros tradicionais de vida presente. Tendendo para a generalização, nestes grupos sociais, a associação entre as oportunidades sociais e as oportunidades educativas e fruto de redes de interconhecimento e interacção local, a constituição das aspirações de cada um assentava na convicção de que a um investimento educativo - tendencialmente situado acima dos níveis de escolarização das gerações precedentes - corresponderiam probabilidades razoáveis de melhoria das posições sociais num processo de mobilidade ascendente significativo. Evidenciar as diferenças intergeracionais em termos de escolarização é o que se pretende ao reflectir sobre o quadro de escolarização dos pais dos alunos entrados no 1º ano ao longo do período em que este ano de escolaridade funcionou no Externato, o qual apresento em anexo (anexo 10).

Neste período de *procura optimista* da educação as estruturas da relação entre o sistema escolar e a estrutura social permitem elucidar como a política educativa, determinada pelas estruturas económicas dominantes, tende objectivamente a constituir uma resposta à realidade subjectiva das representações das posições e destinos sociais. Efectivamente, a imagem que obtive dos graus de escolarização dos pais dos alunos, situada na sua maioria, em termos médios percentuais, no grupo dos detentores do ensino primário (79 pontos percentuais para os pais e 82 para as mães) conduz à conclusão de que para os pais da geração dos utilizadores do Externato existia a crença nas oportunidades sociais futuras que a sua frequência possibilitaria. Assim, um dos efeitos ideológicos da frequência do Externato era o relacionado com a elevação das aspirações do extracto da população que, no contexto da sociedade de Castro Verde, se apresentava com o maior grau de literacia (como referi ao proceder à caracterização dos

accionistas os quais representam para os anos considerados, essencialmente nos primeiros, a maioria dos pais dos alunos), enquanto que, para uma minoria - os que já haviam ascendido socialmente e detinham graus de escolarização superiores e representavam no caso dos pais 8% e nas mães 6%) era a consolidação das posições alcançadas. Releva-se, no entanto, que esta análise dos graus de escolaridade ainda possibilita a confirmação de que, neste período em Portugal, se configura a escola oficial da “meritocracia mitigada”²⁰⁶, uma vez que, em termos gerais, só uma parte do sistema escolar - o ensino técnico - funcionava como um meio de ascensão social para as classes populares e o ensino particular era proibitivo para esses mesmos grupos sociais. Na realidade do Externato, para as classes populares, menos letradas (dos pais dos alunos 11% eram analfabetos enquanto que para as mães o valor se cifrava nos 12%, e apresentando a particularidade de estes valores médios resultarem de um número crescente de analfabetos entre a geração dos ascendentes nos últimos três anos, ou seja de 1969 a 1972, período este em que também diminui o número dos filhos dos accionistas, conforme mostro no anexo 11), o princípio da igualdade de oportunidades, como era concebido pelas teorias da meritocracia defendidas pelos actores organizacionais dirigentes, encontrava um espaço de viabilidade extremamente reduzido no seio da realidade subjectiva das representações deste grupo, manifestando, no entanto, ao iniciar-se a década de 70, uma tendência notória de adquirir um peso cada vez maior²⁰⁷. Direi, em suma, na senda de Grácio (1986) e Stoer (1986) que a mobilização social e cultural dos anos 70 em Portugal, com reflexos patentes na sociedade ruralizada de Castro Verde, tornou clara a ligação entre educação e mobilidade social passando as decisões individuais das famílias a ser o resultado das transformações na estrutura da procura e das aspirações as quais, por sua vez, conduziram ao aumento do volume dos escolarizados (recorda-se a existência de duas turmas do 1º ano no ano lectivo de 1971-72) o que, em última instância, prenuncia a democratização do acesso à escola que a reforma de Veiga Simão veio a colocar, no plano legal, numa *sociedade bloqueada*.

²⁰⁶ Caracterização atribuída por Sérgio Grácio à forma como assumiu o desenvolvimento da escola de massas oficial nos anos 50 e 60 em Portugal.

²⁰⁷ Sustenta Stoer que nesta década e particularmente com a Reforma de Veiga Simão, embora eivada de limites e limitações, a educação escolar foi potenciadora de uma mobilização social e cultural que não teve “condições para ser bem sucedida mas permitiu armar a oposição, e criar o espaço e uma plataforma para novas formas e assuntos de discussão e de prática educativa” (Stoer, 1994: 11).

Continuando na prossecução da descrição dos actores organizacionais debruço-me, por fim, sobre os professores. Intentar focalizar estes actores e as suas acções organizacionais concretas, bem como as suas práticas sociais recorrentes é o meu objectivo primordial, uma vez que, mesmo num modelo de organização decretado, com a sua enorme força impositiva, não se pode ignorar a capacidade estratégica dos actores escolares, as tradições e os usos, assim como as suas capacidades criativas de inovação e de mudança. Se, ao descrever as “Estruturas pedagógicas e educativas”, dei conta da realidade escolar influenciada por múltiplos factores, objectivos, interesses e, mesmo, circunstâncias, cabe-me, agora, focar os professores em concreto, evidenciado o seu número, as suas qualificações profissionais e as suas relações com os outros membros da comunidade escolar, em particular os alunos.

Os candidatos a professores dos estabelecimentos de ensino particular tinham, de acordo com o estatuto do sector - Decreto nº 37 545 de 8 de Setembro de 1949 - de obter um diploma específico para o qual deviam possuir “idoneidade profissional, moral e cívica” (Art. 21.º -1); ter como “dever fundamental de cuidar da educação moral dos seus alunos, a fim de lhes formar o carácter, de criar neles uma educação firmemente nacionalista” (Art. 22º -1); deter habilitações académicas apropriadas ou publicar “obras reveladoras de idoneidade profissional ou noutras provas análogas ” (Art. 24.º -1) ou, ainda, “a diuturnidade de um magistério eficiente de cinco anos” (Art. 24º - 2.)²⁰⁸. Do exposto, e seguindo a nomenclatura do Estatuto, verifica-se que, para obter o diploma, se procurava que o candidato desse, em primeiro lugar, garantias de seguir os valores “oficiais” e só depois mostrar que possuía as habilitações académicas, isto é, os critérios políticos sobrepunham-se claramente à formação pedagógica²⁰⁹. Para além dos requisitos

²⁰⁸ Esta “menor exigência de habilitações dos docentes (...) atitude traduzida em lei de minimização do ensino particular” (Gomes, 1981: 81), face ao ensino liceal, não pode iludir a realidade do sector estatal, uma vez que também neste a carência de docentes habilitados se fazia sentir, como é reconhecido no Decreto nº 36 508 de 11 de Setembro de 1947 – Estatuto do Ensino Liceal - Art. 85º, no qual após referir os grupos e grupos afins nos quais os professores efectivos, auxiliares e agregados podiam leccionar, refere que “além disso podem todos ser obrigados a reger quaisquer outras disciplinas para cujo ensino o reitor lhes reconheça competência” (Art. Cit. 2.), o que equivale, na prática, a que os professores das categorias citadas tivessem, ainda que “obrigados” e com a “competência” reconhecida pelo reitor, de leccionar disciplinas para as quais não estavam habilitados.

²⁰⁹ O Decreto nº 37 545 de 8 de Setembro de 1949 no Art.º 28 - 1. estipulava que a acompanhar o requerimento para a obtenção de diploma de professor do ensino particular figurasse um conjunto de documentos nomeadamente a “Declaração nos termos do Decreto-Lei nº 27 003, de 14 de Setembro de 1936”, o qual, por sua parte, continha a seguinte minuta. “Declaro por minha honra que estou integrado

enunciados, salienta-se que a actividade da Inspeção ao “colher, em cada ano, rigorosas informações sobre a idoneidade moral e cívica dos requerentes”²¹⁰ e posteriormente submeter a despacho do Ministro os requerimentos dos interessados em obter o diploma (Art. 29.º -2), acabava por ter uma intervenção decisiva.

Os dados dos quadros - Os professores - 1961/1977 (anexo 12) e Professores por Ano Lectivo (quadro 15) - foram construídos a partir quer de fontes escritas - folhas de ordenados e salários (com os descontos) enviados à Caixa Nacional de Pensões, livros de receitas e despesas, mapas de cotizações enviados ao Sindicato Nacional de Professores (S.N.P.) e a correspondência entre o Externato e a Inspeção Superior do Ensino Particular, nomeadamente as listas de professores - quer de fontes orais - entrevistas e conversas informais com o director, professores, alunos e funcionários - e constituem-se como a síntese de dezasseis quadros, um por ano lectivo, onde efectuei a compilação de dados necessários à caracterização do corpo docente.

Assim, no anexo 12 apresento o total dos professores que leccionaram no Externato durante os anos da sua existência dando conta das características deste corpo docente no que concerne às habilitações literárias, à situação na profissão, às disciplinas leccionadas, ao regime de exclusividade no exercício da profissão de professor, à residência e à permanência nos quadros da escola. Porque era meu objectivo conhecer esta população em termos caracterização global para confirmar (ou infirmar) representações que me foram sendo veiculadas - e a partir das quais formulei algumas ideias - este quadro permitiu-me aceder às seguintes conclusões: o corpo docente era pouco qualificado uma vez que dos 43 professores só 11 eram licenciados (26% da população), apenas 9 obtiveram o diploma (21%), os quais, simultaneamente, exerciam a actividade docente em regime de acumulação; cerca de metade dos professores residiam em Castro Verde (53%); em termos da permanência nos quadros da escola a análise

na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as idéas subversivas” (Artigo 1º).

²¹⁰ Muito embora no texto da lei não figura-se a “idoneidade política” do requerente, como requisito para que fosse passado o diploma, a I.S.E.P. solicitava ao Governo Civil informação a esse respeito, o qual por sua vez canalizava o mesmo pedido, classificado como “confidencial”, para o Presidente da Câmara Municipal, que por sua vez enviava a informação recolhida localmente para o mesmo Governo Civil. O poder decisivo da inspeção era desta forma construído a partir da informação do Presidente da Câmara, que, de acordo com documentos que consultei - ofícios: do Governo Civil do Distrito de Beja, Nº 41 de 3/5/961 e Nº 22 de 26/6/962; da Câmara Municipal de Castro Verde, Nº 59 de 4-5-961 e Nº 5 de 28-2-962 -, poderia, em casos pontuais, não ser seguida, uma vez que respostas díspares, tiveram idêntico tratamento: a passagem do diploma.

global dos números dá-nos mais de metade da população docente com menos de um ano de leccionação o que mostra como a matematização do real pode perverter essa mesma realidade uma vez que a análise diacrónica do corpo docente nos permite concluir da sua estabilidade até 1973/74 e de uma enorme instabilidade a partir deste ano lectivo até ao fim das suas actividades; considerando as duas secções - letras e ciências - verifica-se uma maior estabilidade dos professores da área das ciências e uma maior mutabilidade dos docentes das humanidades.

A fim de aprofundar a caracterização do corpo docente construí o quadro 15, através do qual, numa perspectiva diacrónica, pretendo retratar a sua evolução e simultaneamente comparar o estabelecido nas normas legais com as práticas em vigor no Externato.

Quadro 15
Professores por Ano Lectivo

Ano Lectivo	Nº Turmas	Prof. ISEP*	Prof. SNP**	Nº Prof.*	Licenciados		Diplomados		Exclusividade		Residência C. Verde	
					Nº	%	Nº	%	Sim	%	Nº	%
1961-62	2	6	-	7	4	57	2	29	1	14	7	100
1962-63	3	-	-	5	3	60	3	60	1	20	5	100
1963-64	3	5	-	8	3	39	3	39	2	25	8	100
1964-65	4	8	-	9	4	44	5	56	0	00	9	100
1965-66	5	-	-	8	4	50	4	50	2	25	6	75
1966-67	5	-	-	7	4	57	4	57	1	14	6	86
1967-68	5	-	7 (6)	8	4	50	4	50	2	25	6	75
1968-69	5	6 (5)	6 (5)	7	4	57	3	43	2	29	7	100
1969-70	5	-	7 (6)	8	4	50	3	43	2	25	7	88
1970-71	5	-	6 (5)	7	4	57	4	57	2	29	7	100
1971-72	6	5 (4)	6 (5)	9	5	56	4	44	2	22	8	89
1972-73	3	-	5 (4)	8	4	50	4	50	2	25	5	63
1973-74	3	-	4 (3)	7	3	43	3	43	2	29	5	71
1974-75	4	-	-	8	2	25	1	13	6	75	4	50
1975-76	2	-	-	10	2	20	1	10	8	80	6	60
1976-77	3	-	-	11	1	09	0	0	11	100	4	36

*Prof. ISEP – número de professores indicado à ISEP: entre parêntesis são quantificados os que da relação enviada, realmente leccionavam; Prof. SNP – número de professores indicado ao Sindicato Nacional de Professores: entre parêntesis são quantificados os que da relação enviada, realmente leccionavam; Nº Prof.- número de professores a exercer actividade docente; as percentagens indicadas nas colunas seguintes foram calculadas em relação a este último quantitativo.

Deste modo, em termos gerais, verificou-se uma nítida rotura em todos as classes consideradas no quadro a partir do ano lectivo 1974-75: nos treze anos precedentes a média de licenciados a leccionar por ano foi de 52%, enquanto nos últimos três anos tal média foi de 18 %, sendo de salientar que, no último ano lectivo, somente leccionou um

professor licenciado num total de 11; a média de diplomados entre 1961-62 e 1973-74 é de 3.7 para uma média anual de 7.5 professores, enquanto nos últimos três anos, embora num contexto político-educativo diferente, as médias apuradas são de 0.7 e de 10 respectivamente. Saliento que, em todos os anos de actividade lectiva, a proporção de 3 professores diplomados para 1 não diplomado, prevista no Art. 27. -1º do Decreto-lei nº 37 545 de 8 de Setembro de 1949, nunca foi atingida. Do mesmo modo, embora um número considerável de professores tivesse exercido a sua actividade sem que fosse dado conhecimento oficial à I.S.E.P. não foram accionados os mecanismos repressivos previstos na lei²¹¹. É, também, clara no quadro a desproporção entre o número de professores a exercerem a sua actividade e número que constava nas relações enviadas aos organismos oficiais, as quais iludindo a realidade procuravam fazer crer que o Externato cumpria integralmente os normativos em vigor. Estes dois últimos factores mostram que o serviço inspectivo não era alheio à existência de um conjunto apreciável de *infidelidades normativas*, como aliás afirma uma professora não diplomada:

“O Director chegou a falar com um inspector acerca do meu caso, tendo-lhe referido que eu não estava legalizada, mas que fazia falta ao colégio. O inspector sabis que eu estava a leccionar, embora o meu nome não constasse no Ministério. Como eu, estavam nas mesmas condições, a Mariazinha, a Cremilde Monaville e o Craveirinha (...).” (Nobre, Ent)

O exercício da actividade docente em regime de dedicação exclusiva assumiu no Externato, nos treze anos que antecederam o 25 de Abril de 1974, um peso bastante limitado (de 0 a 29% do total de professores em exercício), para subir espectacularmente, nos últimos três anos de funcionamento (1974-75: 75 %; 1975-76: 80%; 1976-77: 100%). Em relação estreita com este indicador, mas evoluindo em sentido contrário, está o número de residentes em Castro Verde: no primeiro período considerado (1961-1974), atinge-se um valor médio de 88%, sendo que em 6 dos 13 anos considerados, chegou a residir nesta localidade a totalidade dos activos, decrescendo significativamente esta média nos últimos três anos, para atingir o mínimo

²¹¹ O Art. 28º, do mesmo despacho, previa que *“O exercício do ensino particular por individuos não habilitados com o respectivo diploma, salvo nos casos previstos por lei, ou pelos que tenham sido proibidos desse exercício, constitui crime, (...), e por isso, sempre que a Inspeção verifique a existência de algum caso, comunicá-lo-á ao competente agente do Ministério Público, sem prejuízo do disposto no nº 3 do artigo 7º”*; o qual, por sua parte, estipulava que se o Externato *“confiar o ensino a professores não diplomados ou autorizados, será ordenado o encerramento...”*.

de 36 % em 1976-77. Este ano, juntamente com o que o antecedeu, destacam-se pelo elevado número de professores em relação às poucas turmas existentes, o que evidencia uma grande instabilidade docente, sendo raro o mês e a disciplina em que os alunos não assistiram à mudança de professor.

Em suma, afigura-se claramente a existência de dois períodos distintos ao considerar-se a evolução do corpo docente do Externato: o primeiro, de 1961 a 1974, caracterizado pelo binómio estabilidade / qualidade; o segundo, de 1974-77, nitidamente marcado pela convulsão da relação anteriormente citada e reflexo imediato e inequívoco da conjuntura político-social vigente.

Alunos, professores, pais e funcionários²¹², por sua vez, estabeleceram, entre si, relações que moldaram a cultura organizacional desta Escola²¹³. Partilhando um conjunto de significados e quadros de referência, erigiram uma cultura que “enquanto elemento unificador e diferenciado das práticas da organização, comporta dimensões de integração de várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente” (Nóvoa, 1995: 29), dimensões essas que, comportando elementos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica, configuraram tanto internamente a organização como o tipo de interacção que esta estabeleceu com a comunidade. Utilizando, em termos de análise, o esquema de Nóvoa (1995: 30) sobre os elementos constitutivos da cultura organizacional, procurarei perscrutar as *bases conceptuais* e os *pressupostos invisíveis*, os quais, congregando valores, crenças e ideologias, se constituíram como os elementos chave das dinâmicas da organização (permitindo-me esta reflexão agregar elementos complementares aos já aduzidos aquando da descrição e interpretação das estruturas pedagógicas onde procurei elucidar as concepções das relações com o saber -

²¹² Ao longo da história do Externato houve uma variação constante dos funcionários administrativos e ao invés uma única funcionária, com carácter permanente, a “vigilante” (nome atribuído pelos alunos e demais actores organizacionais à funcionária que exercia tarefas que hoje se enquadram nos conteúdos funcionais de auxiliar de acção educativa) a qual exactamente pela permanência e pelo carácter pessoal – singular e irrepetível – que imprimia nas relações interpessoais e no desempenho das suas actividades específicas se constituiu como um elemento da memória histórica desta instituição

²¹³ Consciente que ao olhar a Escola como cultura me coloco num campo “escorregadio”- uma vez que da polissemia do termo cultura aliado à diversidade de tendências dos investigadores situados no âmbito desta perspectiva organizacional se ergue o grande “guarda-chuva” “ao abrigo do qual se encontram protegidas distintas formas de encarar as organizações”, mas onde pululam as divergências que se situam “desde os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos até às funções atribuídas e ao leque dos elementos constitutivos” (Costa, 1996: 116) - a minha opção insere-se no objectivo de evidenciar o conjunto das dimensões (simbólicas e subjectivas do funcionamento da escola) que dão visibilidade à identidade deste Externato.

dando visibilidade ao modo através do qual se transmitia o saber de uma geração à outra numa visão do papel do professor - bem como das relações entre professores e alunos e ainda entre a escola e o meio). Este conjunto de concepções subjazia, por um lado, ao comportamento dos diferentes actores e estruturava, para além disso, as atitudes e os comportamentos adquiridos pelos alunos; por outro, dava igualmente forma às *manifestações verbais e conceptuais* donde emergem as metáforas que, hoje, são mobilizadas pelos diversos actores para interpretarem (e justificarem) as suas acções e as narrativas que marcaram a vida da escola e se tornaram elementos de referência social sendo chamadas, com frequência, à memória. Desta zona de visibilidade faziam ainda parte as *manifestações visuais e simbólicas* que, projectando a imagem do Externato para o exterior, se constituíam como elementos identificadores do mesmo, (passando pela própria arquitectura do edifício às formas de ocupação do espaço e do vestuário aos logotipos utilizados), bem como as *manifestações comportamentais* que, enformando o clima²¹⁴ do Externato, eram os indicadores da atmosfera e do ambiente da organização.

Caracterizando-se o *clima* de qualquer organização pela sua multidimensionalidade e pela interligação dos seus componentes e sendo percebido, consciente ou inconscientemente, por todos os actores da escola, a sua desocultação, em termos analíticos, permite-me conhecer as características essenciais do sistema social que o comporta. No caso do Externato Dr. António Francisco Colaço o tipo de clima dominante foi, conforme tenho vindo a elucidar, de *tipo participativo de carácter consultivo*²¹⁵ dando corpo às crenças e expectativas sobre a vida organizacional, isto é, a cultura do Externato. Uma cultura consolidada pelo valor da participação,

²¹⁴ Emergente no contexto da análise organizacional o conceito de *clima* tem sido utilizado sobre diferentes perspectivas, tendo, conseqüentemente, visto aumentar o seu campo semântico. Ligado ao conceito de *cultura* o seu sentido tem sido marcado pela ambigüidade, defendendo diversos autores que o clima é uma dimensão da cultura enquanto outros sustentam a posição inversa. No contexto deste estudo utilizo o conceito de *cultura* quando abordo a realidade organizacional centrada nas representações sociais que os actores têm da organização (adoptando o significado que lhe é atribuído por Carvalho (1992: 35-36)) e o de *clima* quando foco as percepções dos actores da atmosfera e do ambiente da organização, ou como diz Brunet (1995: 126) "a medida perceptiva dos atributos organizacionais".

²¹⁵ Brunet, com base na teoria de sistemas de Likert, define este tipo de clima do seguinte modo: "Neste tipo de clima a direcção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação a diversos níveis organizacionais. A comunicação é de tipo descendente. As recompensas, os castigos ocasionais e a participação são utilizados para motivar os professores. Há uma qualidade moderada de interacções, muitas vezes com nível de confiança bastante elevado. Os aspectos importantes do processo de controlo são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. Por vezes desenvolve-se uma organização informal, mas esta pode parcialmente aderir ou resistir aos objectivos da organização" (p. 131).

“(...) sem a participação dos interessados não há sistema que funcione, porque é muito diferente um sistema burocratizado de cima, um sistema que aparece sem esforço nenhum, sem dor, sem trabalho, as pessoas não o sentem e dizem sempre eles...eles... e ali não, era nós; aquilo é nosso e como era nosso as pessoas valorizavam (...).” (Canelas, Ent.)

num projecto que *“era uma pedrada no charco, era uma luz naquele deserto”* (Canelas, Ent.) e, na sua essência, plasmava a unidade na diversidade,

“(...) as pessoas que lá estavam a trabalhar tinham ideologias diferentes, nunca houve, nunca houve, repare, nada que não fosse unidade, porque as ideologias diferentes dos que lá estavam tinham um denominador comum: que era o colégio, o externato como um instrumento (...).” (Canelas, Ent.)

E, na adversidade do regime autoritário que o autolimitava, encontrava o fiel da balança numa aparente neutralidade que não era inócua nem desideologizada:

“(...) naquele Externato não havia politização dos alunos fosse de que forma fosse, nem para um lado nem para outro (...). Para nós não existia o “regime”, mas também não existia outro. Não se politizava fosse o que fosse. O que interessava era abrir a mente das pessoas para tudo o que é importante na vida.” (Craveirinha, Ent.)

Se, por um lado, foram estes os valores encontrados através da *arqueologia* do discurso e, deste modo, se abriu essa zona de invisibilidade da cultura de uma organização tão singular no seu tempo e no seu espaço, por outro lado, a percepção que os actores sociais tinham do Externato (e que comunicam actualmente numa revisitação da memória), pode ser estruturada em torno da metáfora comunitária. Neste sentido, é legítima a afirmação de que as relações sociais assumiam as características da gestão familiar, interpessoal, com preocupação primordial no desenvolvimento das relações pessoais directas, dos professores entre si e destes com os alunos, famílias e restantes parceiros da comunidade local.

Referi, anteriormente, que nas entrevistas semi-estruturadas e nas conversas informais de muitos dos intervenientes, a ideia mais comumente erigida para explicar o campo de relações que se estabeleciam na organização Externato, era a da família o que, como recurso metafórico, activo, integrado na linguagem normal do quotidiano, tem um valor heurístico inquestionável. Antes de mais porque, e apoderando-me do discurso de Gomes (1993: 109), “o seu espaço referencial é a comunidade local e o espaço estrutural a família [e] como todas as metáforas a sua pregnância depende da ambiguidade que

permite”. Efectivamente, o sistema de significados que vem associado à metáfora acentua, por um lado, as relações pessoalizadas e directas constitutivas de um efectivo familiarismo onde as interacções se baseavam na comunhão de ideais e de crenças e a autoridade e o controlo se hierarquizavam com base na tradição e na antiguidade, num prolongamento das relações que se desenvolvem na intimidade das famílias:

“Aquilo era uma família que estava ali, todos estavam desejando ter sucesso, quando víamos as notas dos exames dos alunos corriam-nos as lágrimas” (Alegre, Ent.)

“Acho que era uma relação de muito respeito e de grande proximidade: a gente via no Dr. Chico Colaço um pai, ainda que austero, mas um pai, alguém que nos aconchegava...” (Colaço, Ent.)

“Aquilo não era um relacionamento entre professores e alunos; era um relacionamento familiar” (Contreiras, Ent.)

Por outro lado, nas relações professores/alunos enfatizava-se a importância do valor da cooperação e em consonância, da consideração mútua e, numa lógica de discriminação positiva procurava-se o bem comum constitutivo de uma comunidade que comungava opiniões e mobilizava todos os seus membros:

“A minha relação não era como o professor que está na cátedra, muito ausente... Eu tinha um relacionamento com os alunos muito mais aproximado, convivia com eles antes da aula, ou depois. Nas aulas, era um relacionamento familiar, conhecia-os todos pelo nome, pelas famílias, pelos pais, tudo isso é importantíssimo. O que procurei sempre foi ser o amigo que está ali a ensinar coisas que eles não sabem, a procurar que fossem sempre mais além, pelo menos naquela disciplina. Sabia o que esperava de cada um, o meu relacionamento variava conforme o conhecimento que tinha de cada um, sabia qual a melhor maneira de o aluno entender a minha repreensão.” (Craveirinha, Ent.)

As referências mobilizadas pelos alunos consubstanciam ainda esta *lógica doméstica* integradora da metáfora comunitária desnudando, na acção colectiva desta organização, a riqueza dos actores e das suas interacções:

“(...) os professores eram pessoas muito abertas” (Fernanda, Ent.);

“(...) havia uma relação de cordialidade entre professores e alunos (...) mantinham (...) um ambiente de abertura para com os alunos” (Freire, Ent.);

“(...) o à vontade junto dos professores sentia-se crescer com o passar do tempo” (Paulino, Ent.);

“(...) havia uma boa relação dos professores com os alunos. Conversávamos sobre assuntos extra aula, os alunos comunicavam-nos problemas e, até, a relação que tinham com outros professores, fosse boa ou má. Se era má,

procurava melhorar-se” (Nobre, Ent.);

“(…) no nosso colégio – e isso é uma coisa que nos devemos orgulhar - houve sempre um bom relacionamento” (Contreiras, Ent.);

Este “*bom relacionamento*” enquanto face percebida do potencial de riqueza resultante da interacção entre todos os elementos desta comunidade, em especial professores e alunos, define, de igual forma, o processo de criação colectiva onde se estabeleceram formas diversas de agir no jogo social da cooperação e do conflito. Reconhecendo as diferentes racionalidades (interesses e aspirações próprias) dos actores no quadro da acção colectiva, reconhece-se, igualmente, a diversidade das relações de poder que se desenvolveram. E eis que se abre o campo das concepções de disciplina que, no quadro da especificidade de uma instituição *familiar* - como explicitiei anteriormente, a representação deste espaço institucional como uma família alargada permitiu transpor para este território o mesmo tipo de relacionamento, valores e regras que alimentam o mundo doméstico – assume características igualmente singulares.

“Creio que, tanto dentro como fora das aulas, a indisciplina era a excepção. Havia, obviamente, casos de alguma “leviandade” próprios da idade, mas nada que pusesse em causa a legitimidade ou justeza das regras impostas e aplicadas para normal funcionamento do estabelecimento. Quando alguém cometia algum “deslize” mais notado, sabia que seria punido e aceitava o castigo como natural. Lembro-me do caso das “missões exploratórias” que fazíamos às vezes à parte do edificio ainda por concluir, inspeccionando os telhados, para onde entrávamos por uma abertura a que conseguíamos ter acesso, escalando pela própria parede em bruto ou por meio de alguma escada ou andaime. Se fôssemos apanhados, o bofetão era certo e inesquecível. Todavia, o espírito de aventura e o gosto pelo desconhecido aguçavam-nos o “engenho e a arte””. (Freire, Ent.);

“Acho que não eram muito disciplinados, havia alunos que respondiam aos professores, havia gente um bocado malcriada, embora esporadicamente, o que era quase um escândalo. (...) de uma maneira geral, ninguém se atrevia a levantar a voz contra o professor, era mais o falar entre si. Cá fora também não tenho ideia de grandes problemas desse tipo, embora nas aulas houvesse aquele burburinho, quando os professores o permitiam. Lembro-me de uma aluna que saiu da aula de Lavoros, sem a professora dar por isso, e foi tocar a sineta para sairmos mais cedo - o que foi um grande acontecimento, primeiro porque saiu da sala, depois porque se intrometeu no trabalho da Vigilante, que chamou o Director, o qual pregou um grande raspanete na turma toda e o castigo foi estarmos lá mais tempo do que devíamos estar, num sábado à tarde.” (Silva, Ent.);

“Penso que indisciplina como há hoje não havia de maneira nenhuma. Considero que havia um respeito muito grande, sobretudo pelo Director da escola. Esse respeito era um bocado aliado ao medo porque quando alguém se

portava menos bem era chamado ao gabinete do Director e se fosse necessário levava uma boa repreensão ou até um "sopapo", daí que se nós fizessemos algumas brincadeiras - se elas fossem feitas cá fora, ninguém ficava sabendo, pois havia um grande espírito de união - enquanto na sala de aula eram mais brincadeiras ingénuas que indisciplina, como, por exemplo, aconteceu uma vez na aula de Português em que nós combinamos levar um seixinho nos bolsos e quando acabou a aula tínhamos o chão tapado de seixos. Claro que poderá ser considerado indisciplina, mas se fossemos chamados à atenção nós recuávamos. Considero as brincadeiras próprias da idade - treze, catorze, quinze anos - e não prejudicavam ninguém; não se via, nomeadamente, dois miúdos a baterem-se; responder mal aos professores nem pensar. Em suma, eram brincadeiras ingénuas." (Coelho, Ent.);

"Penso que as brincadeiras que havia dentro da sala eram próprias da idade, não as considero indisciplina, porque não perturbávamos as aulas. Lembro-me que uma vez... Tínhamos um professor que era já careca e que havia um colega que nos tirava uns cabelinhos e os punha na cabeça do professor, quando íamos ler ao pé dele. Era este tipo de brincadeiras que eu penso que não eram bem indisciplina, porque nós respeitávamos os professores." (F. Freire, Ent.);

"Comigo, não havia alunos indisciplinados, mas eu não os tornava disciplinados pela força, mas pela minha acção: quando um aluno queria ser indisciplinado mandava-o ao quadro, chamava-lhe a atenção. Mas havia alunos tremendamente indisciplinados. Procurei ser persuasivo, tornava sempre as coisas um acontecimento, pensava que, em cada aula, o aluno devia estar sempre interessado e, de certo modo, acho que conseguia. (...) Não creio que jamais tenha havido "Faltas de castigo", essa "figura" nem eu sequer conhecia. Naquele colégio em que, tanto professores como alunos, tinham interiorizado um sentido muito forte de "liberdade responsável", era impensável haver "faltas de castigo". Se um professor souber fazer respeitar-se perante o aluno, este, até por intuição, tem também muito respeito pelo seu mestre" (Craveirinha, Ent.)

A dicotomia disciplina / indisciplina era, no contexto do Externato, a projecção das perspectivas axiológica e normativa que mais comumente conceptualizam o que deve ser a manifestação dessas duas atitudes no seio da organização social primordial, a família, exactamente na medida em que a lógica doméstica se assume como a lógica dominante das inter-relações estabelecidas nesta organização: a primeira, prende-se com a adopção de valores morais e socializadores onde se enquadram o respeito pelos outros, o sentido da hierarquia, a dignidade da pessoa humana, as distinções, o dever entre outros, enquanto que a segunda se centra nas regras e normas de comportamento em vigor no Externato. Todavia, patente é nos registos discursivos a fluidez, ambiguidade e mesmo polissemia destes dois conceitos uma vez que eles recobrem múltiplas realidades que as histórias contadas evidenciam. Parece, no entanto, evidente a existência, no contexto desta instituição educacional, de um conjunto de normas organizacionais

implícitas que ditavam o comportamento dos alunos ao mesmo tempo que condicionavam a acção dos professores no domínio relacional, bem como o papel persuasivo da acção do Director sobre os alunos que, mais do que a racionalidade que presidia ao modo como a escola se organizava, se consubstanciava no seu estilo de liderança, quer pedagógica quer disciplinar, que criando e consolidando essa “*liberdade responsável*” agregava os professores e os alunos em torno dos valores simbólicos que representavam o Colégio.

São, por sua vez, as histórias evocadas que, eivadas da especificidade irredutível da acção de cada actor numa natural relação com as suas características pessoais e com as suas vivências escolares, que, enquanto narrativas autobiográficas (alunos e professores são as personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros) e como elementos de referência social, proporcionam a atribuição de sentido aos acontecimentos ao mesmo tempo que permitem a reconstrução histórica das vivências relacionais do Colégio. Nesta intervêm elementos materiais que se congregam nas manifestações sociais e simbólicas que marcam a sua cultura organizacional; elementos, em simultâneo, de identificação e de diferenciação (*ad intra* e *ad extra* Externato) como o uso da bata escolar e do emblema, os quais permanecem na memória dos entrevistados ajudando-os a recuperar os significados sociais de tal uso e a construir uma compreensão multifacetada da realidade vivida. Significativos são os seguintes relatos:

“As raparigas eram claramente identificadas pela bata: começaram por usar uma bata preta, com uma golinha branca e um cinto vermelho. Quando se passou para o novo edifício, passaram a usar uma bata azul, enquanto que os rapazes não tinham farda, mas havia um emblema - um mocho preto em cima de um livro com um debrunzinho a verde (que elas também tinham) e que alguns pregavam nas camisolas.” (Colaço, Ent.)

“Creio que o que nos identificava, enquanto estudantes do Externato, era o seguinte: todos, em regra, nos fazíamos acompanhar de livros de estudo, para além do facto de as raparigas usarem uma bata de estudante (azul, com cinto vermelho, nos primeiros anos); (...); como o Externato ficava distante, num ponto então isolado da vila, os alunos deslocavam-se invariavelmente em grupo, consoante os respectivos anos (havia apenas uma turma para cada ano), o que contribuía para a criação de um ambiente de companheirismo” (Freire, Ent.)

“A própria maneira de estar, o facto de andarmos juntos rapazes e raparigas (o que já era uma certa irreverência para a altura), os passeios ao campo, os piqueniques - porque nessa altura os jovens não se juntavam a não ser nós - e depois a tal fardazinha azul.” (F. Freire, Ent.)

“Hoje, à distância de 30 anos, julgo que se terá criado, entre nós, talvez

inconscientemente, a noção de que constituíamos um grupo privilegiado, por termos acesso ao ensino, ideia que porventura colhíamos entre os nossos antigos companheiros de escola primária, que não tinham podido acompanhar-nos nesse novo itinerário das nossas vidas” (Freire, Ent.)

“(…) provocou uma mudança de hábitos, uma atitude naturalmente diferente, em que, se calhar, pela primeira vez, os miúdos começaram a ter no seu círculo de amigos, raparigas, o que em, termos sociais, acabou por ser uma grande novidade, com alguma incompreensão por parte dos jovens que, na altura não andavam a estudar e que não entendiam bem alguma preferência, alguma ligação de proximidade que, no fundo, havia entre os colegas, e isso criou um certo distanciamento.(…) Colocava-lhes algum orgulho, fazer parte daquela elite - o ser elite determinava muito o comportamento dos moços e das moças (...). Mesmo numa sociedade fechada como era a nossa há trinta anos, esta novidade marcou, especialmente nos primeiros anos, a vida das pessoas, pelo seu estatuto, principalmente pela diferença que uns faziam dos outros.” (Colaço, Ent.)

“Julgo ser opinião unânime que o companheirismo era a regra de relacionamento entre os alunos, rapazes e/ou raparigas, até porque o Externato era misto, o que facilitava a inter-relação. A sã camaradagem originou fortes laços de amizade e respeito mútuo, o que ainda hoje perdura. Nesse aspecto, entre muitos outros, o Externato contribuiu bastante não só para esbater a tradicional divisão entre sexos mas também para promover a sua aproximação.” (Freire, Ent.)

Com acutilância nas memórias das vivências relacionais dos alunos do Externato vêm, ainda, os múltiplos episódios que retratam a sua vida quotidiana. Enquanto manifestações comportamentais singulares deste grupo de jovens que frequentavam o Externato e insertas nas suas actividades normais, as memórias de como decorriam as aulas, de como estudavam e sobretudo de como ocupavam os tempos livres, transmitem uma outra imagem, carregada de um imenso capital simbólico, quase se constituindo como paradigma desta instituição:

“A brincadeira deles era no átrio, era ir para o Paraíso (...), o Paraíso era uma zona - acho que ainda existe hoje - na parte de baixo do colégio, lá ao fundo. Eles chamavam-lhe o Paraíso porque era um sítio realmente aprazível, passava um regatozinho e havia lá uma sobreira, e, pronto, lá é que eles brincavam, se levavam os livros, estudavam e namorar também. (Contreiras, Ent.)

“Tínhamos muitos furos, durante os quais conversávamos muito, jogávamos ao ringue e houve uma altura em que íamos para o Paraíso, conversávamos sobre os namorados e outras conversas próprias da idade - músicas, bailes e de programas da televisão, e outras vezes vínhamos dar uma volta à vila, passear pelas ruas, na altura não se ia ao café.” (Silva, Ent.)

“O átrio era relativamente pequeno, era onde se misturavam os alunos dos furos com aqueles que estavam no intervalo das aulas a algazarra era imensa. Quando a sineta tocava, íamos para a aula e, se o barulho continuava no

exterior, a vigilante, por vezes não dava conta do recado, fazia queixa ao director e - os alunos eram chamados ao gabinete (...) Quando o tempo estava melhor é que era mesmo bom, pois o colégio ficava fora de portas, havia muito espaço livre, (...). Em termos de brincadeiras íamos ao ninho ao olival e havia um sítio, um pouco mais abaixo, que tinha dois sobreiros, por onde passava um ribeirinho, a que nós chamávamos o "Paraíso"; a turma, quando não tinha aulas, em dias bonitos, num furo já previsto ou numa ausência do professor, deslizava pela encostazinha abaixo, chegava ao Paraíso e ali ficava à sombra da árvore até às cinco e meia, muitas, muitas vezes, a preparar a aula de Inglês, a estudar. (Colaço, Ent.)

"Passeávamos muito, íamos à Horta da Nora, à azinheirinha do Paraíso e também à Cavandela. Nestes passeios criávamos umas amizades mais profundas e sempre com muita brincadeira ingénua." (F. Freire, Ent.)

É esta *Escola do Paraíso*²¹⁶ como espaço de fruição da liberdade, da descoberta, da aventura que se impõe aos actores pela memória instantânea e naturalista do passado ao mesmo tempo que se torna numa clarificação crítica dos acontecimentos, das vivências e dos factos memorizados. É do duplo sentido desta *Escola do Paraíso* que penso legitimamente poder apropriar-me: a utopia concretizada de ascenso social de muitos jovens *materialmente pobres mas intelectualmente bem dotados* como finalidade primordial de uma organização que, aglutinando uma visão de futuro, foi capaz de erigir uma cultura cimentada num sistema de valores partilhados que transformou uma vontade colectiva (enquanto empenhamento de cada actor em seguir os objectivos delineados de uma organização que soube criar uma dinâmica autónoma emergente da reflexão prospectiva, filosófica, política e ideológica do seu processo de criação) numa realidade organizacional única e singular.

²¹⁶ A *Escola do Paraíso*, parafraseando o título do romance de José Rodrigues Miguéis, mas sobretudo pela importância simbólica que o lugar - o Paraíso - detinha para os alunos deste Externato, conforme os extractos das entrevistas ilustram.

2.4. Os resultados

Esta *Escola do Paraíso* era, à semelhança das escolas das décadas de 60 e 70, fortemente selectiva e reprodutora das desigualdades sociais e culturais vigentes na sociedade. Esta constatação impõe-se quando se analisam e interpretam os dados recolhidos nos documentos oficiais²¹⁷. Para confirmação desta mesma asserção apresento o quadro 15 (na página seguinte) que, numa perspectiva evolutiva, procura mostrar o percurso escolar dos alunos matriculados no 1º Ano e que concluíram o 5º Ano sem repetências:

Quadro 14
Percurso Escolar dos Alunos

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo				% G / A
	Matriculados 1º Ano	Aprovados 2º Ano	% B / A	Matricu- lados 3º Ano	% D / B	Matricu- lados 5º Ano	Aprovados 5º Ano	
1961-62	35							
1962-63	11	23	66					
1963-64	16	7	64	19	83			
1964-65	20	10	63	7	100			
1965-66	23	12	60	9	90	13	5	14
1966-67	29	7	30	8	67	6	1	09
1967-68	18	12	41	6	100	9	7	44
1968-69	17	7	39	11	92	6	3	15
1969-70	28	7	41	7	100	3	3	13
1970-71	29	15	54	7	100	5	2	07
1971-72		12	41	11	73	6	4	22
1972-73				8	67	5	1	06
1973-74						5	4	14
1974-75						6	2	07
Total	226	112	50	93	84	64	32	14

²¹⁷ Os dados que me serviram de suporte para efectuar a análise dos resultados escolares foram recolhidos nas pautas das avaliações, efectuadas no final de cada período, para todos os alunos matriculados no 1º Ano no Externato e que tiveram possibilidade de concluir os cinco anos de escolaridade nesta escola, e ainda nos livros de termos de exame existentes respectivamente na Escola Secundária Diogo de Gouveia (ex-Liceu Nacional de Beja), na Escola E B e,3 Mário Beirão, de Beja (ex-Escola Preparatória Mário Beirão) e da Escola E B 2 3 e Secundária Dr. Brito Camacho, de Almodôvar (que está na posse dos termos de exame efectuados no ex-Externato).

A comparação entre a coluna A e a coluna B do quadro mostra a existência de um número significativo de reprovações e/ou abandonos, sendo que a percentagem dos alunos que terminaram o 1º ciclo dos liceus (ensino preparatório a partir de 1969/70) é nos três primeiros anos de funcionamento do Externato mais elevado que nos anos subsequentes o que de certa forma, como elucidarei mais à frente, constitui o suporte material de criação da imagem de sucesso/qualidade que se propagou do Externato. Particular, e dado que se impõe como reflexão, é a percentagem global de 50% de sucesso no cômputo total dos alunos e dos anos de existência do Externato; este facto denota, a nível geral, o carácter selectivo e de desigualdades escolares que enformava o sistema de ensino nas duas décadas consideradas, e a nível do próprio estabelecimento de ensino a conformação com os requisitos de exigência escolar pré-determinada pelo sistema, dialectizada, todavia, pelas relações fundadoras da diferença, da diversidade e da autonomia que os actores escolares assumiam, como elucidei nos itens anteriores. A selectividade era imposta pelo sistema, mas impunha-se, também, endogenamente, em nome da qualidade do serviço prestado pelo Externato, qualidade essa que obtinha visibilidade nos resultados dos exames de final do primeiro ciclo.

Ao se considerar a coluna D denota-se a barreira²¹⁸ que existia entre os dois ciclos de estudos. As características sócio-económicas dos agregados familiares eram condicionantes do percurso escolar dos alunos e o fim do 1º ciclo era para alguns o fim da sua etapa escolar -

“(...) havia apenas um objectivo, que era fazer o 2º Ano, pois nessa altura o 2º Ano já era um grau académico que podia dar acesso a algum emprego.” (Mira, Ent.)

“(...) mesmo para aqueles cujas possibilidades económicas não lhes permitiam ultrapassar o 2º Ano, havia a consciência de que tal habilitação académica lhes poderia proporcionar um emprego, uma segurança no futuro.” (Freire, Ent.)

- embora se verificando que, na sua maioria, os alunos do Externato, vencida a barreira do exame do 2º Ano, prosseguiram os estudos.

A leitura, em paralelo, da coluna D com a coluna G, mostra a conjugação da selectividade dominante no Externato com a selectividade dos próprios exames

²¹⁸ Esta *barreira* apresenta duas dimensões: o terminus para os que têm como expectativa, exclusivamente, alcançar o 2º ano e os que não conseguem ter sucesso e abandonam o sistema. Esta leitura é, facilmente, visível nas coortes que apresentarei de seguida.

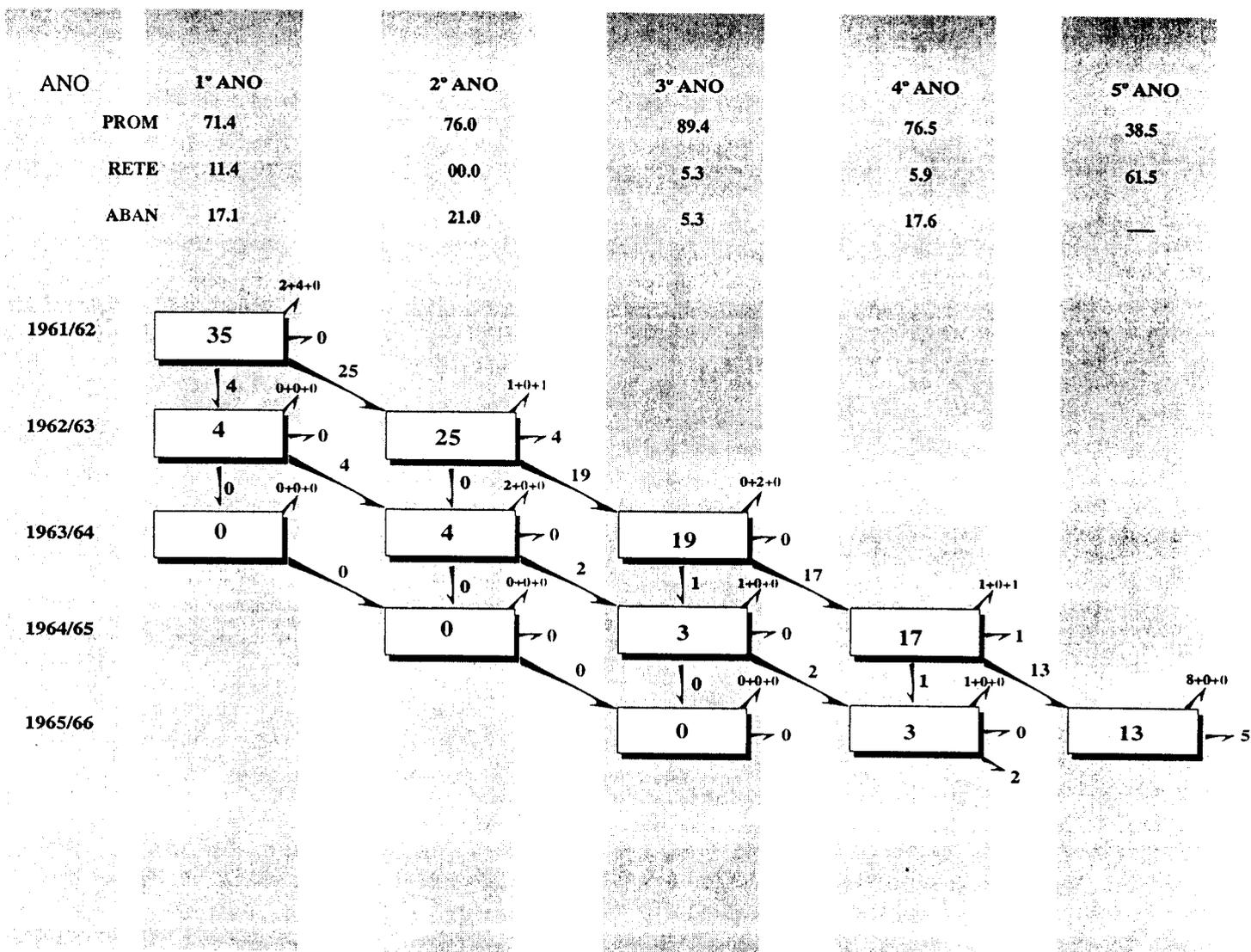
nacionais, sendo a primeira evidenciada pela coluna F. A percentagem dos alunos que, nunca reprovando, foram aprovados no 5º Ano relativamente aos entrados, isto é, os formados na escola (coluna G) é diminuta (14% em média) e resultado dessa dupla selectividade²¹⁹ e da dificuldade de estabelecer uma relação positiva imediata entre o crescimento da procura escolar (e consequentemente do sistema escolar privado) e o incremento das expectativas sociais relativamente aos seus resultados: o ascenso social individual e o impulso determinante para o desenvolvimento económico e social da região.

A comprovação das afirmações produzidas quanto à sobrevivência no sistema, ao sucesso/insucesso dos alunos, em suma, a visibilidade efectiva do percurso escolar dos alunos é efectuada através das coortes que apresento. Optei pela construção de três diagramas de fluxos respeitantes aos alunos que se matricularam nos anos lectivos de 1961/62, 1966/66 e 1969/70. Esta opção foi determinada pelo facto destes anos lectivos corresponderem respectivamente ao início das actividades lectivas, ao ano intermédio de vida da instituição e ao último em que era possível seguir integralmente o percurso dos alunos, tendo em conta os mesmos indicadores dos anos anteriores: os matriculados, os abandonos, os promovidos, os retidos e os aprovados. Apresento, de seguida, a primeira reconstituição da coorte (Diagrama 1²²⁰, página seguinte) da qual se impõe como primeira e imediata conclusão a de que dos 35 alunos matriculados em 1961/62, terminaram os dois ciclos de estudo, em 1965/66, com sucesso, apenas 5 alunos, isto é, 14,2% dos alunos entrados terminaram, sem repetências, os ciclos de estudo que o Externato oferecia. Significa, por um lado, que 30 alunos (85,8% do grupo inicial) não completaram os dois ciclos em tempo normal; por outro, a taxa de sobrevivência é de 45,7%, isto é, mantinham-se na escola em 1965/66, 16 dos alunos que iniciaram os estudos em 1961/62, os restantes 19 abandonaram sucessivamente o sistema nos anos imediatos à matrícula, respectivamente 6, 8, 2 e 3. Confirmam estes números a existência da barreira do 2º Ano dado que, nos dois primeiros anos dos cinco anos dos dois ciclos, o abandono é substancialmente maior. A selecção escolar era de facto operada nos finais dos dois ciclos de estudo, no 2º e no 5º Anos, e eram os exames que

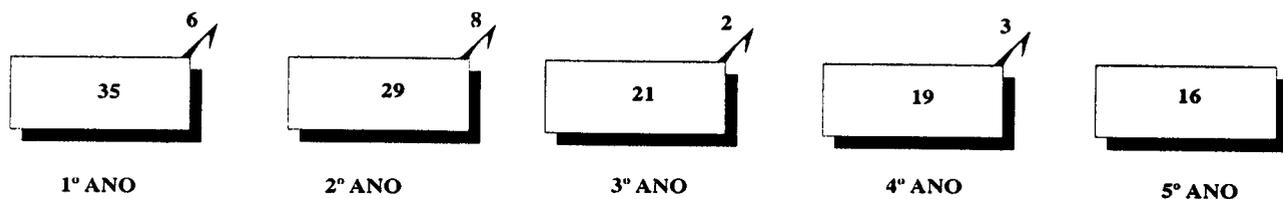
²¹⁹ Chamo a atenção para o quadro 13 da pag. 175 onde o número de alunos matriculados, no total dos anos, no 5º Ano (316) excede largamente o número de alunos do 4º Ano (232), o que evidencia um número relativamente elevado de repetências.

²²⁰ Optei por apresentar no corpo do trabalho só um dos três diagramas - os outros dois em anexo (anexos 13 e 14) - devida às suas similitudes e nessa conformidade a leituras de resultados idênticos.

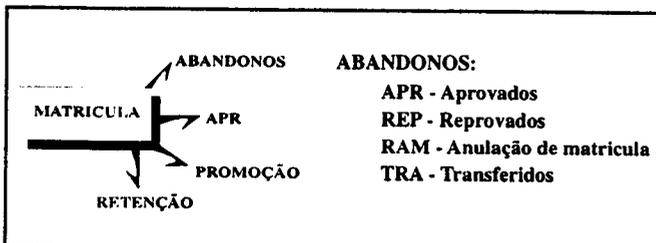
Diagrama 1
 Coorte de alunos entrados em 1961/62



Reconstituição da coorte



Legenda



de forma inelutável marcavam essa selecção. Aliás, na década de 60 e na primeira metade da de 70, os exames continuaram a ser um elemento primordial da política educativa do Estado Novo justificado por duas ordens de razões: uma pedagógica, de limitação da frequência excessiva de alunos de molde a que o ensino colectivo, baseado no regime de classes, não fosse posto em causa; outra, política e social, que pondo a escola ao serviço de uma *tecnologia social* preservava a conformidade de cada um com sua condição social²²¹.

Se os professores e o director do Externato comungaram destas duas ordens de razões é, no mínimo, discutível, não o sendo, todavia, o facto de os exames serem condicionantes de todo o funcionamento do Externato, com reflexos nas práticas quotidianas dos professores e dos estudantes, prestando-lhes estes redobrada atenção. Era através dos resultados obtidos pelos alunos nos exames que se aferia, em termos de opinião pública, a qualidade do serviço prestado pelo Externato²²², conforme ilustram as seguintes descrições e interpretações desta realidade feitas por alunos, professores e accionistas:

“(...) o colégio, o Externato Dr. António Francisco Colaço era obrigado a apresentar os alunos no final de cada ciclo a exame num estabelecimento da ensino oficial, neste caso, no Liceu de Beja, e o Externato, logo após a sua fundação e a seguir até final do seu funcionamento teve sempre nome preponderante naquele liceu, sendo então conhecidos os alunos pelos colacinhos - “Aí vêm os colacinhos!” - e quando vinham os colacinhos era sinónimo de alunos bem preparados, (...)” (Craveirinha, Ent.)

“A leitura que eu faço, à distância, é que a grande preocupação dos professores era, (e faziam gala dessa circunstância,) que os seus alunos levados a exame tivessem êxito, porque se os chumbos acontecessem, com muita frequência, se calhar o colégio não tinha hipóteses de sobreviver. Queriam que aquele estabelecimento fosse um pouco modelar, que os pais ganhassem confiança no ensino que ali era ministrado, para que acreditassem que era um colégio que estava em formação e era importante que ele se impusesse e a forma de se impor seriam os resultados..” (Colaço, Ent.)

“(...) os resultados foram sempre muito razoáveis, raros eram os alunos que não passavam no exame; por vezes acontecia a surpresa, alunos havia que iam a

²²¹ Expus, desta forma sintetizada, os dois argumentos que J. Barroso diz serem erigidos na defesa da selecção e dos exames durante o período do estado Novo (1995: 580-581).

²²² Na nota 219 afirmei que o maior número de alunos que se verificava no 5º Ano era sinal de retenções; parece, no entanto, não o ser em exclusivo dado que, nas conversas informais, nos foi dito que muitos alunos de outras instituições, no 5º Ano, se matriculavam no Externato com o objectivo de obterem uma preparação adequada à resposta, com eficiência, às provas de exame nacionais efectuadas no Liceu de Beja.



exame com uma média de doze ou treze e vinham de lá com catorze ou quinze, o que dava satisfação quer ao aluno quer a nós.” (Craveirinha, Ent.)

“O colégio atingiu um nível muito bom. Nos exames do Liceu de Beja era frequente os alunos de Castro Verde terem boas notas nos exames.” (Guerreiro, Ent.)

Foi, efectivamente, com base nos resultados dos exames nos dois primeiros anos de funcionamento do Externato - de 1962/63 e 63/64 - que foi desenvolvida a ideia de eficiência a qual era propagada com o objectivo de defesa e preservação de uma imagem de qualidade; era, igualmente, erigida como instrumento de legitimação de medidas de discriminação positiva conforme se evidencia na citação seguinte extraída de um “memorial” enviado à inspecção em 1965:

*“(…) foram propostos por este Externato a exame do 1º ciclo liceal, 40 alunos, dos quais 34 foram dispensados das provas orais, graças às excelentes classificações que obtiveram, e os restantes 6 admitidos à prova oral, distinguiram-se com bons resultados.”*²²³

Com o objectivo de comprovar esta ideia de excelência, efectuei um quadro 15:

Quadro 15
Quadro Comparativo do Aproveitamento do 2º Ano²²⁴

Ano Lectivo	Estabelecimentos de Ensino	Alunos admitidos a Exame	Alunos aprovados				
			Dispensas à oral		Sem Dispensa	Alunos aprovados	
			Nº	%		Total	%
1962-63	Liceu .N. Beja	73	31	42	42	73	100
	Ext. Dr. A.F.C.	24	22	92	2	24	100
	Outros Est. E.P.	169	59	41	85	144	85
	Total Est. E.P.	193	81	42	87	168	87
1965-66	Liceu .N. Beja	105	15	14	85	100	95
	Ext. Dr. A.F.C.	15	1	7	12	13	87
	Outros Est. E.P.	181	34	19	112	146	81
	Total Est. E.P.	196	35	18	124	159	81
1966-67	Liceu .N. Beja	105	10	10	82	92	88
	Ext. Dr. A.F.C.	15	1	7	11	12	87
	Outros Est. E.P.	231	16	7	156	172	75
	Total Est. E.P.	246	17	7	167	184	75

Fontes: Livros de Termos e relatórios dos reitores do Liceu nacional de Beja nos anos lectivos considerados. Pautas do 3º período do Externato Dr. António Francisco Colaço nos referidos anos lectivos.

²²³ In “Memorial” enviado pela Direcção ao inspector Almeida Carneiro, em 6 de Março de 1965.

²²⁴ A opção pelos anos lectivos referidos prende-se quer com as valorizações efectuadas no Externato (relatórios e actas da Assembleia Geral) quer com a apresentação (e disponibilidade) dos dados destes anos nos relatórios dos reitores e nos livros de termos.

Sendo este um quadro comparativo dos resultados dos alunos do Externato com os dos alunos do Liceu de Beja e, ainda, de outros estabelecimentos de ensino particular do distrito, a sua análise vem comprovar a ideia de excelência dos resultados no ano lectivo de 1962-63 por parte dos alunos do Externato em relação quer aos alunos do Liceu Nacional de Beja (mesmo tendo em consideração os 7 alunos *passados por média*) quer aos alunos dos outros estabelecimentos de ensino particular. Outro dado a evidenciar é o de que nos anos 1965-66 e 1966-67 os resultados dos alunos deste Externato, embora ligeiramente inferiores aos do Liceu, mantêm-se superiores às médias dos outros estabelecimentos de ensino particular.

Outra realidade, nestes últimos dois anos referenciados, é a respeitante aos alunos submetidos a exame do 5º Ano liceal, e aos respectivos resultados, conforme mostro através do quadro 16 da página seguinte. Verifica-se que a qualidade dos resultados, independentemente das várias leituras cruzadas que se podem efectuar, é significativamente inferior aos do ensino oficial e não traduz, de forma geral, a eficiência do ensino. Todavia, estes dados têm, necessariamente, de ser observados considerando as variantes aprovados ou reprovados nas duas secções: embora as aprovações dos alunos do Externato, relativamente aos outros estabelecimentos de ensino particular, sejam relativamente inferiores, também o são nas reprovações, pelo que o saldo global é semelhante. Não se deve omitir também que sob o ensino pendia um elevado grau de exigência e selectividade, sendo que no ensino particular se pode problematizar a acentuação dessas mesmas características.

A excelência dos resultados obtidos, como referimos relativamente aos primeiros exames do 2º Ano, ficou na memória colectiva e constituiu-se como elemento simbólico e mitificador da realidade vivida nos anos subsequentes. Já em Novembro de 1966, e face aos resultados do 5º Ano, aquando da apreciação dos “*resultados do ensino nos anos 1964/1965 e 1965/1966*”²²⁵, em assembleia geral, refere-se:

²²⁵ In Livro de Actas da Assembleia Geral, p. 12 verso; a análise reporta aos resultados escolares dos exames do 5º Ano, realizados no final do ano lectivo de 1965/66. De idêntico teor foi a comunicação apresentada na sessão do mesmo órgão realizada no ano seguinte, em 1 de Novembro de 1967: “*Foi de seguida dada a palavra ao Director Escolar (...), tendo o mesmo comunicado à Assembleia Geral, os resultados obtidos no ano escolar findo, e os obtidos pelos alunos apresentados a exame do segundo e quinto ano no Liceu Nacional de Beja. Lamentou que os mesmos não tenham sido na totalidade satisfatórios, mas em face dos resultados gerais verificados naquele Liceu, tinham que se julgar normais os obtidos pelos alunos do Externato Doutor António Francisco Colaço.*” (in livro citado, p.13).

Quadro 16
Quadro Comparativo do Aproveitamento do 5º Ano

Ano Lectivo	Ensinos	Alunos Admitidos a Exame																	
		Nas duas Secções (Letras e Ciências)						Só em Letras						Só em Ciências					
		Aprov. 2 Secções		Reprov. 2 Secções		Aprovados		Só em Letras		Só em Ciências		Admitidos		Aprovados		Admitidos		Aprovados	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1965-66	L. N. Beja	30	79	0	0	8	21	0	0	12	100	12	100	14	14	0	0	100	
	Ext. A.a F. C.	6	40	0	0	8	53	1	7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	Outros Ext.	47	57	12	15	13	16	11	13	47	79	47	79	47	38	81	81	81	
	Total E. E. P.	53	54	12	12	21	21	12	12	47	79	47	79	48	38	79	79	79	
1966-67	L. N. Beja	36	61	4	7	9	15	10	17	27	56	27	56	16	14	0	0	88	
	Ext. A.a F. C.	1	33	0	0	2	67	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	Outros Ext.	34	42	23	28	20	25	25	31	50	62	50	62	43	25	58	58	58	
	Total E. E. P.	84	42	23	27	22	26	25	30	50	62	50	62	44	25	57	57	57	

Fontes: Livros de Termos e relatórios dos reitores do Liceu nacional de Beja nos anos lectivos considerados. Pautas do 3º período do Externato Dr. António Francisco Colaço nos referidos anos lectivos. A opção pelos anos lectivos referidos prende-se quer com as valorizações efectuadas no Externato (relatórios e actas da Assembleia Geral) quer com a apresentação (e disponibilidade) dos dados destes anos nos relatórios dos reitores e nos livros de termos.

“Dada a palavra ao Director Escolar Doutor Francisco de Lara Colaço Alegre, foi pelo mesmo comunicado à Assembleia Geral, os resultados obtidos, que apesar de não terem sido muito brilhantes, era de considerar satisfatórios em face dos conseguidos no Liceu Nacional de Beja e ser o primeiro ano que este Externato apresentava alunos ao exame do segundo ciclo liceal.”

A justificação de uma certa *normalidade* dos resultados pondo a ênfase na comparação entre os resultados obtidos no Externato e no Liceu de Beja (quadro 16), enquanto relativiza os desempenhos menos bons dos alunos, tem subjacente o elemento ideológico implícito na lógica de uma prática educativa que se baseava na inter-relação do rigor e da exigência com a reconfiguração das regras adaptadas às necessidades dos alunos, e se autosustentava na refeitura de uma imagem social de escola de qualidade.

A representação social de excelência impregnada de reflexividade social produzida a partir da própria escola foi transposta para fora dos seus muros através da interacção implicada da comunidade local. Mau grado a forte selectividade de um sistema onde se defendia que a escola não era para todos, que tinha uma função eminentemente selectiva e se cimentava na assunção - dos pontos de vista ideológico, político, social e económico - da segregação e da discriminação social, o Externato Dr. António Francisco Colaço, com base noutra perspectiva perante a função social e cultural da escola, defendia um outro sentido para o rigor e a exigência que, devendo ser socialmente partilhados, tanto recaíam sobre os alunos, como sobre os professores e a própria direcção enquanto *prestava contas* à comunidade.

E são os impactos que a constituição do Externato teve na pequena comunidade rural de Castro Verde que, para concluir esta reflexão em torno dos resultados, vou equacionar. Impõe-se-me a necessidade de diacronicamente situar este esforço reflexivo no período de constituição e duração do Externato e projectá-la para a actualidade, acompanhando o percurso das vidas de alguns alunos na sua inter-relação com a vida da comunidade.

No quotidiano de uma vila interior em que as relações sociais se estabeleciam na base do interconhecimento e assentavam nas solidariedades classistas, a existência de uma instituição de ensino, criando relações de convivibilidade grupais, veio criar alguma instabilidade no imobilismo reinante e provocar algumas clivagens entre a geração dos jovens. Por um lado, assistiu-se a uma alteração da paisagem humana no seio da própria

vila: era um colorido diferente o dado pelos grupos de jovens que se identificavam e diferenciavam pelo uso da bata, por serem portadores de livros, por ousarem desafiar os cânones e hábitos instituídos, não só ao se constituírem em grupos mistos, de rapazes e raparigas, como ao intentarem reproduzir condutas de meios civilizacionalmente mais evoluídos; por outro, eram novas solidariedades que emergiam solidificadas num sentimento de pertença a uma organização que se impunha pelas múltiplas dimensões que a auto-referenciavam. De certa forma, inusitadamente, o Externato vai influir não só na representação social de cada família no destino dos seus jovens, como também na sua própria trajectória social, isto é, rompendo com o quadro de uma ordem social simbolicamente integrada pela conformidade de cada um com a sua condição, através das suas dimensões social e assistencial, o Externato vai contribuir para a criação de uma *outra* ordem social, porventura, mais democrática. Todavia, no seio da sociedade de então, e pese muito embora a *abertura* que o Externato potenciava - o acesso ao ensino era ainda muito selectivo, selectividade esta primordialmente económica embora se configurasse, também, como de capacidades, como dei conta ao longo deste estudo - a minoria dos jovens que o frequentavam ganharam um estatuto diferenciador da grande maioria que se quedava, em termos educativos, pela frequência do ensino primário, gerando afastamentos inelutáveis pelas diferentes funções, pelas ocupações diferenciadas dos tempos livres, pelo, enfim, *modus vivendi* distinto que o estatuto de estudante possibilitava. Desigualdades sociais e culturais foram-se cimentando num contexto societal em que a democratização no acesso ao ensino e consequente liberdade de opção em termos educacionais, eram ainda, pelos condicionalismos sócio-políticos dominantes, impossibilidades. Os possuidores de condições económicas e os *intelectualmente bem dotados*, numa palavra, os alunos, criaram solidariedades grupais que, hoje, decorridas que são três décadas, entretecem, consolidadas nas malhas informes das memórias, redes de amizade e de cumplicidades que a evocação das vivências partilhadas denuncia.

E foi ao acompanhar do percurso destes jovens, nas suas permanências e nas suas saídas - uma verdadeira diáspora - que a evidência dos números confirmou a percepção de que a migração conhecida nas décadas de 60 e 70 foi, igualmente, sustentada por estes jovens recém formados no Externato. O quadro que apresento na página seguinte, contemplando somente os alunos que em cada ano lectivo em que funcionou o Externato entraram no 1º ano, mostra que contrariamente à vontade dos construtores deste

projecto, condicionalismos diversos ditaram oportunidades de saída do meio local, consubstanciando a *fuga de cérebros* que as estratégias de desenvolvimento local (ou a ausência delas) não souberam estancar.

Quadro 17
Residência dos Alunos entrados no 1º Ano

Ano Lectivo	Total de Alunos Matriculados	Nº de alunos residentes em Castro Verde		%
		A data da matrícula	Actualmente	
1961-62	35	32	3	9.4
1962-63	11	11	5	45.4
1963-64	16	15	4	26.7
1964-65	20	20	4	20.0
1965-66	23	22	8	36.4
1966-67	29	28	15	53.6
1967-68	18	18	11	61.1
1968-69	17	16	5	31.3
1969-70	28	25	11	44.0
1970-71	29	27	12	44.4
1971-72	45	44	22	50.0
Totais	268	255	100	39.2

Segundo, por outro lado, o percurso dos ex-alunos residentes actualmente no concelho de Castro Verde e focalizando de perto as funções e ocupações que hoje exercem, vêem-se confirmadas as expectativas dos impulsionadores da constituição do Externato. Ocupando cargos políticos a nível autárquico, sendo professores dos ensinos básico e secundário (grupo com um peso mais significativo), desempenhando profissões liberais, pertencendo aos órgãos de administração pública, sendo membros de associações culturais e humanitárias, enfim, em lugares e cargos com visibilidade social, política ou comunitária, encontram-se, inelutavelmente, ex-alunos do Externato.

São estes homens e mulheres que, hoje, como elementos de uma geração que beneficiou de um bem público local, valorizam os conhecimentos, as competências, as experiências relacionais desenvolvidas no Colégio; exprimem um reconhecimento incontido pela acção colectiva do grupo mobilizador do projecto-Externato e vêem, nostalgicamente, o edifício onde cresceram e cresceram os seus sonhos, ser ocupado, actualmente, por outras crianças que também, paulatinamente, vão inscrevendo as suas histórias na singular história desta Escola, ainda denominada, Dr. António Francisco Colaço.

2.5. Periodização

Estendendo-se por um período de dezassete anos de actividade, o Externato Dr. António Francisco Colaço, apresentou, como ficou patente ao longo do estudo, um conjunto de características, com carácter “*permanente*” que acompanharam a vida desta *escola em construção* - e por isso também em *mutação* - que denominei de *invariantes*: a permanência contínua da mesma liderança/direcção, a precaridade do funcionamento e a persistência das dificuldades financeiras. Simultaneamente, para além das linhas de continuidade organizativa e funcional, é possível distinguir fases distintas, em que a instituição, por necessidades endógenas ou por imposições externas, procurou responder aos desafios económicos, sociais, políticos e culturais dessa década e meia da vida nacional, em que se assistiu ao desmoronar de um regime ditatorial e ao difícil parto de outro democrático.

A primeira fase, de 1960 a 1964, foi marcada, inicialmente, pela exposição da ideia da criação do Externato e por uma intensa actividade organizativa - mobilização social conducente à angariação de accionistas e conseqüente angariação de fundos para a construção do edifício escolar e ainda pelo início das actividades lectivas.

A nível administrativo com os três actos eleitorais ocorridos, nos primeiros onze meses de actividade, estruturou-se a *direcção* que conduziu os destinos da instituição em quase toda a sua vida. A intensa actividade organizativa deste período fez com que se realizassem seis reuniões da Assembleia Geral em três anos (60% do total), enquanto a participação dos accionistas nestas tendeu a, progressivamente, diminuir.

As diligências junto das entidades locais foram coroadas de êxito com a cedência de instalações provisórias; por sua vez as relações com o Ministério marcadas inicialmente por um espírito de “abertura”, foram dificultadas, por razões políticas, com a recusa temporária deste em aceitar o Director, proposto pela Direcção, e em passar a primeira autorização provisória de funcionamento.

A nível pedagógico salienta-se nesta fase o início das actividades lectivas, em Outubro de 1961 bem como a excelência dos resultados obtidos nos primeiros exames do 2º Ano, realizados em 1963. A estabilidade docente é outro factor a assinalar bem como o facto de na sua totalidade residirem em Castro Verde, o que fez emergir, na escola, uma cultura de familialismo.

Em termos financeiros as receitas desta fase são fortemente marcadas pela venda de acções, verbas que são totalmente canalizadas para a construção do edifício (esta inicia-se na primavera de 1961 sendo, posteriormente interrompida, por falta de recursos financeiros para a sua conclusão), enquanto as despesas de funcionamento são cobertas pelas mensalidades pagas pelos alunos.

A segunda fase, de 1964 a 1972, foi marcada pela mudança das actividades lectivas para o novo edifício, embora inacabado, pela persistência das dificuldades financeiras e pela conclusão da construção do edifício, consequência de uma nova política de apoio governamental às construções escolares.

Durante esta fase efectuaram-se as primeiras diligências junto das entidades oficiais para obtenção de apoio financeiro para conclusão das obras, as quais, reiniciadas em 1969, foram terminadas em 1971.

À estabilidade directiva bem como à estabilidade do corpo docente contrapunha-se a instabilidade formal do funcionamento com as autorizações provisórias a serem concedidas anualmente, traduzindo uma orientação contrária ao estipulado na lei, mas conivente com a inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo acontecida nesta fase.

É este o período em que o Externato conhece o máximo por ano lectivo da sua população escolar (137 em 1971-72) e em que os primeiros alunos efectuam exames do 5º ano no Liceu Nacional de Beja e que face aos resultados *menos bons* se valoriza a imagem de qualidade e eficiência criada na fase anterior.

A terceira fase, de 1972 a 74, é, de certa forma, o prenúncio do fim do Externato ditada pela abertura da Escola Preparatória Dr. António Francisco Colaço, no ano lectivo de 1972-73. Fase visível da política de *democratização* da educação de Veiga Simão e, conseqüentemente, de uma nova estruturação que, de forma indirecta, ao abrir

a educação para todos - com início do ensino preparatório oficial - veio eclipsar as grandes finalidades erguidas aquando da fundação do Externato.

Datam desta fase os primeiros subsídios do Ministério para funcionamento do Externato, o que se inscreve dentro da política educativa deste período.

O ano de 1973-74 marca o início da instabilidade do corpo docente contrariando uma das invariantes que tinham marcado a vida do Externato.

A última fase, de 1974 a 1977, é marcada pelo declínio e fim do Externato. É um período de verdadeira turbulência organizacional, quase anomia.

Consequência da democratização do ensino aumentou o peso dos subsídios de funcionamento (denominados subsídios à gratuitidade do ensino) enquanto, inversamente diminui o peso das mensalidades dos alunos, acabando por ter um valor insignificante nos anos lectivos 1975-76 e 1976-77. A inflação ocorrida no país reflectiu-se, no Externato, numa significativa subida dos salários de todos os agentes educativos e na elevação dos custos por aluno.

A instabilidade do corpo docente era uma constante; os órgãos de gestão e administração sofrem esvaziamento de poder; a última Assembleia Geral de accionistas realizou-se a 22 de Maio de 1976, para deliberar da venda do edifício do Externato ao Ministério da Educação.

A nível pedagógico as actividades escolares terminam com a anulação da totalidade dos exames do 3º Ano do curso geral, realizados em 1977 na instalações do Externato, em consequência de uma fraude detectada pelos correctores das provas designados pelo Liceu Nacional de Beja, ainda que contestada pelos encarregados de educação e pelo director escolar em exercício.

Estas quatro fases mostram uma verdadeira sincronia entre a vida do Externato e as políticas educativas dominantes na sociedade portuguesa. O local e o nacional interagiram e condicionaram-se mutuamente. Nascido quando o ensino oficial não dava resposta à *procura optimista da educação*, morre quando o ensino oficial se massifica e as estruturas sociais, económicas e políticas locais não permitem a diversificação do ensino.

Capítulo V:
A Escola do Paraíso

A *Escola do Paraíso*, no contexto desta monografia sócio-histórica, constitui-se como uma expressão metafórica que, fazendo confluir os sentidos vindos das práticas e dos valores de uma organização escolar situada num tempo e num espaço específicos, vai permitir uma descrição (e redescricao) sintética da realidade percebida dessa organização como objecto de um conhecimento histórico e social. De onde, este capítulo final - de um estudo que é, na sua essência, um contributo para a história do ensino particular e, por definição, com um carácter aberto e inacabado - procurar, recuperando as problemáticas iniciais e retomando as conclusões parcelares que foram sendo tecidas, encontrar as respostas possíveis às duas questões orientadoras deste processo investigativo:

De que forma é que a constituição de um bem comum local - o Externato Dr. António Francisco Colaço, em Castro Verde, nos anos 60 - foi reflexo da abertura e do desenvolvimento do sistema de Ensino Nacional ocorridos a partir desta data?

Que características organizacionais e que cultura de escola enformaram o funcionamento do Externato Dr. António Francisco Colaço ao longo da sua existência - de 1960 a 1977 - e que, conseqüentemente, marcaram as suas singularidade e especificidade?

Estas duas questões encerram em si três problemáticas que transversalmente atravessaram todo este percurso descritivo e interpretativo de uma organização escolar apreendida diacronicamente, desde a sua génese até ao seu *terminus*, e que agora urge reequacionar para reconstruir a síntese que define este capítulo:

- A primeira problemática equacionava as relações entre as especificidade e singularidade da génese e constituição do Externato Dr. António Francisco Colaço com o movimento global das políticas educativas, procurando elucidar o modo como se articularam as suas características com as dominantes sociais, políticas e educativas locais e nacionais;

- A segunda interrogava, sistemática e metodicamente, o funcionamento do Externato por forma a encontrar uma melhor compreensão (ou uma compreensão diferente) de uma organização de ensino privado, na sua unicidade e irrepitibilidade no seio de um sistema, com o qual se igualava e se diferenciava, e, desse modo, elucidar as

dinâmicas organizacionais, relacionais e pedagógicas que enformaram esse mesmo funcionamento;

- a terceira problemática estabelecia-se no paralelo entre a realidade observada (lida nos documentos e contada pelos actores, condensando, assim, o universo dos dados recolhidos no trabalho de campo) e o quadro teórico-conceitual construído, questionando o alcance das opções metodológicas que nortearam todo o processo de investigação.

A *Escola do Paraíso* constitui-se como a proposição dizível (e inteligível) da singularidade de uma organização escolar, criada no período da *procura optimista da educação*, num tempo em que o objectivo político essencial era o de planear a educação para enfrentar os desafios da modernidade, no quadro de uma economia tendencialmente a inserir-se no sistema capitalista europeu.

Sendo, nesta conformidade, reflexo da abertura e do desenvolvimento do ensino nacional ocorrido a partir do decénio de 60, não esgota a sua especificidade nessa condicionante; antes, a sua singularidade advém do facto de, na sua génese, estar um processo de mobilização social em torno de um bem comum local, processo este de inquestionável originalidade quando a ele se agrega uma acção colectiva independente, de carácter autónomo e cooperativo, no seio de um modelo societal marcado pelo autoritarismo e conservadorismo e controlo de todas as manifestações individuais ou colectivas. Esse controlo institucionalizado pelas estruturas burocrático-administrativas nacionais e pelas estruturas locais, ficou patenteado no decorrer das formalidades legais para a criação do Externato, evidenciando os constrangimentos e os entraves, os bloqueios de uma sociedade fortemente condicionada por um poder político anti-democrático que limitava todas as formas de participação cívica e política.

Por outro lado, a constituição do Externato numa região interior, sofrendo um processo de sangria migratória, e reflectindo as contradições inerentes às modificações profundas da base económica e social e às fracturas no sistema político vigente na época, expressa, igualmente, a existência de uma sincronia entre o pensamento e acção dos actores locais - a elite letrada que a investigação mostrou estar na origem do Externato - e as emergentes teorias desenvolvimentistas que se iam consolidando em termos nacionais. O *Manifesto*, documento aglutinador das vontades e da participação dos actores locais, exprimia, de forma cabal, a apropriação (voluntária) dos vectores

ideológicos essenciais do discurso político educacional dos finais dos anos 60: o entrelaçar economia com educação; o encarar a educação como factor de mobilidade social; o alargar a base escolar de recrutamento dos futuros grupos dirigentes e técnicos competentes, essenciais ao desenvolvimento. Retomando, neste sentido, os pressupostos da teoria do “capital humano” na relação de causalidade linear entre “mais escola” e “mais desenvolvimento” e das teorias da meritocracia que viam na escola um instrumento de maior justiça e igualdade social, o *Manifesto* era, em última instância, filho do seu tempo. De realçar, todavia, para além da sua modernidade o seu carácter inovador numa sociedade local que, num país centralizado e conseqüentemente com profundas assimetrias, era marcada pela interioridade e ruralidade com as conseqüentes características dominantes de imobilismo e conservadorismo. Este sentido inovador, de fazedores da história e de construtores da modernidade que moveu os impulsionadores da constituição do Externato, repercutiu-se, igualmente, na sua opção pela personalidade do patrono, ela própria também aglutinadora de uma componente axiológica que projectava o devir, assumindo-se como projecto na relação dialéctica passado/presente/futuro, enquanto elemento de uma cultura que, cimentada na exemplaridade do passado, se desenvolvia na dinâmica da acção presente norteada pela reflexão sobre o ideal desejado no tempo/futuro.

Ainda e tendo em conta a “vida” do Externato, este estudo deixou vincado o seu carácter marcadamente provisório em (e na) continuidade, carácter este tornado elemento estruturante da construção de um projecto em permanente mutação/adequação que, na concretização da sua acção e intervenção, procurou conciliar os ajustamentos necessários ao controlo burocrático e ideológico com a construção de respostas autónomas ajustadas aos princípios que desde o *Manifesto* foram definidos como matriz identitária desta instituição de ensino.

Neste contexto se interpretaram as três invariantes que marcaram diacronicamente o Externato: a *engenharia financeira* para o manter em funcionamento, balizada por uma singular racionalização da gestão dos recursos que passou pela definição das prioridades, a quantificação dos custos e a optimização dos resultados sempre enquadrados nos princípios consignados no ideário da escola, onde se entrelaçavam os projectos individuais com o projecto colectivo e se desenvolvia uma acção geradora de um sentimento de pertença de todos - alunos, professores, pais e

accionistas - à escola, ao mesmo tempo, que se reforçava o seu envolvimento na comunidade local e se promovia a sua imagem pública; a *estabilidade directiva e administrativa* que assentou, nos primeiros anos, na relação triangular Assembleia - Direcção - Director e que a evolução estrutural tornou bidireccional - Direcção - Director, bem como a *estabilidade pedagógica*, assente na liderança do Director, uma liderança cimentada no primado da mobilização e cooperação dos diferentes actores e na regulação dos processos de compatibilização de interesses necessários à construção do projecto comum; e o contínuo *funcionamento provisório*, consentido e legitimado, como expressão visível da inevitável abertura do sistema educativo polarizado entre as dificuldades de resposta à procura crescente da educação e a necessidade de gerir as incapacidades do sistema de ensino oficial.

Vivendo condicionado pelo Estado, usufruindo de uma autonomia mitigada - em consequência do carácter de menoridade, de inferioridade e de supletivismo inerentes a todo e qualquer estabelecimento de ensino privado - consubstanciada nas restrições pedagógicas e administrativas, no papel fiscalizador e controlador da inspecção e nas dificuldades financeiras advindas das necessidades de satisfazer os diversos encargos, o Externato Dr. António Francisco Colaço soube desenvolver, nos interstícios do processo de regulação centralizada e do controlo administrativo, margens de liberdade que permitiram operacionalizar uma gestão e administração que, embora coroadas de um certo amadorismo e, nessa conformidade, enformando de um carácter artesanal, harmonizavam as possíveis infidelidades normativas com os objectivos e finalidades que o seu projecto educativo implícito continha: a centralidade do aluno e da sua formação num projecto que, ao invés de um cariz comercial, valorizava a *dimensão social* na prossecução da sua acção. A visibilidade desta dimensão induziu, na pequena localidade ruralizada de Castro Verde, uma procura crescente da educação ao mesmo tempo que, simbolicamente, alterava a estrutura das percepções do capital escolar entendido, a partir de então, como o principal recurso para manter, ou melhorar, de uma geração para a outra, as posições sociais; de onde, valores e cálculo económico interagiram e reconfiguraram as perspectivas das famílias e as diferenças de género na frequência do Externato. Relevam-se aqui o fenómeno de feminização que se observou e que tem paralelo em termos nacionais bem como o peso determinante, para as famílias de fracos recursos económicos, dos resultados e experiências escolares positivas, como elementos

geradores de aspirações sociais, uma vez que essa era uma possibilidade viável numa instituição que nos seus objectivos, consignando uma abertura democrática *a toda a população juvenil do concelho*, inseria uma *dimensão assistencial*, desobrigando estas famílias do pagamento parcial ou integral das mensalidades.

Olhadas ainda na sua globalidade, a génese e a constituição do Externato deixaram patente uma relação sincrónica entre a sua evolução e o movimento educativo nacional, ocorrido sobretudo a partir de finais da década de 60 e, nesse sentido, expressaram a relação que se pretendia causal entre a educação e o desenvolvimento, tornando indissociáveis fomento cultural e fomento económico e, ao mesmo tempo, que interpelaram os alicerces do sistema ao enfatizarem as *dimensões cívicas e educativas*. Brotando de um projecto comunitário em que as dimensões cívicas da participação se impuseram como dominantes, o Externato, vai, na assunção das suas funções educativas, por em pé, num entendimento harmonioso das interacções escola-comunidade, um modelo de educação cívica, no sentido sergiano, que, visando o despertar dos interesses e das consciências, o incentivar saberes e competências e o recusar a facilidade, contribuiu para que a escola apostasse, de forma assumida explicitamente, na formação de cidadãos aptos a compreender as mudanças. Paralelamente à concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades, os actores organizacionais do Externato concebiam a educação como factor de desenvolvimento e de equidade e, ainda, como modo de afirmação do respeito pelos jovens, individual e solidariamente.

Compreender as dinâmicas organizacionais, relacionais e pedagógicas que enformaram o funcionamento do Externato Dr. António Francisco Colaço, ao longo dos dezassete anos de funcionamento, constituiu-se como a segunda problemática que, de forma permanente, atravessou todo este processo de investigação.

As dificuldades em encontrar proposições assertivas sobre as diferentes e ambivalentes configurações que o Externato assumiu em termos organizacionais, legitimam as (in)conclusões que neste momento referencio. Efectivamente, se por um lado o Externato se configurou como uma construção de uma ordem local, erigida pela interacção dos actores e pela sua interdependência estratégica, respondendo aos constrangimentos externos com a assunção de uma autonomia relativa e com a evidência de um processo de auto-referenciação identitária; por outro, o carácter mais ou menos arbitrário da acção organizacional e a relatividade da sua ordem interna não são

susceptíveis de negar o condicionamento institucional dos seus sistemas de acção concreta que tendiam a reforçar a estabilidade e a continuidade das práticas dominantes, das rotinas organizacionais e dos rituais sociais. De onde, focalizando o Externato de um ponto de vista organizacional, descobre-se uma construção de sentido em que dialecticamente se entrecruzavam as lógicas institucionais burocráticas de um estado administrativo uniformizador e autocrático com as lógicas locais desenvolvidas no jogo das dinâmicas internas das regularidades e conexões com as descontinuidades e desconexões. Neste sentido, se o Externato reflectia e reproduzia as orientações hegemónicas formais-legais - evidenciando um isomorfismo estrutural e funcional com o sistema de ensino nacional e, nessa conformidade, sendo condicionado na sua capacidade de auto-elaboração das estruturas pelos mecanismos quer de coerção e controlo quer simbólicos e normativos - podendo, neste contexto, ser classificado como uma organização burocrática; por outro lado, no plano da acção organizacional, produzia regras e normas próprias de acordo com as necessidades do momento, resultantes das inter-relações desenvolvidas pelos actores sociais em presença e decorrentes de lógicas provindas, essencialmente, dos meios familiares e cívicos pelo que, a compreensão da sua realidade compósita e pluridimensional não poder ser limitada, de um ponto de vista epistemológico, aos paradigmas racionalistas.

De facto, a interrogação sistemática do funcionamento desta escola permitiu interpretá-la utilizando as dimensões analíticas dos diferentes modelos interpretativos das organizações educativas privadas - modelos racionalistas, sistémicos, políticos, simbólicos e de ambiguidade - e dessa forma, desocultando a sua multifacetada, ambígua e complexa ordem organizacional. Nesta conformidade, salientam-se como componentes caracterizadoras das ordens e das dinâmicas desta *Escola do Paraíso* as seguintes:

- Mau grado a formal subordinação da gestão e administração do Externato à administração central, as chamadas *infidelidades normativas* tiveram uma importância semelhante ao normativismo. O incumprimento de regras formais-legais por parte de uma organização em constante turbulência organizacional no que concerne, exactamente, aos constantes e necessários ajustamentos e reajustamentos à ordem decretada legitimavam-se, ao nível das dinâmicas internas, na conformação a regras não formais e informais ditadas pelos interesses, objectivos e estratégias dos actores. A título de concretização reafirma-se o facto de que não dispondo o Externato, conforme o ditado

na lei, de um regulamento interno, era a personalidade do seu Director, o seu carisma perante a comunidade escolar e os valores e princípios que defendia que, não só congregavam os diferentes actores como projectavam o universo axiológico e praxeológico que se vivia na escola.

- A organização dos diferentes elementos e actividades que definiam a escola e se consubstanciavam no conjunto de princípios, valores e metas identificadas e adoptadas pelos diferentes actores pode ser enquadrada, predominantemente, na lógica doméstica a qual, por sua vez, se insere no modelo comunitário. Parece ser legítimo, neste contexto, afirmar que o Externato se constituía como uma comunidade educativa dela decorrendo concepções específicas face ao saber, às relações sociais, ao papel dos professores e ao entendimento dos alunos. Revelaram os dados recolhidos nas entrevistas e os documentos consultados que se procurava harmonizar o saber uniforme dos manuais escolares com os saberes da vida quotidiana e da experiência, ocupando as formas de pedagogia activa um lugar fundamental na medida em que às aprendizagens académicas teóricas, obtidas numa lógica de adição, se acrescentavam outros processos e modalidades de aprendizagem que se consideraram inovadores dado o contexto em que decorriam; no desenrolar das inter-relações sociais, balizadas pelas relações directas e pessoais entre alunos e professores e restantes parceiros da comunidade local, estabelecia-se e adoptava-se uma gestão de tipo familiar e interpessoal; os professores eram vistos como profissionais competentes que aliavam às aptidões científico-pedagógicas qualidades pessoais enquanto que os alunos eram considerados como jovens que, nas suas potencialidades e características, se individualizavam ao mesmo tempo que se integravam num projecto colectivo que a todos irmanava.

- O clima organizacional, caracterizado pela sua multidimensionalidade e pela interligação dos seus componentes, foi identificado, através da análise e interpretação dos dados documentais, como de *tipo participativo com carácter consultivo* dando corpo às crenças e expectativas sobre a vida organizacional, isto é, à cultura do Externato. Esta, consolidada no valor da participação, era a manifestação de um projecto que plasmava a unidade na diversidade e que tinha como espaço referencial a comunidade local e como espaço estrutural a família. As relações sociais estabeleciam-se na base do familialismo, sendo as interações estabelecidas na comunhão de ideais e de crenças e a hierarquia de autoridade e de controlo assente na tradição e na antiguidade.

- A sua dinâmica organizacional e a sua ordem local criaram a ideia de excelência na qualidade do serviço prestado, tendo esta representação social sido produzida na própria escola e transportada para fora dos seus muros através da interacção implicada da comunidade local. O Externato, numa clara defesa dos princípios da meritocracia, contrapunha ao pensamento dominante da selectividade e segregação *naturais* um *outro* pensamento sobre a função social e cultural da escola, defendendo que o rigor e a exigência, pressupostos da excelência, deviam ser socialmente partilhados e dessa forma, recaiam tanto sobre os alunos como sobre os professores e a própria direcção enquanto *prestava contas* à comunidade.

A terceira problemática presente, permanentemente, ao longo de todo o processo de investigação, residiu no alcance da opção metodológica que desenvolveu.

Pretendia efectuar uma monografia sócio-histórica pelo que teria de aliar perspectivas de análise histórica a perspectivas de análise sociológica, adoptando métodos e técnicas de investigação destas duas disciplinas de base bem como enquadrar os pressupostos científicos e epistemológicos das mesmas. Tinha como património de conhecimento um conjunto significativo de estudos sobre a História do Estado Novo assim como sobre a História da Educação deste período (estudos centrados, sobretudo, na macro-organização, na administração central, nas políticas e morfologias organizacionais) a par de um reduzido número de estudos quer de História Local quer de estudos centrados na escola, institucional e organizacionalmente referenciada enquanto realidade teórica e empírica complexa (estudos de caso e/ou estudos etnográficos conduzidos numa dada organização escolar) e, ainda, um número diminuto de estudos sobre os estabelecimentos de ensino privado.

Tendo como ponto de partida estas vantagens e estes constrangimentos, pretendia - com esta investigação, metodologicamente assente na análise histórica e sociológica da documentação existente e nos discursos-memória dos actores organizacionais envolvidos na vida do Externato - reconstruir o itinerário da história desta instituição de ensino particular, averiguando como foi influenciada e como exprimiu a sua época e, simultaneamente, captando as suas singularidade e complexidade organizacionais. Para tal, no desenho da investigação e na sua concretização, para além de indagar sobre o conteúdo, expresso e oculto, da variedade e multiplicidade de documentos, procurei, igualmente de forma sistemática, encontrar as teorias que a

problematização da realidade suscitava. Desta forma, a teorização foi validada e corroborada em função dos problemas da investigação e apreendida de forma crítica e contextualizada no espaço-tempo em que incidiu este estudo. Das diferentes abordagens teóricas que incidem sobre a análise das organizações educativas privadas retirei e apropriei-me das dimensões analíticas, captadas em imagens ou metáforas, que desocultaram a complexidade e dinamicidade inerentes a esta organização de ensino particular, una e singular: o Externato Dr. António Francisco Colaço.

Mais do que referir os eventuais ganhos que esta perspectiva analítica possibilitou, importa focar os obstáculos epistemológicos que ela colocou. Assim, e face à variedade e complexidade dos documentos escritos e dos depoimentos, as opções tomadas em termos de temáticas de análise e as leituras interpretativas, procuraram cimentar-se no equilíbrio entre a (relativa) objectividade procurada e a inelutável interpenetração da minha própria história de vida: quer a minha vivência enquanto aluno de um externato num tempo e num espaço similares àqueles em estudo, quer no (re)encontrar espaços de reflexividade crítica sobre os meus saberes emergentes da prática profissional. Por outro lado, e sendo este o estudo de um caso, na sua singularidade, importava-me sobretudo adoptar uma postura investigativa que não “enaltecesse” nem “enegrecesse” a história deste Externato, mas que a compreendesse através de um olhar interrogador e de uma atitude crítica de forma a que se constituísse como um contributo para a história do ensino particular, de onde uma tensão permanente entre as “descobertas reais” e a construção de uma narrativa *imparcial* e argumentativa que, dando visibilidade às dimensões da vida organizacional do Externato, expressasse também a especificidade que adquiriu pela sua própria história.

O carácter inacabado desta pesquisa é facilmente perceptível. Por um lado, a documentação existente, mesmo exaustivamente explorada, levou a interpretações algumas vezes inconclusivas; à argumentação nem sempre se agregou um exame aprofundado das teorias... Por outro lado, este estudo constitui, necessariamente, uma investigação preliminar sobre uma organização educativa privada, inserta num contexto local específico, de onde a possibilidade de outros projectos, abordando outras dimensões da vida organizacional, poderem vir dar continuidade à investigação que efectuei. Tornar-se-ia, possível, neste sentido, fazer evoluir esta investigação em várias direcções, das quais aponto duas:

- em primeiro lugar, fazer evoluir o estudo no sentido de uma articulação mais sólida entre a análise das teorias e dos modelos organizacionais com o estudo do caso do Externato, o que permitiria abordar de forma mais profunda as dimensões da sua vida organizacional, como, a título de exemplo, a problemática da estabilidade da liderança e dos tipos de liderança;

- numa segunda direcção, seria metodologicamente interessante reconstruir as próprias dinâmicas de acção organizada, aprofundando a utilização das fontes orais a fim de melhor compreender as estratégias dos diversos actores e os processos de definição de racionalidades *a posteriori*, nomeadamente no processo de constituição do Externato e nas dinâmicas sociais e organizacionais dos primeiros anos de funcionamento.

Esta foi, no entanto, a reconstrução possível da história e das dimensões da vida organizacional do Externato Dr. António Francisco Colaço. Foi, sobretudo, uma forma para melhor compreender o presente.

Fontes e Bibliografia

Fontes

*No Arquivo do Externato Dr. António Francisco Colaço*²²⁶.

- ♦ Livro de Actas da Assembleia Geral (de 1960 a 1976).
- ♦ Circulares emitidas pelo Externato (de 1960 a 1977)
- ♦ Correspondência (de 1960 a 1976):
 - com o Ministério da Educação Nacional, em especial, com a Inspeção Superior do Ensino Particular;
 - com outros organismos estatais e instituições públicas
 - com particulares.
- ♦ Pautas de Avaliação de final de período (de 1961-62 a 1976-77)
- ♦ Relações de Alunos (de 1961 a 1977)
- ♦ Documentos vários de Acção Social (requerimentos de redução/isenção de mensalidades, atestados de pobreza, etc.)
- ♦ Documentos Contabilísticos:
 - Livros de Receitas e Despesas (1961 a 1977)
 - Documentos de Caixa (de 1961 a 1965)
 - Mapas de cotização para o Sindicato Nacional dos Professores (de 1968 a 1975)
 - Declarações de Renumerações e Rendimentos – Imposto Profissional (de 1963 a 1976)
 - Recibos (cadernetas) de Acções (de 1961 a 1971)
 - Recibos (cadernetas) de cotas pagas à Mocidade Portuguesa
 - Recibos de Mensalidades (de 1961 a 1976)
 - Recibos diversos

²²⁶ O *corpus* documental que constitui o arquivo do Externato encontra-se, na sua maioria, na posse de um dos familiares do patrono e, ainda, em menor quantidade, na viúva do Secretário da Direcção.

No Arquivo Municipal:

- ♦ Acta da Sessão da Câmara Municipal de Castro Verde de 11 de Fevereiro 1897.
- ♦ Correspondência da Câmara Municipal com O Governo Civil (1954 e 1962)

No Arquivo do Liceu Nacional de Beja

- ♦ Livros de Termos do 1º ciclo do Curso Geral - Anos: 1962-63 a 1968-69
- ♦ Relatórios dos Serviços do Liceu Nacional de Beja – Anos: 1962-63, 1965-66 e 1966-67.
- ♦ Termos de Exame do 2º ciclo do Ensino Liceal de 1965-66 a 1974-75.

No Arquivo da Escola EB 2/3 Mário Beirão de Beja

- ♦ Termos de Exames do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – Anos de 1969-70 e 1970-71.

No Arquivo da Escola EB 2 3/S Dr. João de Brito Camacho de Almodovar

- ♦ Termos de Exames do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – Anos de 1971-72.

No Arquivo Particular do Director

- ♦ Fotocópias dos Diplomas de Professor e de Director do Licenciado Francisco de Lara Colaço Alegre

No Arquivo do Lar Jacinto Faleiro – Castro Verde

- ♦ Relação de bens legados por Jacinto Faleiro à Santa Casa da Misericórdia e Hospital Civil Morais Sarmiento de Castro Verde

Revistas:

- ♦ “O Bejense” – Nº 156 de 10/06/1914
- ♦ “Trabalhos da Academia de Ciências de Portugal” – III Vol. E Tomo V, Imprensa da Universidade de Coimbra, 1915.

Outras Fontes:

- ♦ Boletim do Sindicato Nacional dos Professores, nº 15 de Dezembro de 1966

Legislação:

- ♦ Decreto nº 18 140 de 22 de Maio de 1930
- ♦ Decreto-Lei nº 25 317 de 13 de Maio de 1937
- ♦ Decreto-Lei nº 27 003 de 14 de Setembro de 1936
- ♦ Decreto-Lei nº 36 507 de 14 de Outubro de 1936
- ♦ Decreto nº 36 507 de 17 de Setembro de 1947 (Reforma do Ensino Liceal)
- ♦ Decreto nº 36 508 de 17 de Setembro de 1947 (Estatuto do Ensino Liceal)
- ♦ Decreto-Lei nº 37 029 de 25 de Agosto de 1948 (estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial)
- ♦ Decreto nº 37 545 de 8 de Novembro de 1949 (Estatuto Ensino Particular)
- ♦ Decreto-Lei nº 41 192 de 18 de Julho de 1957
- ♦ Contracto Colectivo de Trabalho dos Professores do Ensino Particular –
Boletim do Sindicato Nacional dos Professores, Vol. III nº 1 e 2, 1º trimestre de 1961
- ♦ Decreto-Lei nº 47 311 de 12 de Novembro de 1966
- ♦ Decreto 48 572 de 5 de Setembro de 1968
- ♦ “Cópia Despacho de S. Exª o Sr. Ministro das Corporações e Previdência Social, publicado no “Diário do Governo” Nº 34, II Série, de 10 de Fevereiro de 1969.

Bibliografia*

- Afonso, N. G.** (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M.** (1982). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Editorial Presença.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M.** (1986). “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais”. In: Augusto S. Silva e José M. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barreto, A. e Mónica, M. F.** coord.(1999). *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- Bardin, I.** (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barroso, J.** (1992). “Fazer da Escola um Projecto”. In: Rui Canário, org. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J.** (1995). *Os Liceus - Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barroso, J.** org. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J.** (1996). “O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In: João Barroso, org. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167 – 189.
- Barroso, J., Costa, J. M., Dinis, L. L., Filipe, M. E.** (1998). *A Construção de uma Cultura Escolar de Sobrevivência. Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. e Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P.** (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C.,** (s/d). *A Reprodução - elemento para uma teoria do sistema de Ensino*. Lisboa: Edições VEJA.

* As datas indicadas referem-se à edição da obra consultada

- Brunet, L.** (1995). "Clima de Trabalho e Eficácia da Escola". In: A. Nóvoa, coord. *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional, pp. 122 - 139.
- Bush, T.** (1994). "Theory and practice in educational management". In John West-Burnham. *The Principles of Educational Management*. London: Longman.
- Canário, R.** (1995). "Desenvolvimento Local e Educação - Não Formal". In *Educação. Ensino*. Setubal, pp. 31-34
- Canário, R.** (1996). "Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas". In João Barroso, org. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1986). "Research Methods". In *Education*. London: Croom Helm.
- Carvalho, L. M.** (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. de** (1986). *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar / Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, L. G.** (1998). "Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação". O Sistema Educativo no Estado Novo". In: *Ler História*, nº 35, pp. 71 - 107.
- Costa, J. A.** (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Crozier, M. e Friedberg, E.** (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Ecker, G.** (1985), "Theories of Educational Organization: Modern". In Husen e Postlethwaite, eds. *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press: 5256-5259.
- Estevão, C. V.** (1996). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Universidade do Minho. Braga. [policopiado].
- Estrela, A.** (1990). *Teoria e Prática de observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. S.** (1991). "Socialização e desenvolvimento dos comportamentos sociais". In: E. L. Pires., A. S. Fernandes, J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*. Edições ASA, pp. 149 - 156.
- Fernandes, R.** (1999). "Escolaridade obrigatória". In: A. Barreto, M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal*, v. VII, Suplemento, Porto: Livraria Figueirinhas, pp. 643 - 645.

- Formosinho, J.** (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho. [policopiado].
- Formosinho, J.** (1991). “Currículo e cultura escolar”. In: E. L. Pires, A. S. Fernandes, J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*. Edições ASA, pp. 149 - 156.
- Friedberg, E.** (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmica da Acção Organizacional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Goetz, J. P. e LeCompte, M. D.** (1988). *Etnografia y diseno cualitativo de investigación*. Madrid: Morata.
- Gomes, A.** (1981). “Ensino Público, Particular e Cooperativo”. In: Silva, M. e Tamen, M. I. (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, R.** (1993). “Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola”. In: *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 14, pp. 105 -126.
- Gomes, R.** (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa. Educa.
- Grácio, R.** (1989). “A Expansão do Sistema de Ensino e a Movimentação Estudantil”. In António Reis, dir. *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, pp. 221-258.
- Grácio, R.,** (1995). *Obra Completa*. Lisboa. Fundação Caloute Gulbenkian.
- **Grácio, R.** (1995). “Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal dos Anos 60 aos Anos 80”. In Rui Grácio, *Obra Completa II - Do Ensino*. Lisboa. Fundação Caloute Gulbenkian, pp. 455 - 535.
- Grácio, S.** (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1993*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S.** (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.
- Grácio, S.** (1999). “Estatuto da Educação Nacional”. In: A. Barreto, M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal*, v. VII, Suplemento, Porto: Livraria Figueirinhas, pp. 678 - 680.
- Hutmacher, W.** (1995). “A escola em todos os seus estados: evidências, críticas e novas perspectivas”. In António Nóvoa, coord. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote, pp. 45 - 76.
- Kuin, S.** (1996). “Mocidade Portuguesa”. In F. Rosas e J. M. Brito, dir. *Dicionário do Estado Novo*, volume I, Lisboa: Circulo de Leitores, pp. 607 - 609.

- Lima, L. C.** (1992). *A Escola como organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Macedo, B.** (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Madureira Pinto, J.** (1984). "Questões de metodologia sociológica". In *Cadernos de Ciências Sociais*, 1, pp. 5 - 37.
- Mattoso, J.** (1988). *A Escrita da História*. Lisboa. Editorial Estampa.
- Miles, M. & Huberman, A. M.** (1985). *Qualitative data Analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Mónica, M. F.** (1999). "Ensino Primário". In: A. Barreto e M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal*, v. VII, Suplemento, Porto: Livraria Figueirinhas, pp. 636 - 639.
- Morgan, G.** (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Nóvoa, A.** (1992). "A "Educação Nacional"". In F. Rosas, coord. *Portugal e o Estado Novo (1930 - 1960)*. Lisboa: Presença, pp. 455 - 542.
- Nóvoa, A.** coord. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A.** (1995). "Para uma análise das instituições escolares". In: A. Nóvoa, coord. *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional, pp. 13 - 43.
- Nóvoa, A.** (1995). "Prefácio". In João Barroso, *Os Liceus - Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa. Fundação Caloute Gulbenkian. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, pp. XVI - XXVII.
- Nóvoa, A.** (1996). "Educação Nacional". In F. Rosas e J. M. Brito, dir. *Dicionário de história do Estado Novo*, volume I, Lisboa: Circulo de Leitores, pp. 286 - 288.
- Nóvoa, A.** (1996). "Ensino Liceal". In F. Rosas e J. M. Brito, dir. *Dicionário de história do Estado Novo*, volume I, Lisboa: Circulo de Leitores, pp. 301-303.
- Nóvoa, A.** (1996). "Professores". In F. Rosas e J. M. Brito, dir. *Dicionário de história do Estado Novo*, volume I, Lisboa: Circulo de Leitores, pp. 803 - 806.
- Nóvoa, A.** (1999). "Política de Educação". In: A. Barreto, M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal*, v. VII, Suplemento, Porto: Livraria Figueirinhas, pp. 591 - 596.

- Nóvoa, A. e Barroso, J. (1999). "Ensino Liceal". In: A. Barreto, M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal*, v. VII, Suplemento, Porto: Livraria Figueirinhas, pp. 632 - 634.
- Nóvoa, A. e Barroso, J. (1999). "Ensino Preparatório". In: A. Barreto, M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal*, v. VII, Suplemento, Porto: Livraria Figueirinhas, pp. 635 - 639.
- Ogawa, R. (1985), "Theories of Educational Organization: Classical". In Husen e Postlethwaite, eds. *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press: 5251-5256.
- Pereira, A. A. (1986). *Normas e Sugestões Metodológicas para a Apresentação de Trabalhos Escritos de História*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ramos, R. (1999). "Analfabetismo". In: A. Barreto, M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal*, v. VII, Suplemento, Porto: Livraria Figueirinhas, pp. 95 - 100.
- Reis, A. (1989). "Os valores salazaristas". In A. Reis, dir. *Portugal Contemporâneo*, v. IV, Lisboa: Publicações Alfa, pp. 333 - 338.
- Reis, A. (1996). "Marcelismo". In F. Rosas e J. M. Brito, dir. *Dicionário do Estado Novo*, volume II, Lisboa: Circulo de Leitores, pp. 546 - 548.
- Rodrigues, A. S., coord. (1994) *História de Portugal em Datas*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Rosas, F., coord. (1992). *Portugal e o Estado Novo (1930 - 1960)*. Lisboa: Presença
- Rosas, F. (1992). "As grandes linhas da evolução institucional". In F. Rosas, coord. *Portugal e o Estado Novo (1930 - 1960)*. Lisboa: Presença, pp. 86 - 143.
- Rosas, F. (1994). "Marcelismo: a liberalização tardia (1968 -1974)". In J. Mattoso, *História de Portugal*, v. VII, Lisboa: Circulo de Leitores, pp. 545 - 558.
- Rosas, F. (1996). "Estado Novo". In F. Rosas e J. M. Brito, dir. *Dicionário de História do Estado Novo*, volume I, Lisboa: Circulo de Leitores, pp. 315-319.
- Rosas, F. e Brito, J. M. B., dir. (1996). *Dicionário de História do Estado Novo*, Lisboa: Circulo de Leitores.
- Salazar, O. (1961). *Discursos. 1928 - 1934*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Santos, B. S. (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

- Sarmiento, M. J. e Formosinho, J.** (1995). "A Dimensão Sócio-Organizacional da Escola-Comunidade Educativa". In: *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1º Vol., Porto: SPCE, pp. 77-92.
- Serrano, G. P.** (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. 1. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Serrano, G. P.** (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. 2. Técnicas y Análises de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Silva, M. e Tamen, M. I., coord.** (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R.** (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970 – 1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R.** (1994). "O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, pp. 3 - 33.
- Vala, J.** (1986). "A análise de conteúdo". In: Augusto S. Silva e José M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valentim, J. P.** (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Vidigal, L.** (1996). *Os Testemunhos Oraís na Escola. História Oral e Projectos Pedagógicos*. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1

Guião de Entrevista semi-estruturada

Accionistas

Objectivos:

Recolher informações acerca das motivações (individuais e/ou colectivas) que presidiram à fundação do Externato Dr. António Francisco Colaço

Questões:

1. O sr. ainda se lembra do processo de fundação do Externato? Diga-me, por favor, do que se recorda, em concreto?
2. Que motivos o levaram a aderir ao projecto e dessa forma a se tornar tornar-se accionista?
3. Considera que as razões que o levaram a aderir foram concretizadas?

Anexo 2

Guião de entrevista semi-estruturada

Alunos

Objectivos:

Recolher informações acerca das ocupações dos estudantes durante a sua estadia diária no Externato.

Recolher informações sobre o funcionamento do Externato.

Questões:

Certamente ainda se recorda dos tempos em que frequentou o Colégio.

1. É capaz de descrever o que era o dia-a-dia de um estudante naquela altura?
2. O que é que vos identificava enquanto estudantes do externato?
3. As aulas ocupavam muito tempo? Como eram estruturados os horários?
4. Como decorriam as aulas? Que papéis desempenhavam cada um dos intervenientes no espaço da sala de aula: professores e alunos?
5. Como se relacionavam os professores e os alunos fora das aulas?
6. Todas as aulas decorriam no espaço da sala de aula ou eram utilizados outros recursos?
7. É capaz de descrever como era o organizado o espaço na sala de aula?
8. Havia outras actividades, organizadas pelo Colégio, para além das aulas?
9. Como é que ocupavam os tempos livres - os furos e os intervalos?
10. Que tipo de ocupações eram mais frequentes - passear, brincar, estudar ... ?
11. Os rapazes relacionavam-se bem com as colegas?
12. Os alunos eram, por vezes, indisciplinados? Dentro das aulas? Fora delas?
13. Que tipo de relações mantinha o Director do Externato com os alunos?
14. Quer referir alguma história ou algum episódio que considere interessante na vida do colégio?

Anexo 3

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

Presidente da Direcção

Objectivos:

Compreender a dimensão organizacional do Externato através das representações dos diversos actores, elucidando as imagens estruturantes da organização no que respeita às concepções de poder e às culturas e identidades escolares, pedagógicas e profissionais.

Inferir as condicionantes económicas, sociais e culturais locais no processo de criação e funcionamento do Externato através da compreensão das estratégias prosseguidas pelos actores locais.

Questões:

Uma passagem breve pela biografia do Sr. Engenheiro - baseada em depoimentos informais das pessoas de Castro Verde que mais de perto privaram com o Senhor - levam-me a concluir que a sua personalidade se pode definir pela existência de um grande espírito empreendedor e de uma visão de futuro. Daí, o compreender que, na ida década de sessenta, e numa região do interior do Alentejo, Castro Verde, o sr. Engenheiro tivesse lançado a ideia de criar um "Externato Liceal", procurando apoios para a concretização desse projecto. Importa-me dar visibilidade a este processo pelo que vou colocar-lhe um conjunto de questões:

1. Que razões estiveram na emergência da ideia de constituição de um externato?
2. Essa ideia radicou numa auscultação prévia de eventuais interessados em dar corpo a esse projecto? Ou de uma outra forma, a conjuntura político-institucional e cultural que se vivia em Castro Verde apresentava-se fértil para o desenvolvimento dessa ideia?

3. Que processos e procedimentos adoptou para expôr publicamente o seu projecto?

4. Da análise da documentação existente sobre o Externato ressalta um conjunto de objectivos: a fundação dessa instituição tornava acessível o Ensino Liceal a um amplo número de jovens ao mesmo tempo que reduzia os custos para aqueles que, eventualmente, tinham de abandonar precocemente a sua terra; “jovens intelectualmente bem dotados” poderiam aspirar a um bom emprego e a melhorar as respectivas condições de vida; e o concelho de Castro Verde, a região, poderia vir a estancar a corrente migratória e simultaneamente desenvolver-se.

Gostaria que o Sr. desenvolvesse estas ideias.

5. A concretização do seu projecto, independentemente das adesões motivacionais expressas, deparou-se com diversas dificuldades. Pode referir-me essas dificuldades?

6. Para fundar o Externato a Comissão Organizadora teve, necessariamente, de estabelecer contactos com o Ministério da Educação Nacional. Qual a sensibilidade dos seus responsáveis perante a vossa proposta? Foram receptivos? Colocaram obstáculos?

7. Acha que a criação do Externato possibilitou a resolução de um problema sentido localmente e, simultaneamente, veio colmatar uma deficiência do sistema de ensino nacional?

8. Uma vez criado, formalmente, o Externato, a Comissão Organizadora, e, posteriormente, a Direcção, procuraram dotar essa nova instituição de estruturas organizacionais e simbólicas que respondessem aos objectivos definidos e a prosseguir. Nesse sentido, foi nomeado o Director e escolhido o patrono do Externato. Poder-me-á elucidar sobre as razões das opções então tomadas?

9. A estrutura organizacional então criada respondia aos requisitos exigidos pelas estruturas similares? Como era constituída? Que alterações é que foi sofrendo ao longo da sua existência?

10. A concretização do projecto do Externato e o seu modelo de funcionamento radicaram em princípios orientadores?

11. O Externato manteve, necessariamente, relações com as estruturas centrais do Ministério da Educação Nacional. Que tipo de relações e qual o conteúdo dessas relações?

12. Para além das relações com as estruturas ministeriais o Externato também se relacionava com instituições e personalidades locais? Como classifica essas relações

13. Anualmente - e durante toda a sua vida - foi concedida ao Externato, pela Inspeção Superior do Ensino Particular, uma licença provisória de funcionamento. Por que razão o Externato nunca teve um alvará definitivo de funcionamento? Que reflexos teve este facto nas relações com o Ministério e no funcionamento do próprio Externato.

14. Nesta estrutura organizativa havia funções diversas desempenhadas pelos diversos órgãos. Quais especificamente as funções da Direcção e do Director e quais as relações que mantinham entre si?

15. A Assembleia Geral nos primeiros anos - de 1960 a 1968 - lavrou regularmente as actas da sua actividade. Nos restantes anos - e contrariamente à restante documentação que abrange a totalidade da vida da organização - parece não terem havido reuniões deste órgão. Foi de facto assim? Qual o significado deste facto?

16. Constituindo o Externato uma sociedade por acções, e sendo os accionistas, na sua maioria, os pais dos alunos, que tipo de relação mantinha a Direcção com eles?

17. A documentação existente mostra-nos que a direcção se ocupava da administração e gestão dos recursos físicos, humanos e financeiros. A construção do edifício do externato, os recursos financeiros necessários a essa edificação e ao funcionamento da organização, a selecção e contratação de professores, os apoios aos alunos mais carenciados eram questões analisadas pela Direcção. Qual efectivamente nestas problemáticas o papel da Direcção? Que tipo de poder tinha?

Anexo 4

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

Director

Objectivos:

Compreender a dimensão organizacional do Externato através das representações dos diversos actores, elucidando as imagens estruturantes da organização no que respeita às concepções de poder e às culturas e identidades escolares, pedagógicas e profissionais.

Inferir as condicionantes económicas, sociais e culturais locais no processo de criação e funcionamento do Externato através da compreensão das estratégias prosseguidas pelos actores locais.

Questões:

O Sr. Dr. foi das pessoas mais envolvidas na vida do Externato Dr. António Francisco Colaço - pertenceu à Comissão Organizadora tendo assumido, desde o início das actividades lectivas, o cargo de Director - de tal forma que, quaisquer conversas sobre o *Colégio* implicam, habitualmente, uma referência à sua pessoa.

Por estes factores, e a fim de poder reconstruir a história do Externato e compreender a sua organização administrativa e pedagógica, o seu depoimento é de inquestionável interesse e importância. Para a concretização dos objectivos a que me proponho são-me fundamentais as suas recordações e opiniões, que procuraremos revisitar através das respostas às seguintes questões:

1. Que razões o levaram a aderir à proposta formulada pelo Sr. Eng^o. Canelas e a integrar a Comissão Organizadora do futuro Externato?
2. Como correspondeu, em termos gerais, a população de Castro Verde à ideia de constituição do *Colégio*?
3. A sua assunção do cargo de Director coincide praticamente com o início das actividades lectivas. No seu entender, que razões assistiram aos outros membros da Comissão a confiarem-lhe tal missão?

4. O que o levou a assumir o cargo: a identificação com os objectivos propostos? O sentir que era uma das pessoas em Castro Verde que detinha as condições para levar a bom cabo essa tarefa? Outras? Quais?

5. O exercício da sua prática como Director era balizada por princípios administrativos e pedagógicos. Será que é possível, neste momento, recordar alguns desses princípios em que balizava a sua prática.

6. Enquanto Director qual era, em concreto, a sua função? Era exclusivamente orientação pedagógica ou também desempenhava outras tarefas, nomeadamente de gestão dos recursos humanos e financeiros?

7. Que tipo de relações mantinha com a Direcção do Externato? Os papéis desempenhados por ambos inscreviam-se numa complementaridade harmoniosa?

8. De que modo eram assumidas pelo Colégio as orientações formais/legais emitidas pelo Ministério de Educação Nacional?

9. Havia uma responsabilização do Director pela assunção e divulgação dessas normas emitidas superiormente?

10. O Externato estava “dependente” do Liceu Nacional de Beja. Qual a natureza dessa “dependência”?

11. Dada a dimensão da escola, as relações com os professores, com os alunos e com os pais dos alunos eram basicamente informais. Existiam, no entanto, provavelmente, contactos formais, reuniões específicas agendadas para tratar de assuntos concretos. Gostaria que me falasse sobre as suas relações com os professores, com os alunos e com os pais e sobre a natureza desses contactos.

12. Como era feito o recrutamento de professores? Que critérios de selecção eram utilizados? Quem se ocupava dessa tarefa?

13. A maioria dos professores do *Colégio* desempenhava esta função em acumulação com outra actividade, tendo por isso mesmo formação de base muito diversificada. Como era feita a sua orientação pedagógica?

14. Por fim, gostaria que procurasse estabelecer as relações existentes entre a natureza da gestão pedagógica do Externato e os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais.

Anexo 5

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

Vigilante

Objectivos:

Recolher informações acerca do funcionamento do Externato

Questões:

1. A Maria Bárbara foi funcionária do Externato desde a sua fundação até ao cessar de actividades.

Quais as funções que desempenhou no Colégio?

2. No desempenho das suas funções observava as relações entre todos os que trabalhavam e estudavam no Colégio.

Era frequente ver os professores a falar com os alunos? Sabe qual o tema daquelas conversas? Como qualifica as relações entre os professores e os alunos?

3. O Dr. Francisco Colaço foi o director do colégio durante praticamente todo o período de funcionamento. Lembra-se das suas actividades? Da forma como se relacionava com os professores, os alunos e os funcionários?

4. Na sua actividade diária estava permanentemente em contacto com os alunos. Como é que eles se relacionavam uns com os outros? Como ocupavam os tempos livres? Os furos? Os intervalos? Que tipo de brincadeiras tinham? As raparigas tinham ocupações diferentes dos rapazes?

5. Para quem trabalhou tanto tempo no colégio deve ter certamente muitas histórias para contar. Recorda-se de algumas?

Anexo 6

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

Professor:

Objectivos:

Recolher informações acerca do funcionamento do Externato.

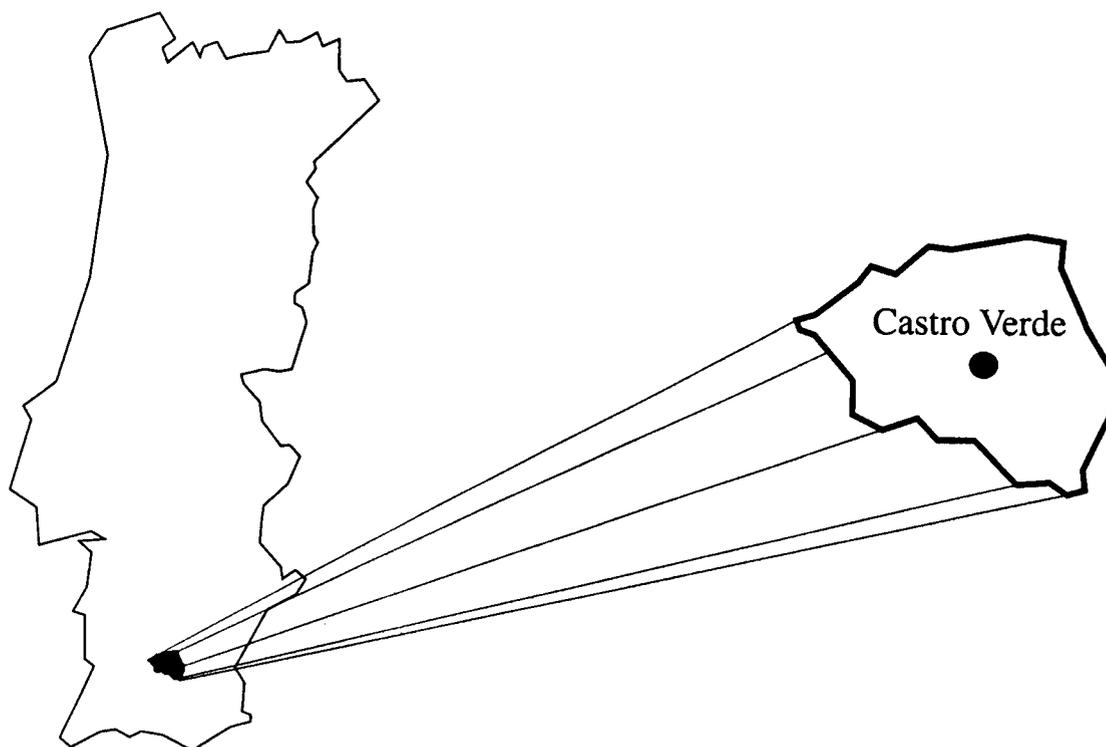
Questões:

O senhor foi professor durante vários anos no Externato Dr. António Francisco Colaço. Certamente que ainda se recorda desses tempos.

1. Que circunstâncias é que o levaram a tornar-se professor do Externato? Com que habilitações académicas leccionou?
2. Durante quantos anos exerceu essas funções no Externato?
3. Que disciplinas leccionou?
4. Era professor em regime de exclusividade?
5. Quer dizer-me o que era o dia-a-dia de um professor de então?
6. Os professores relacionavam-se com a Direcção Administrativa do Externato?
7. Enquanto professor que tipo de relação manteve com o Director Pedagógico do Externato, o Dr. Francisco Alegre?
8. Que tipo de coordenação pedagógica era efectuada pelo Director?
9. Como funcionavam os Conselhos de Turma?
10. Os professores costumavam trocar impressões acerca da forma como estava a decorrer o processo ensino-aprendizagem?
11. A Inspeção Superior do Ensino Particular costumava visitar a escola? O que indagavam os inspectores?
12. Costumava cumprir os programas? Havia alguma pressão nesse sentido?
13. Quais os métodos de ensino que utilizava regularmente?
14. Como se relacionavam os professores com os alunos? Costumava conversar com eles? Que temas abordavam?
15. Hoje fala-se muito na indisciplina nas escolas. No tempo em que exerceu funções no Externato, os alunos eram indisciplinados?

Anexo 7

Localização do Concelho de Castro Verde



Anexo 8

Relação: Acções e Subsídio MOP / Pagamentos ao construtor

Ano lectivo	Valor das Acções	Subsídio do MOP	Valor Pagamentos / Construtor
1961-62	454 200.00		430 000.00
1962-63	67 900.00		-
1963-64	72 700.00		120 000.00
1964-65	169 200.00		176 973.00
1965-66	-		-
1966-67	-		-
1967-68	-		-
1968-69	80 000.00		80 000.00
1969-70	-		-
1970-71	10 000.00		-
1971-72	109 000.00	242 000.00	355 300.00
1972-73	-		-
1973-74	-		-
1974-75	--		-
1975-76	-		-
1976-77	-		-
Totais	963 000.00	242 000.00	1 162 273.00

Anexo 9

Caracterização sócio-económica dos Pais dos alunos
 do 1º Ano por ano lectivo

	1961 / 62						1962 / 63						1963 / 64						1964 / 65						1965 / 66					
	Pai			Mãe			Pai			Mãe			Pai			Mãe			Pai			Mãe			Pai			Mãe		
	V.	%	Abs	V.	%	Abs	V.	%	Abs	V.	%	Abs	V.	%	Abs	V.	%	Abs	V.	%	Abs	V.	%	Abs	V.	%	Abs			
1. Patrões e/ou Proprietários Agrícolas	3	9.1	0	0.0	0	18.1	2	18.1	0	0.0	0	0.0	1	6.2	0	0.0	2	10.0	0	0.0	0	0.0	3	13.0	0	0.0				
2. Patrões e/ou Proprietários - Act. Ind.	1	3.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0				
3. Profissões Liberais e independentes e Dir. Emp. e Chefes de Serviços	1	3.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	12.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	4.4	0	0.0				
4. Comerciantes	5	15.2	2	5.1	3	27.3	0	0.0	0	0.0	1	6.2	2	12.5	4	20.0	3	15.0	0	0.0	3	15.0	4	17.4	3	13.0				
5. Isolados Agrícolas	5	15.2	0	0.0	1	9.1	0	0.0	0	0.0	2	12.5	0	0.0	1	5.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	13.0	0	0.0				
6. Outros Activos p/ Conta Própria *	4	12.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	12.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	8.7	1	4.4				
7. Trabalhadores por Conta de outrem - Agricultura	3	9.1	0	0.0	1	9.1	0	0.0	0	0.0	3	18.8	0	0.0	2	10.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	8.7	0	0.0				
8. Outros trabalhadores por conta de outrem, dos quais Emigrantes e Serviços Públicos	11	33.3	1	2.9	4	44.5	2	20.0	2	20.0	5	31.3	0	0.0	11	55.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8	34.8	1	4.4				
9. Domésticas	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0				
	4	3.0	1	2.9	1	9.1	1	10.0	1	10.0	5	31.3	0	0.0	7	35.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	17.4	0	0.0				
	0	0.0	31	91.2	0	0.0	8	80.0	0	0.0	0	0.0	14	87.5	0	0.0	17	85.0	0	0.0	17	85.0	0	0.0	18	73.2				
Total	33	100	34	100	11	100	10	100	16	100	16	100	20	100	20	100	20	100	20	100	23	100	23	100	23	100				

Anexo 9 (continuação)

	1966/67			1967/68			1968/69			1969/70			1970/71			1971/72						
	Pai		Mãe	Pai		Mãe	Pai		Mãe	Pai		Mãe	Pai		Mãe	Pai		Mãe				
	V.	%	V.	%	V.	%	V.	%	V.	%	V.	%	V.	%	V.	%	V.	%				
1. Patrões e/ou Prop. Agrícolas	4	13.8	0	0.0	0	0.0	1	6.2	0	0.0	6	24.0	0	0.0	4	15.4	0	0.0	2	4.8	0	0.0
2. Patrões e/ou Pro.- Act. Ind.	0	0.0	0	0.0	1	6.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
3. Profissões Lib. e indep. e Dir. Emp. e C. de Serviços	0	0.0	0	0.0	1	6.2	0	0.0	2	12.5	1	4.0	2	8.0	1	3.8	1	3.7	0	0.0	0	0.0
4. Comerciantes	11	38.0	6	21.4	5	31.3	2	11.1	1	6.2	6	24.0	1	4.0	5	19.3	4	14.8	8	19.0	1	2.4
5. I. Agrícolas	5	17.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	4.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	2.4	0	0.0
6. Outros * p/ Conta Própria *	0	0.0	0	0.0	1	6.7	0	0.0	3	18.8	0	0.0	1	4.0	1	3.8	1	3.7	1	2.4	2	4.8
7. Trab. por Conta de outrem - Agricultura	3	10.3	0	0.0	2	12.5	0	0.0	2	12.5	0	0.0	3	12.0	0	0.0	0	0.0	9	21.4	0	0.0
8. Outros trab. por conta de outrem, dos quais Emigrantes S. Públicos	6	20.7	3	10.7	6	38.0	1	5.5	3	37.5	7	28.0	6	24.0	14	53.9	4	14.8	21	50.0	7	16.6
9. Domésticas	0	0.0	1	3.6	0	0.0	0	0.0	1	6.2	3	12.0	2	8.0	1	3.8	0	0.0	4	9.5	0	0.0
	0	0.0	19	67.9	0	0.0	14	77.9	0	0.0	10	62.5	0	0.0	15	60.0	0	0.0	17	63.0	0	0.0
Total	29	100	28	100	16	100	18	100	16	100	25	100	25	100	26	100	27	100	42	100	42	100

• Isolados ou com reduzido número de trabalhadores familiares.
 Fonte: Apuramento directo da informação.

Anexo 10

Grau de Escolarização dos Pais dos Alunos entrados no 1º Ano

Anos Lectivos	Não sabe ler				Sabe ler				Ens. Primário				Ensino Secundário				Ensino Superior				Total	
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai	Mãe
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1961-62			3	9	1	3			27	82	30	88	4	12	1	3	1	3			33	34
1962-63			1	10					9	82	9	90	2	18							11	10
1963-64	1	6	2	13	1	6			11	69	14	87	1	6			2	13			16	16
1964-65	4	20	3	15					15	75	16	80	1	5	1	5					20	20
1965-66			2	9					22	96	21	91					1	4			23	23
1966-67	6	21	5	17					21	72	21	72	2	7	3	10					29	29
1967-68	2	13	3	17	1	6			12	75	14	78			1	5	1	6			16	18
1968-69			1	6					15	94	11	69	1	6	4	25					16	16
1969-70	4	16	4	16					18	72	16	64	3	12	5	20					25	25
1970-71	1	4	2	7	2	7	1	4	22	85	24	89					1	4			26	27
1971-72	9	22	4	10	1	2			31	74	35	83	1	2							42	42
Totais	27	11	30	12	6	2	1	0	203	79	211	82	15	6	15	6	6	2			257	260

Fonte: Apuramento directo da informação.

Anexo 11

Alunos matriculados no 1º Ano Evolução do Número de Alunos Filhos de Accionistas

Ano Lectivo	Nº de Alunos Matriculados	Nº Alunos filhos de Accionistas	%
1961 - 1962	35	32	91.4
1962 - 1963	11	10	90.9
1963 - 1964	16	10	62.5
1964 - 1965	20	12	60.0
1965 - 1966	23	14	60.9
1966 - 1967	29	19	65.5
1967 - 1968	18	7	38.9
1968 - 1969	17	8	47.1
1969 - 1970	28	12	42.9
1970 - 1971	29	9	31,0
1971 - 1972	45	8	17.8

Fonte: Apuramento directo da informação

Anexo 12

EXTERNATO DR. ANTÓNIO FRANCISCO COLAÇO - OS PROFESSORES - 1961/1977

Professores	Habilitações	Diploma		Exclusividade		Disciplinas leccionadas	Residência	Duração	Obs.
		Sim	Não	Sim	Não				
Alberto Manuel da C. B. Matos	1º Ano I.S.T.		X	X		Matemática	Beja	5 Meses	
Amílcar Moisés F. Sequeira	Freq. I.S.T.		X	X		C. F.-Química.	Lisboa	3 Meses	
António Duarte e D. Chagas	Lic. Direito		X	X		História	C. Verde	9 meses	
António F. C. M. Figueira	Lic. Med. Vet	X			X	C. Geog-Naturais	C. Verde	8 anos	
António Tito Figueira	2º Ano Eng. IST	X			X	Desenho, Matemática	C. Verde	4 Anos	
Assunção Maria Marques Nobre	5º Ano Liceu		X	X		Matemática	C. Verde	8 Anos	a)
Bárbara Maria Barrocas Godinho	2º Ano C.C.L.		X	X		Português e Inglês	Beja	5 Meses	
Carlos Alberto Silva	3º Ano Med.		X	X		C. Naturais	C. Verde	1 Ano-4M	
Celso Pinto de Almeida	Lic. Direito	X			X	Língua e História Pátria	C. Verde	1 Ano	
Clarisse dos Santos Coelho	5º Ano Liceal					Geografia	C. Verde	3 Meses	
Cremilde Cordeiro da S Monaville	5º Ano Al. Fr.		X		X	Francês	Aljustrel	3 Anos	
Etelvina Maria Madeira Dias	7º Ano Liceu		X	X		Português e Geografia	Penedo Gordo	1 Ano	
Fausta da Purif. S. do Amaral	Lic. História		X	X		Português e História	Ourique	2 Anos	
Fausto Ferreira Ramalho	5º Ano Liceu		X		X	Geografia e História	C. Verde	5 Anos	
Francisco de Lara Colaço Alegre	Lic. Med. Vet.	X			X	Cienc. Nat. e F. Química	C. Verde	15 Anos	
Gestrudes da Graça G. C. de Brito	5º Ano Al.Fr.		X	X		Francês	Baleizão	3 Anos	
Isabel Maria Raimundo Salgueiro	C. F. Ant. Arroio		X	X		Desenho	Lagoa	1 Ano	
Ivone Colaço Ramires	?		X	X		Português	?	1 Mês	
João Ganchinho de Abreu	5º Ano Liceu		X		X	Matemática	C. Verde	1 Ano	
Joaquim Ferreira de Sousa	Lic. Teologia	X			X	Port. ; R. e Moral	C. Verde	1 Ano	
José António Serrano dos Santos	7º Ano Liceu		X	X		História e Geografia	Lisboa ?	1 Mês	
José Azevedo	Lic. Teologia		X		X	Português	Ourique	1 Mês	
Laura Alves da Silva	Lic. História		X	X		História	?	1 Mês	
Lucinda Arlete Matos Alexandre	C. Mag. Primár.		X	X		Francês e Ling. Hist. Pát.	C. Verde	3 Anos	
Manuel António dos Reis	Lic. Teologia	X			X	R. Moral e Português	C. Verde	12 Anos	

Anexo 12 - Continuação

EXTERNATO DR. ANTÓNIO FRANCISCO COLAÇO - OS PROFESSORES - 1961/1977

Professores	Habilitações	Diploma		Exclusividade		Disciplinas leccionadas	Residência	Duração	Obs.
		Sim	Não	Sim	Não				
Maria Ana G. G. Mendes Soares	7º Ano Liceu		X	X		Matemática	Lisboa	1 Ano	
Maria Antonieta B. Ponte	?		X	X		Educação Física	?	2 meses	
Maria Bárbara Nobre Caetano	5º Ano Al. Fr.		X	X		Francês	C. Verde	3 Anos	b)
Maria Custódia Alves	C. Mag. Pri.		X		X	História e Geografia	Junjeiros	1 Ano	
Maria da Conceição Caeiro Galó	7º Ano Liceu		X	X		Geografia	Beja	5 Meses	
Maria do Rosário Lúcia Gonçalves	?		X	X		Português	Beja	1 Ano	
Maria Elisa Saturnino R.P. Neves	Alliance Franc.		X	X		Francês e L.H.Pátria	S. M. da Atab	2 Anos	
Maria Emilia Bettencourt Santos	Lic. Direito	X			X	Matemática	C. Verde	7 Anos	
Maria José Ramos Palma Mestre	7º Ano Liceu		X	X		Francês e Inglês	C. Verde	5 Meses	
Maria Mafalda Matos de Carvalho	1º Ano Lic.Hist		X	X		História	C. Verde	9 Meses	
Maria Manuela B. Gaspar	C. Mag. Pri.		X	X		Geografia e L. Hist. Pát.	C. Verde	2 Anos	
Maria Manuela Revés Paulino	7º Ano Liceu		X	X		Desenho	C. Verde	2 Anos	
Maria Odília S. C. e D. Chagas	Lic. Direito	X			X	História e Geografia	C. Verde	6 Anos	
Maria Silvia C. Ramos Silva	Alliance Franc.		X	X		Lin. Hist. Pátria e Franc.	Lisboa	1 Ano	
Maria Teodora C. M. Figueira	Bach. Farmácia	X		-		Francês e Inglês	C. Verde	2 Anos	c)
Mariana Martins Agost. Marujo	7º Ano Liceu		X	X		Port.; Francês e Inglês	Beja	3 Meses	
Sebastião M. D. Craveirinha	5ª Ano Liceu	X			X	Inglês, Franc. e Desenho	C. Verde	13 Anos	

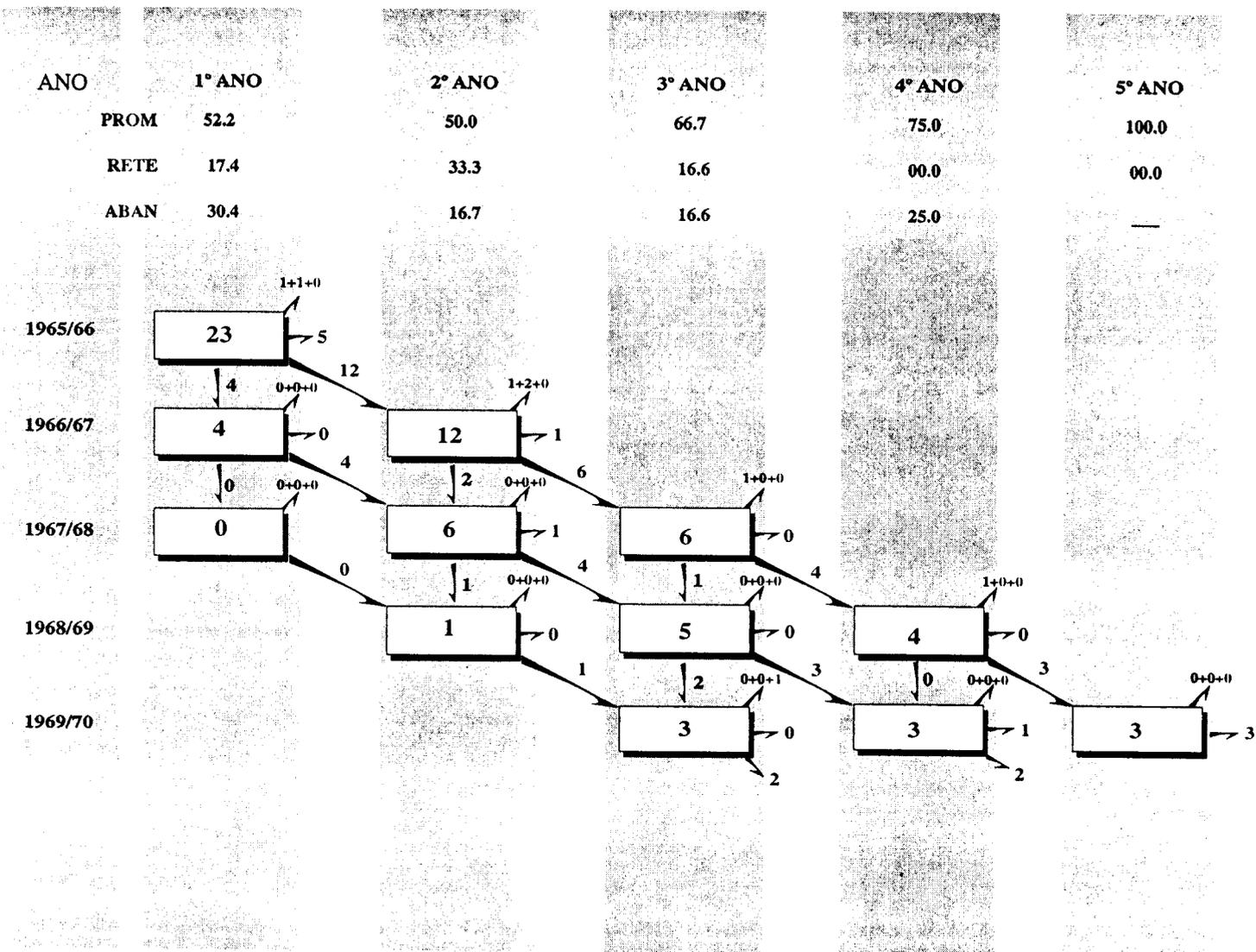
a) 1 ano a figurar o nome sem leccionar

b) Autorizada a leccionar sem diploma

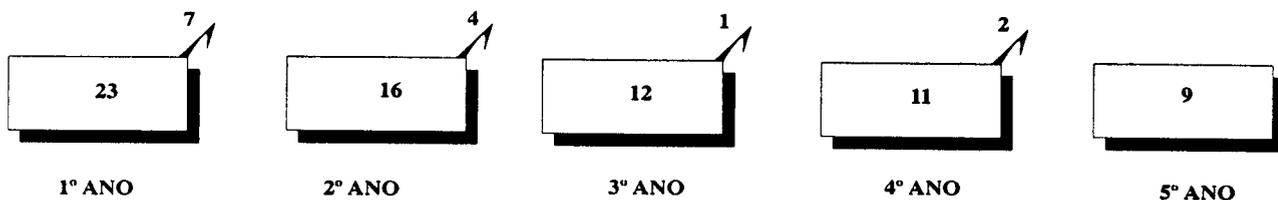
c) 7 anos a figurar o nome sem leccionar.

Anexo 13

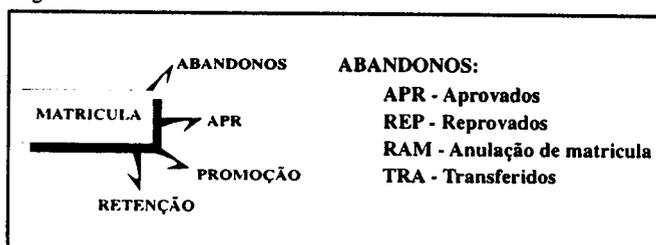
Coorte de alunos entrados em 1965/66



Reconstituição da coorte

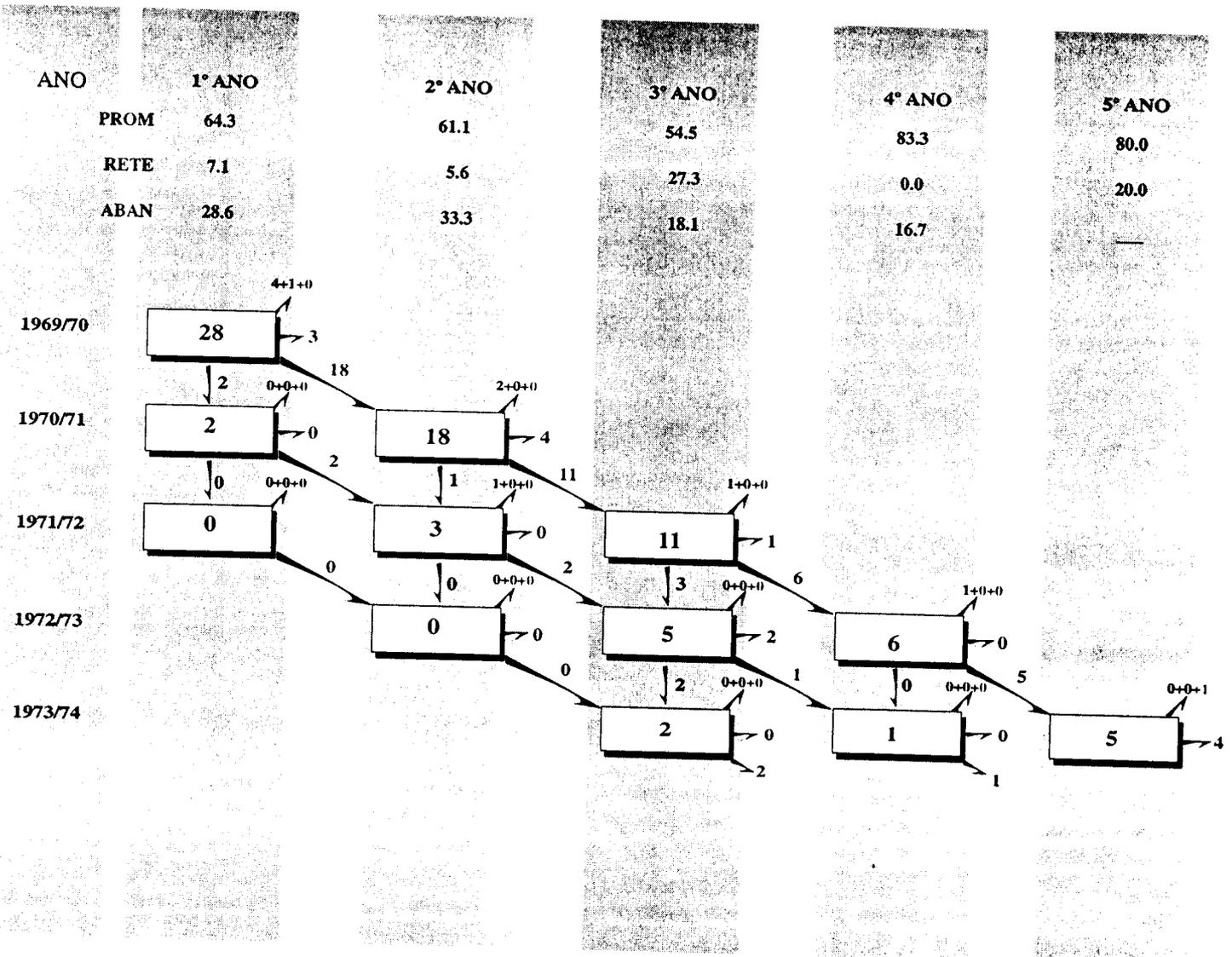


Legenda

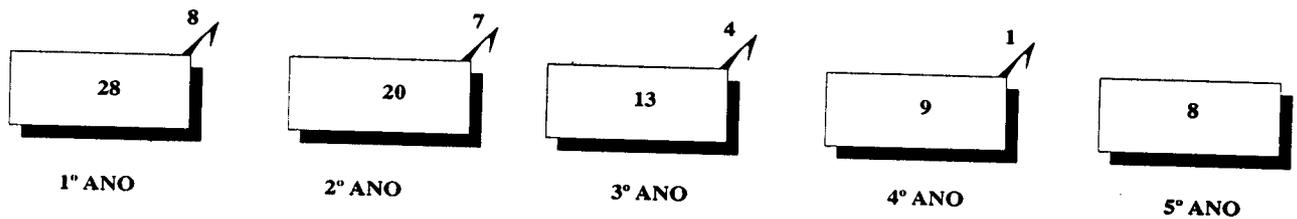


Anexo 14

Coorte de alunos entrados em 1969/70



Reconstituição da coorte



Legenda

